UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 268 : Langage et langues

ÉCOLE SUPÉRIEURE D'INTERPRÈTES ET DE TRADUCTEURS

EA 2290 : Systèmes linguistiques, énonciation et discursivité

THÈSE DE DOCTORAT

Pour l'obtention du titre de Docteur en Traductologie

présentée par :

Madame Daeyoung KIM

PRATIQUES ET DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION EN CORÉE – COMPARAISON AVEC SA PRATIQUE EN FRANCE

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Daniel GILE

Thèse soutenue le vendredi 10 Mai 2013

Membres du jury :
Monsieur Daniel GILE – Professeur à l'Université Paris III
Madame Fayza EL QASEM – Professeur à l'Université Paris III
Madame Nadia D'AMELIO - Chef du service de traductologie à l'Université de Mons
Madame Nathalie GORMEZANO – Directrice à l'Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction
Monsieur Yeong Houn YI – Professeur à l'Université Korea

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements les plus sincères à Monsieur Daniel Gile qui a dirigé cette thèse. Je ne saurais lui exprimer toute ma reconnaissance pour sa grande disponibilité, sa rigueur scientifique et ses précieux encouragements et conseils qui, tout au long de ces années, ont fait progresser cette thèse.

J'adresse ma reconnaissance ensuite, en particulier, à Monsieur le professeur Young Houn YI, membre du jury de cette thèse, qui a bien voulu accepter de diriger mes premiers travaux de Master. Ses précieux conseils et son soutien permanent ont grandement contribué à l'accomplissement de cette recherche en France.

Je tiens à remercier les rapporteurs de cette thèse et les autres membres du jury qui ont accepté de juger ce travail.

Je remercie sincèrement les étudiants et les enseignants qui ont participé à cette étude, notamment Madame Hyang Lee et Mademoiselle Young-Lan Bae qui m'ont permis d'observer leurs cours. J'ai pu apprécier la pertinence de leurs réponses et leurs réflexions sur la pratique de l'enseignement de la traduction.

Je tiens à remercier mes parents qui m'ont permis de faire de longues études. Une pensée émue pour mon mari, Jeonghwa AN qui m'a soutenue au quotidien tout au long de cette aventure. Ses encouragements m'ont permis de terminer ce travail. Enfin, j'adresse aussi toute ma sympathie à mes sœurs (Jooyoung, Minyoung), mon petit frère (Doyoung) et mes amis (Céline, Francis, Marie-France, Nadège, Sylvie, Yunsoo, Joonhyoung, Seongyup, Sinjeong, Joohee, Jihyun, Jiyoun, Jiyun, Jina, Arang, Seongeun, Songhee, Nao, Julien, Tomoko, Mikyoung, Seonhee, Hwain), qui m'ont constamment encouragée pendant ce travail.

PRATIQUES ET DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION EN CORÉE – COMPARAISON AVEC SA PRATIQUE EN FRANCE

Thèse préparée au sein de l'École doctorale 268 – UPRES SYLED
EA 2290 – Centre de Recherche en Traductologie
Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Cette thèse analyse les pratiques actuelles de l'enseignement de la traduction dans les universités et les écoles professionnelles en Corée, par comparaison avec la situation en France, à partir d'entretiens, de QCM et de l'observation de cours de traduction. L'objectif est de reconnaître les particularités de la situation en Corée et d'en repérer les principales difficultés. Il apparaît que les facteurs socioculturels coréens, tels que la société autoritaire et collectiviste, induisent des cours centrés sur l'enseignant et la passivité des élèves. Nous découvrons aussi le faible niveau de créativité des étudiants coréens du fait d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen. L'évaluation orientée processus et l'évaluation diagnostique font largement défaut tant à l'université qu'à l'école professionnelle de traduction, où l'évaluation est sommative plus que formative. Sous forme d'évaluation microstructurelle, les enseignants coréens pratiquent une évaluation globale et variable qui leur est personnelle, par manque de critères précis et concrets d'évaluation et de barème commun ayant force de directive. L'accent est mis sur les compétences linguistiques et textuelles plus que sur les autres compétences, au constat établi que ce sont celles qui font le plus défaut aux étudiants, aussi bien à l'université qu'à l'école professionnelle. Il y a peu de différences entre les étudiants coréens de l'université et de l'école professionnelle en matière de recherche d'informations. Malgré les difficultés particulières affectant les cours de traduction à l'université, la possibilité existe d'y former à la traduction professionnelle.

Mots-clés :

enseignement de la traduction, facteurs socioculturels, compétences en traduction, évaluation de la traduction, thèories de traduction, recherche d'informations.

PRACTICE AND CHALLENGES OF TRANSLATION EDUCATION IN KOREA - A COMPARISON WITH FRANCE.

SUMMARY AND KEYWORDS

This thesis analyzes the translation education currently conducted in Korean universities and other higher-educational institutions in comparison with those conducted in France. The data is gathered through three methods: interviews, MCQ (Multiple-Choice Questions), and class observation. The purpose is to pinpoint the characteristics of translation education in Korea and to outline the key issues deriving from these particularities. According to the study, socio-cultural factors in Korean society including hierarchy, collectivism, and the cultural tendency to refrain from classroom discussion in favor of professor-centered teaching methods, have led to students' passive attitude toward learning. In addition, we found that cramming for exams and permanent MCQ assessment in the Korean education system weaken their students' creativity. Korean teachers place more emphasis on result-oriented, summative assessment than on process-oriented, diagnostic and formative assessment. In microstructural assessment, teachers rely on subjective criteria due to a lack of concrete and precise assessment rules to serve as grading guidelines. In most cases, translation education is dedicated to enhancing linguistic and textual competencies found most lacking among Korean students. Additionally, in terms of information acquisition skills, there are few differences between Korean students in undergraduate programs and those in higher-education institutions. Despite the difficulties of teaching translation, there are still opportunities for professional translation courses at theuniversity.

Keywords :

translation education, socio-cultural factors, translation theories, translation competency, translation assessment, document research.

Table des Matières

Introduction.....11

Première partie : Revue de la littérature (pp.18-91)

Chapitre 1. La traduction professionnelle vs la traduction universitaire autour des finalités de l'enseignement de la traduction.....18

Chapitre 2. Point de vue général sur l'enseignement de la traduction 23

2.1. Philosophie et méthodes de formation à la traduction.....23
2.1.1. Cours centré sur l'enseignant vs cours centré sur l'échange des étudiants entre eux et avec leur professeur.....24
2.1.2. Rôle de la théorie 26
2.2. Compétence de traduction 39
2.3. L'évaluation dans l'enseignement de la traduction 44
2.3.1. Place de l'évaluation en didactique de la traduction.....44
2.3.2. L'évaluation en didactique de la traduction.....48

Chapitre 3. L'enseignement de la traduction en Corée.....53

3.1. Caractéristiques socioculturelles coréennes et leurs incidences en milieu didactique.....53
3.1.1. Incidence du collectivisme, de l'autoritarisme et du conservatisme coréens sur l'environnement et le mode d'enseignement 55
3.1.2. Incidence d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen sur le faible niveau de créativité des étudiants 59
3.1.3. Cours centré sur l'enseignant en cours de traduction 62
3.2. Problèmes se posant en pratique lors de la formation à la traduction en Corée 63
3.2.1. Retours (feedbacks) sous forme de corrections ou de commentaires du professeur plutôt qu'au travers d'échanges avec les étudiants 64

3.2.2. Manque de théorie au cours de traduction 67
3.2.3. Focalisation sur l'évaluation orientée vers le résultat et l'évaluation sommative plutôt que l'évaluation vers le processus dans la fonction diagnostique et formative.....68
3.2.4. Difficultés à s'auto-évaluer et manque d'autonomie dans le travail à l'école professionnelle 72
3.2.5. Choix des textes utilisés en cours 74
3.2.6. Manque de validité et de fiabilité du système d'évaluation 77
3.2.7. Variabilité de l'évaluation 80
3.2.8. Manque d'évaluation positive et de retraduction ?.....81
3.2.9. Évaluation des compétences linguistiques vs évaluation des compétences de traduction.....83
3.2.10. Difficultés affectant le cours de traduction universitaire et possibilité de former à la traduction professionnelle 84
3.2.11. Maîtrise insuffisante de la langue étrangère chez les étudiants de l'école professionnelle 89

Deuxième partie: méthodologie de l'étude (pp.92-136)

Chapitre 1. Objectifs et choix des investigations 93

1.1. Objectifs de l'étude 93
1.2. Choix des investigations 94

Chapitre 2. Constitution du corpus.....97

2.1. Procédure d'échantillonnage.....97
2.2. Prise de contacts pour les entretiens 98
2.3. Prise de contacts pour le questionnaire QCM.....99
2.4. Prise de contacts pour l'observation des cours en Corée et en France et pour les entretiens menés auprès d'étudiants coréens 100

Chapitre 3. Stratégie de recherche d'informations 101

3.1. Phase-pilote et procédure de l'entretien et du questionnaire QCM 102
3.2. Procédure d'observation, phase-pilote et procédure d'entretien avec les étudiants 106
3.3. Elaboration de nos questions en fonction de nos hypothèses de départ et des réponses attendues 108

3.3.1. Influence des facteurs socioculturels dans les cours de traduction et mode d'enseignement 109
3.3.2. Système d'évaluation 110
3.3.3. Compétences et difficultés en traduction des étudiants et leurs motivations 116
3.3.4. Difficultés affectant le cours de traduction universitaire et possibilité d'y introduire la traduction professionnelle 118

Chapitre 4. Description de l'échantillon 120

4.1. Taille de l'échantillon des enseignants répondants 120
4.2. Profil de l'échantillon des enseignants répondants 121
4.2.1 Langue des principaux cours de traduction dispensés par les répondants 121
4.2.2. Expérience des répondants en enseignement de la traduction 124
4.2.3. Expérience des répondants en traduction professionnelle 125
4.2.4. Parcours de formation des répondants 126
4.2.5. Position actuellement occupée par les répondants 128
4.3. Profil des étudiants interrogés et des deux enseignantes des cours de traduction observés en Corée 130

Troisième partie:

Résultats : Analyse des données (pp 137-259)

Chapitre 1. Environnement pédagogique et mode d'enseignement de la traduction 138

1.1. Influence des facteurs socioculturels sur les pratiques en formation générale de traduction 138
1.1.1. Cours centré sur l'enseignant 138
1.2. Finalité de l'enseignement de la traduction 155
1.3. Rôle de la théorie 161
1.4. Le travail de groupe en cours est-il efficace ? 166
1.5. Quelques caractéristiques particulières distinguant l'environnement coréen de l'environnement français et difficultés qui en découlent en Corée 171
1.5.1.École professionnelle 171
1.5.1.3. Absence de cours de lecture active, de méthodologie de recherche documentaire et de traduction assistée par ordinateur (TAO) 173

1.5.1.7. Manque de logique dans l'ordre de succession des cours dans le cursus 180
1.5.2. Université 181

Chapitre 2. Système d'évaluation 185

2.1. Évaluation diagnostique initiale 185
2.2. Évaluation formative des travaux rendus par les étudiants (devoirs) 186
2.2.1. Retours personnalisés sur les devoirs (évaluation formative) et évaluation orientée processus 186
2.2.2. Auto-évaluation et autonomie dans le travail en Corée à l'école professionnelle 193
2.3. Manières d'évaluer 194
2.3.1. *Authenticité* des textes utilisés en cours et possibilité d'évaluation micro structurelle 194
2.3.2. Validité et fiabilité du système d'évaluation 201
2.3.3. Homogénéité des erreurs considérées comme graves par les enseignants, variabilité et divergences dans l'évaluation 210
2.3.4. Besoin d'évaluation positive et de retraduction 216
2.3.5. Possibilité d'utiliser divers outils dans l'évaluation des traductions 219
2.3.6. Évaluation des compétences linguistiques à l'école professionnelle et « examen de révision » à l'université en Corée 223
2.3.7. Retours aux étudiants après les examens en Corée 225

Chapitre 3. Difficultés et compétences en traduction des étudiants 229

3.1. Focalisation sur les compétences linguistiques en Corée 229
3.2. La recherche d'informations en tant que compétence méthodologique. 234
3.3. Combinaison de stratégies favorisant la motivation des étudiants 241

Chapitre 4. Difficultés affectant les cours de traduction à l'université et possibilité d'y former à la traduction professionnelle 248

4.1. Vers un enseignement de la traduction professionnelle à l'université 253
4.1.1. Dépassement de la traduction littérale 253
4.1.2. Usage du mandat de traduction et prise en compte du contexte 254
4.1.3. Logique du texte et qualité du style 256

Conclusion et ébauche de recommandations (pp.260-282)

1) Incidences des caractéristiques socio-culturelles sur le milieu didactique coréen de la traduction. 261

1.1. Allier discussions et échanges avec les étudiants à une intervention constructive de l'enseignant.....262
1.2. Stratégies de motivation des étudiants 264
1.3. Développer la pensée créative chez les étudiants dans la formation théorique 265

2) Manque de compétences linguistiques et textuelles des étudiants en traduction 267

2.1. Des cours de lecture active 268
2.2. Des cours de méthodologie de recherche documentaire et de perfectionnement en langues.....270

3) Failles dans l'évaluation des traductions.....271

3.1. L'évolution diagnostique pour des retours adaptés aux étudiants 273
3.2. Des critères plus fiables pour une évaluation valide.....274
3.3. Des conditions d'examen plus justes et plus efficaces 275

4) Nécessité d'adaptation à la traduction professionnelle.....277

4.1. À l'Université – Ouverture d'un cours d'initiation ou de formation à la traduction professionnelle.....277
4.2. Dans les écoles professionnelles – pour une meilleure adéquation de l'enseignement au marché de la traduction professionnelle 279

5) Réflexions sur notre méthodologie et pistes de recherches.....281

5.1. Conditions de déroulement des entretiens, de réponse aux questionnaires et de l'observation directe des cours.....281
5.2. Pistes pour de futures recherches.....282

BIBLIOGRAPHIE.....284

INDEX DES CONCEPTS.....303

LISTE DES ILLUSTRATIONS **309**

(Figure) **309**

(Graphique) **309**

(Tableau) **311**

Annexe (pp.312-408)

Annexe 1: Exemples d'entretiens **313**

Entretiens avec les enseignants 314

Entretien réalisé le 15 Septembre 2010 (phase pilote) : ECU E2 314
Entretien réalisé le 30 Septembre 2010 (première série) : ECU E7 325
Entretien réalisé le 28 Octobre 2010 (deuxième série) : ECP E2 336
Entretiens avec les étudiants 349

Entretien réalisé le 28 Septembre 2010 (phase-pilote) : ETCP E1 349
Entretien réalisé le 27 Octobre 2010 (première série) : ETCP E10 360

Annexe 2: Exemples de réponses au QCM **373**

QCM rempli le 15 Octobre 2010 (phase pilote) : ECU 374
QCM rempli le 23 octobre 2010 (série): ECP 388

Annexe 3: Exemples de critères d'évaluation à l'ESIT **402**

Critères d'évaluation et de notation en master 1 à l'ESIT 403
Évaluation de la copie de traduction technique espagnol-français dans un cours de master 1 de l'ESIT 406

Annexe 4 : Intégralité des textes cités à la section 4.1 dans la troisième partie.408

Introduction

Certains auteurs soulignent le manque de recherches empiriques au sujet de l'enseignement de la traduction et de théories qui pourraient en être déduites (Cf. Kiraly, 1995 : 2[1], Andeman et Rogers, 1997 : 56[2])

Cependant, il existe bien un corpus de travaux empiriques sur la didactique de la traduction. Dès les années 1980, Gile (1984, 1985), en fondant sa réflexion sur ses nombreuses observations et expérimentations[3], en matière de méthodologie, sensibilise les étudiants aux phénomènes du langage qui expliquent et justifient le modèle de l'énoncé informatif non littéraire[4] qui leur est enseigné et qui sert de base à la formation d'un principe pratique à l'intention des élèves-traducteurs [5]. Un résultat notamment obtenu après l'expérience du passage de l'idée non verbale à l'énoncé est qu'une partie des étudiants passent immédiatement de la version scolaire à la réexpression libre d'un message, les autres les suivant dans des délais relativement brefs[6]

Plus récemment, Kim (2010) et Pym (2011 :484) mentionnent des travaux empiriques portant sur le terrain réel de la formation à la traduction. Il en existe de nombreux,

---

[1] 'Until recently there has been little empirical research into the nature of professional translation activities and, consequently, little pedagogical theory based on empirical data on translation processes. In the field of second-language education, textbooks and academic works on teaching approaches, methods, and techniques abound, but such works are rare in translator education. This is symptomatic of a teaching field that lacks empirical data and elaborated theories about the nature of the skills to be taught and approaches for teaching them' (Kiraly, D.C. 1995: 2).

[2] 'Whereas empirical research on the teaching of translation is just beginning' (Andeman et Rogers 1997:56).

[3] Ce travail de recherche de Gile (1984) « a été réalisé aux fins de l'enseignement des métiers de la traduction à l'INALCO » (Gile,1984:6) et ce travail sur « le terrain reste très dynamique ; l'expérimentation se poursuit sans arrêt, de nouveaux outils sont créés, fondés sur les observations des enseignants et sur les commentaires des étudiants, s'ajoutent aux données existantes à un rythme soutenu » (Gile, 1984 :6).

[4] Un modèle de l'énoncé informatif comme la réunion du message, informatif ou non, d' « informations non pertinentes » et de « servitudes linguistiques » est présenté aux étudiants du cours d'initiation à la traduction technique japonais-français de l'INALCO dès qu'apparaissent les premiers obstacles méthodologiques fondamentaux, en début d'apprentissage (voir Gile 1985:139).

[5] Voir Gile (1984 : 4), « conclusion » et Gile (1985 : 146-147).

[6] Voir Gile (1984, 1985).

comparant le travail des professionnels et celui des étudiants. Ces travaux abordent le processus de traduction par le biais du protocole de verbalisation à voix haute (TAP), l'enregistreur de frappe, l'enregistrement de l'écran (screen recording) et la pupillométrie. Les résultats, en général, font apparaître que les traducteurs plus expérimentés

1) ont tendance à recourir davantage à la paraphrase qu'à la traduction littérale en tant que stratégie d'ajustement (Kussmaul 1995, Lörscher 1991, Jensen, 1999),

2) attachent plus d'importance à l'unité de traduction (Toury 1986, Lörscher 1991, Tirkkonen-Condit 1992),

3) passent plus de temps à relire leur traduction lors de la phase d'expression, mais apportent moins de modifications lors de la révision (Jensen and Jakobsen 2000, Jakobsen 2002, Englund Dimitrova 2005),

4) lisent le texte de départ plus rapidement et passent plus de temps à relire le texte d'arrivée (Jakobsen and Jensen 2008),

5) adoptent une approche descendante (Top down processing) (macrostratégie) et se soucient davantage du but de la traduction (Fraser 1996, Jonasson 1998, Künzli 2001, 2004, Séguinot 1989, Tirkkonen-Condit 1992, Göpferich 2009),

6) se réfèrent plus souvent à des connaissances encyclopédiques (Tirkkonen-Condit 1989),

7) ont plus d'assurance, de sens des responsabilités, d'éthique et montrent plus d'émotions positives (Tirkkonen-Condit, 1997),

8) consultent une plus grande variété de sources (Jääskeläinen 1999, Künzli 2001),

9) intègrent le client dans le processus de la gestion du risque (Künzli 2004),

10) automatisent certaines tâches complexes, mais balancent aussi entre la tâche routinière automatisée et la résolution de problèmes conscients (Krings 1988, Jääskeläinen and Tirkkonen-Condit 1991, Englund Dimitrova 2005),

11) et font preuve davantage de réalisme, de confiance et adoptent des attitudes plus

critiques dans leur prise de décisions (Künzli 2004).[7]

On peut également citer les travaux empiriques et expérimentaux du groupe PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation), de l'université UAB de Barcelone, sur les compétences en traduction et leur acquisition. Ces travaux se répartissent en deux phases :

Phase 1 (achevée en 2009) : enquête sur les compétences en traduction du traducteur professionnel dans le but d'en développer un modèle holistique. Ces compétences ont été analysées lors d'une expérience comparant deux groupes : 24 enseignants de langue étrangère n'ayant pas d'expérience en traduction et 35 traducteurs professionnels. Ils ont effectué les tâches suivantes : 1) Traduction directe, 2) Réponse à un questionnaire sur les problèmes rencontrés dans une traduction, 3) Traduction inverse, 4) Réponse à un questionnaire sur la connaissance de la traduction, 5) Participation à un entretien. Des données complémentaires ont été recueillies par le biais de l'enregistrement de leur action en temps réel pendant le processus de traduction en utilisant les logiciels PROXY et Camtasia[8] et par l'observation directe. Les principaux résultats ont montré que les deux groupes procèdent par une approche dynamique[9] globale de la traduction. Ces résultats montrent que seule leur expérience en traduction leur permet de transformer cette approche dynamique globale de la traduction d'un texte spécifique en une approche dynamique des problèmes de traduction qu'il comporte et de parvenir à des solutions acceptables dans un contexte donné. PACTE en déduit une corrélation entre 1) un concept dynamique de la traduction, 2) une approche dynamique de la traduction d'un texte spécifique, 3) une approche dynamique des problèmes de traduction posés par ce texte et 4) leurs solutions satisfaisantes. PACTE considère donc cette corrélation comme l'une des caractéristiques les plus importantes de la compétence en traduction. En conclusion, un concept et une approche « dynamiques » de la traduction

[7] Voir Pym (2011: 484).

[8] PROXY est une programme crée pour la télécommande des ordinateurs et des usagers connectés sur un réseau. Camtasia enregistre les actions des sujets sur l'ordinateur en temps réel et garde ces enregistrements pour l'étude ultérieure et la collection des données (Voir PACTE, 2011 : 8).

[9] PACTE (2011 :12) définit « dynamique » comme une approche communicative, fonctionnaliste et textuelle pour la traduction, à l'opposé de « statique » comme une approche linguistique et littérale pour la traduction.

caractérisent la compétence en traduction et déterminent sa réussite.[10]

Phase 2 en cours (depuis 2010) : enquête sur le processus d'acquisition des compétences en traduction des apprentis traducteurs (*trainee translators*), dans le but d'en développer un modèle holistique. D'après PACTE (2011 : 27), déterminer le cheminement et l'aboutissement de l'acquisition par les apprentis traducteurs d'un concept et d'une approche dynamiques de la traduction sera un point essentiel dans sa recherche sur le processus d'acquisition de la compétence en traduction. Selon son hypothèse, la progression d'un concept statique vers un concept dynamique de la traduction constitue un élément-clé dans l'évolution de la connaissance, du stade de l'initiation jusqu'à celui de l'expertise en traduction.

En ce qui concerne les travaux coréens sur la formation à la traduction, d'après Yoo-Jin Lee (2010), la plupart des études menées sur les école professionnelles[11] portent sur le programme des enseignements (Jeong, 2000), sur le mandat de traduction, la révision, la traduction de B vers A/dans la langue maternelle (Jeong, 2003, Hyang Lee 2006, Lee 2002), ou encore sur l'utilisation de théories pour la formation à la traduction (Jo, 2004 ; Jeon, 2004). Yoo-Jin Lee (2010) indique que les études empiriques concernant la réalité de la formation à la traduction professionnelle font défaut. Au niveau des écoles professionnelles, on *trouve un travail de* recherche : Sung, Cho-Lim et al. (2001), *Evaluation of translation quality in translation education*[12] remontant au début de l'année 2000. Toutefois, au niveau universitaire, on peut citer plusieurs travaux : de Kim (2006), *Thoughts on improving efficiency of undergraduate translation programs: Introduction of theory-based text analysis course*[13], de Nam (2009), *A Study on the Undergraduate Education of Interpretation*

[10]Voir PACTE (2011).

[11] L'école professionnelle concerne la formation à vocation professionnelle de haut niveau, telle que les programmes de l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT) de l'université Paris III, de l'Institut supérieur de traduction et d'interprétation (ISIT). En Corée, l'école professionnelle existe au niveau du master (en général, pendant deux ans) tels que GIST (Graduate school of interpretation and translation à l'université de la langue étrangère de Hankuk) et GSTI (Graduate school of translation and interpretation à l'université de Ehwa). Il y a lieu de distinguer cette formation professionnalisante à l'école professionnelle des programmes universitaires de formation à la traduction. En effet, le cours de traduction universitaire est une partie des programmes de formation aux langues étrangères. À propos de cette distinction, voir le chapitre 1 de la première partie.

[12] Sung, Cho-Lim et al. (2001), "Evaluation of translation quality in translation education", Corée du Sud, *Recherche de la traductologie*, 2, 2, pp.37-56.

[13] Kim, Soon-Young. (2006), "Thoughts on improving efficiency of undergraduate translation

& Translation in Korea[14], Jo (2007) *Curriculum development in the undergraduate interpretation and translation program*[15] et, enfin, d'Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee (2010) *A Study on the Perception of Translation Learning in Undergraduate Students* [16].

Nous ajoutons donc une pierre à l'édifice qu'ont commencé à construire nos prédécesseurs, en apportant quelques éléments de plus à travers la comparaison entre le système français et le système coréen. Nous nous intéressons notamment aux caractéristiques de ce dernier et à celles de l'évaluation en Corée qui diffèrent de la formation à la traduction en France. Nous recherchons ces caractéristiques et ces différences dans l'enseignement universitaire et les écoles professionnelles.

Dans les pays occidentaux, il existe de nombreuses écoles de traduction professionnelle et de nombreux programmes professionnalisants de formation à la traduction. Il existe aussi des programmes universitaires de formation à la traduction, avec des différences entre les deux. On peut encore citer une abondante littérature sur la didactique de la traduction, avec des recommandations sur le mode d'enseignement. En Corée, il existe aussi des programmes de formation à la traduction, tant dans les universités que dans des écoles professionnelles. Dans la présente étude, nous lançons donc la question fondamentale : les mêmes principes y ont-ils cours ? Si tel n'est pas le cas, pourquoi ? Comment sont abordées en Corée la pratique de la formation de la traduction et les principales difficultés inhérentes ? La société coréenne est marquée par le confucianisme et par un certain nombre d'autres caractéristiques. Quelles en sont les incidences sur l'environnement et les pratiques en matière de didactique de la traduction ?

Pour y répondre, nous avons choisi des méthodes d'exploration relevant de la recherche empirique. Nous utilisons l'observation directe des cours, la distribution de

---

programs: Introduction of theory-based text analysis course.", *Conference Interpretation and Translation*, 8(1), pp. 27-43.

[14] Nam, Won-jun. (2009), "A Study on the Undergraduate Education of Interpretation & Translation in Korea.", *Interpreting and Translation Studies,* 13-1, pp. 21-51.

[15] Jo, Sung Eun (2007), "Curriculum development in the undergraduate interpretation and translation program", *Translation studies*, 8(2), pp. 163-191.

[16] Lee, Eun-Sook Lee & Lee, Eun-Jung (2010), "A Study on the Perception of Translation Learning in Undergraduate Students.", *Studies in Linguistics* 17, pp. 215-234.

questionnaires et des entretiens pour tenter de saisir ce qui se pratique et les principales difficultés existant actuellement en Corée dans l'enseignement de la traduction, par comparaison avec la situation en France.

La présente thèse est un travail de recherche de type naturaliste, ce type d'étude visant à observer la réalité telle qu'elle se présente sur le terrain. Ses résultats apportent certains éléments nouveaux, mais son objectif est aussi de vérifier des idées et des pratiques connues dans l'enseignement de la traduction et affirmées dans la littérature sur la formation des traducteurs et l'évaluation dans cette formation. Les résultats de notre recherche sont analysés dans un but descriptif et analytique plutôt que prescriptif.

Cette thèse comporte quatre parties. Dans la première, nous étudions préalablement la littérature en général, en mettant en particulier l'accent sur les références occidentales disponibles relatives à la formation des traducteurs à l'université et en école professionnelle. Puis nous présentons la pratique et les problèmes dans la formation de la traduction en Corée, avec les caractéristiques socioculturelles de la société coréenne et ses incidences en milieu didactique, en nous fondant sur les références coréennes. La seconde partie vise à expliquer la démarche que nous avons adoptée pour collecter les informations auprès des enseignants et des étudiants à l'université et dans les écoles professionnelles qui ont participé au présent travail. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats de notre enquête en analysant les données. Enfin, nous nous emploierons, dans la conclusion, à faire la synthèse en mettant l'accent sur les différences entre ces résultats et ce qui était déjà connu d'une part, et ce qui était dit dans la littérature d'autre part. Nous proposerons ensuite quelques recommandations.

Première partie

Revue de la littérature

Cette première partie se compose de trois chapitres. Dans le premier, nous présentons la traduction professionnelle et la traduction universitaire afin de mieux cerner les deux différents concepts auxquels nous nous référons dans cette étude. Dans le second chapitre, nous nous intéressons à l'enseignement de la traduction du point de vue général et occidental. Enfin, dans le troisième chapitre, nous analysons la pratique et les problèmes de la formation de la traduction en Corée, après avoir présenté les caractéristiques socioculturelles de la société coréenne et ses incidences en milieu didactique. A cette occasion, nous posons des questions à partir de ce que nous avons lu dans la littérature.

Chapitre 1. La traduction professionnelle vs la traduction universitaire autour des finalités de l'enseignement de la traduction

Dans les pays occidentaux, il existe de nombreuses écoles de traduction professionnelle et de nombreux programmes professionnalisants de formation à la traduction[17]. On peut distinguer deux types de formation à la traduction professionnelle. Par exemple, en Allemagne, en Autriche et en Espagne, il s'agit généralement d'un type de formation longue (licence plus master se déroulant sur 5 ans), alors qu'en France, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, la formation s'effectue principalement au niveau du master (voir Pym, 2011 :481). Il existe aussi des programmes universitaires de formation à la traduction. Dans ce cas, le cours de traduction est une partie des programmes de formation aux langues étrangères (voir Pym, 2011 : 481).

Sur cette base, plusieurs chercheurs[18] distinguent la formation à la traduction à finalité universitaire et la formation à la traduction professionnelle.:

[17] D'après l'enquête de Caminade et Pym (1995), 268 institutions de formation à la traduction professionnelle existent dans le monde, dont environ la moitié (136 sur 268) en Europe (Voir Pym 1997).

[18] Gile, Daniel (2005), *La traduction, La comprendre, l'apprendre*. Paris : PUF.
Delisle, Jean (2005), *Enseignement pratique de la traduction*, Ottawa : Press université Ottawa.
Kiraly, D.C. (1995), *Pathways to translation : Pedagogy and process.* Kent, Ohio: The Kent state University press.

• Traduction universitaire: « exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue » (Delisle 2005 : 49)

• Traduction professionnelle : « acquisition d'une qualification, c'est-à-dire de la formation et des aptitudes d'un spécialiste » (Delisle, 1998 : 214).

Toujours d'après Delisle (2005 : 45), la traduction universitaire, sous ses diverses appellations de scolaire, didactique, pédagogique, vise les enseignements du thème et de la version dans les départements universitaires de langues étrangères, appliquées ou non. Dans cette formation, la plupart des enseignants universitaires ne sont pas des traducteurs professionnels, mais des spécialistes en langues ou littératures et civilisations. En revanche, la traduction professionnelle se pratique dans les écoles, les instituts, certains masters d'universités, où les programmes de formation de traducteurs visent à faire acquérir à l'apprenant, qui a déjà une bonne maîtrise de ses langues de travail et dont la compétence a été vérifiée par une sélection initiale, un savoir-faire et une qualification professionnelle qui le prépareront à intégrer le marché du travail. Les enseignants de ces formations sont souvent des traducteurs professionnels (voir par exemple Gile, 2005 : 8).

La distinction entre ces spécialisations est cependant loin d'être aussi nette dans l'enseignement universitaire de la traduction.

Par exemple, dans son cours de traduction de troisième et quatrième années à l'INALCO, Gile (1982 :2) tient compte de la traduction universitaire et de la traduction professionnelle en l'orientant vers l'initiation aux principes de la traduction et à la traduction technique[19]. Selon lui, les objectifs de l'enseignement sont de «1) présenter les principes de la démarche traduisante, pour permettre une utilisation intelligente des traductions des autres, ou éventuellement un bon départ si l'étudiant décidait ultérieurement d'embrasser la profession, 2) progresser dans la pratique de la

---

Martínez Melis**,** Nicole (2001), *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Thèse de doctorat : Universitat Autónoma de Barcelona.
Perrin, Isabelle (1996), *L'anglais : Comment traduire ?,* Paris : Hachette, coll. « Les fondamentaux », numéro 64.

[19] Gile (1983 :20) précise la possibilité de suivre avec profit les trois orientations définies initialement en 1979 : « 1. Apprentissage des principes théoriques et méthodologiques de la démarche traduisante, 2.Amélioration de l'aptitude à la compréhension et à la formation d'énoncés informatifs écrits, 3. Initiation aux principes techniques de la traduction, et notamment à la recherche documentaire et terminologique ».

communication par le biais de la traduction, 3) apprendre des techniques afférentes à la traduction, y compris des méthodes de recherche documentaire et terminologique » (Gile, 1982 : 23)

Dans cette même perspective, Cotelli (2008:4, 7) a également mis en place un enseignement mixte (traduction universitaire et traduction professionnelle) dans son enseignement de la traduction à l'université :

« Tel que je l'ai conçu, le cours de traduction anglais-français de l'I.L.C.F. n'est bien sûr pas un cours de traduction professionnelle. Même s'il en partage une partie des caractéristiques, ce n'est pas non plus uniquement un cours de traduction didactique, et ceci sur plusieurs points. La finalité de l'enseignement n'est pas seulement l'acquisition de connaissances linguistiques. De même, les compétences à acquérir ne sont pas uniquement linguistiques et civilisationnelles. La traduction n'est pas un moyen de contrôler la compréhension ou d'apprendre une langue, mais bien une fin en soi… L'analyse du texte source ne porte pas strictement sur la langue mais aussi sur le discours et les paramètres de communication. Ainsi, l'enseignement que je donne se trouve à mi-chemin entre les deux traditions : pas vraiment un cours de traduction didactique, pas vraiment un cours de traduction professionnelle. Cet aspect hybride pose parfois problème mais il ouvre surtout beaucoup de portes et me permet d'emprunter méthodes, exercices et objectifs d'apprentissage à la fois à la traduction professionnelle et didactique.»

Cette auteure (2008 : 4, 7) précise bien que « son but n'est pas d'apprendre le français aux étudiants mais bien de les initier au travail du traducteur. Il s'agit donc plutôt d'une initiation à l'activité de traduction dans toute sa diversité (didactique et professionnelle). »

Il est donc possible que l'enseignement de la traduction à l'université ne tourne pas le dos à l'enseignement de la traduction professionnelle et que les compétences en traduction professionnelle soient dispensées également dans le milieu pédagogique universitaire. E. Lavault-Olléon (1998 : 82) va même plus loin : « Il n'en reste pas moins que la professionnalisation doit impérativement s'appuyer sur un travail de fond qui ne peut être fait qu'à l'université. »

Surtout, même si, traditionnellement, la tâche de traduction à l'université est de

vérifier l'acquisition d'une langue, de plus en plus, cette tâche est considérée comme une activité de la formation professionnelle (à propos de ce changement, voir Sewell and Higgins, 1996, Malmkjær 1998, Baer and Koby 2003, Malmkjær 2004, Tennent 2005, Kearns 2008).

D'après Lavault-Olléon (2003 : 199), la professionnalisation de l'enseignement de la traduction universitaire « implique une véritable révolution, puisqu'il ne s'agit pas non plus de transmettre des connaissances dans l'absolu, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, mais de réfléchir à la formation à un métier, voire des métiers, en d'autres termes il s'agit de s'inscrire dans un environnement orienté emploi. » Donc d'après elle, « professionnaliser une formation à la traduction, c'est préparer les étudiants à affronter un marché. » (2003 : 200)

Ce point de vue rappelle celui de A. Hurtado Albir (2007 : 164) qui met en avant comme objectif de cours le développement des compétences nécessaires à la bonne adaptation des étudiants au marché du travail.

On passe, ce faisant, clairement des objectifs d'une formation universitaire traditionnelle à ceux d'une formation professionnalisante.

L'adaptation des étudiants au marché du travail est également l'objectif principal de la formation professionnelle (voir Aula. Int. 2005 : 141). La généralisation de l'usage du mandat de traduction par les étudiants de l'école professionnelle est un moyen d'atteindre cet objectif. Delisle en recommande la prise en compte en définissant la traduction professionnelle comme suit :

« Traduction professionnelle : l'étudiant traduit pour un public ou un destinataire autre que le professeur, qui juge néanmoins la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc. » (Delisle, 2005 : 56, reprise de Ladmiral, 1972 : 8-39).

Gile (2009: 26-29) perçoit aussi la traduction professionnelle comme un acte de communication. On trouve donc dans son discours des éléments ayant trait aux divers acteurs qui y participent (auteur, destinataire, client, traducteur) et à l'influence exercée par chacun sur les décisions du traducteur en matière de loyauté professionnelle (voir Gile, 2009: 26-29).

Ainsi, même si la différence entre la traduction universitaire et la traduction professionnelle existe bien, on peut toutefois constater une certaine tendance dans la

formation universitaire vers l'acquisition d'un savoir-faire professionnel, en complément de celle de l'activité scolaire et de l'apprentissage des langues. Toutefois, pour que les étudiants comprennent les paramètres de la qualité dans la traduction professionnelle, ils ont besoin de comprendre la différence entre ces deux traductions (voir Gile, 2009 :26).

Chapitre 2. Point de vue général sur l'enseignement de la traduction

Dans l'enseignement de la traduction, les étudiants progressent dans leurs connaissances et compétences en fonction de la méthode d'enseignement ; ils les vérifient et les améliorent grâce à l'évaluation de leur progression. Il y a donc une relation réciproque et étroite entre la philosophie et la méthode d'enseignement, la compétence de traduction professionnelle et l'évaluation de la traduction. Ces trois dimensions jouent un rôle primordial dans le système de formation à la traduction (voir Allignol, 2007).

Une abondante littérature traite de la didactique de la traduction. Dans ce chapitre, nous examinerons ses diverses recommandations en général, en mettant en particulier l'accent sur les références occidentales : sa philosophie et la méthode d'enseignement, la compétence de traduction professionnelle et l'évaluation en didactique de la traduction.

2.1. Philosophie et méthodes de formation à la traduction

La formation à la traduction évolue actuellement d'une approche centrée sur l'enseignant et la transmission de ses propres connaissances, de type études linguistiques et de niveau microstructurel, vers une approche centrée sur les étudiants, avec l'introduction de l'analyse du discours et de la pragmatique, qui se situent au niveau macrostructurel (voir Kelly (2005 : 11), Goff-Kfouri (2004 :1). La section suivante se veut une réflexion sur les méthodes et la philosophie de la formation, dans l'optique de cette évolution vers l'approche tournée vers les apprenants, sans pour autant que soit négligée la théorie.

2.1.1. Cours centré sur l'enseignant vs cours centré sur l'échange des étudiants entre eux et avec leur professeur

Kiraly (1995, 2000) indique que le cours traditionnel de traduction est centré sur l'enseignant et la transmission de ses connaissances plutôt que sur le dialogue entre les étudiants et l'enseignant. Dans ce cours magistral traditionnel, l'enseignant souffre d'un complexe d'Atlas (poids du rôle de l'enseignement) en prenant de lourdes responsabilités, car il est alors le transmetteur des connaissances, tandis que ses étudiants, passifs, ingurgitent ses connaissances et imitent ses performances du mieux qu'ils peuvent (voir Colina (2003 : 52).

Par ailleurs, d'après Delisle (2005 : 56), durant le cours universitaire magistral, au cours duquel les enseignants transmettent unilatéralement leurs connaissances, ceux-ci proposent en général plus de solutions que les étudiants. Ces derniers traduisent pour le professeur, qui est à la fois correcteur, destinataire et juge de leurs performances.

Pourtant, la traduction peut être plurielle, de nature complexe et dynamique ; de plus, elle n'est ni une, ni absolue, et n'est jamais parfaite. C'est pourquoi l'enseignant n'est pas en mesure de donner une traduction unique et sans faille. (voir Lavault-Olléon, 1998 : 91). Mais les étudiants qui suivent un cours centré sur l'enseignant, peu coutumiers des échanges, sont inquiets et perdent leur assurance si on ne leur donne pas une bonne réponse (voir Kiraly, 1995 et Kussmaul, 1995).

De plus, le cours magistral de traduction, qui se fonde sur la correction des erreurs, est contreproductif pour l'acquisition d'une bonne confiance en soi (voir Kiraly, 1995 et Kussmaul, 1995). D'après Kelly (2000 : 165), les étudiants peuvent prendre confiance en leurs capacités de traduction s'ils sont récompensés par une bonne appréciation sur leur travail, tout particulièrement s'il s'agit d'un travail difficile. En cours, elle propose certains exercices qui permettent d'atteindre ce but. Par exemple, elle fait traduire un texte source dont une traduction publiée est disponible. Après que le texte d'arrivée a été révisé par une personne dont c'est la langue maternelle (souvent un

étudiant participant à un programme d'échange), la comparaison tourne très souvent à l'avantage des étudiants. Ils se convainquent ainsi qu'ils sont capables de produire des traductions de niveau professionnel, puisque celles-ci sont meilleures que celles diffusées. Kelly (2005 : 49-51) souligne aussi que cette motivation des étudiants est l'élément moteur d'un processus d'apprentissage réussi et qu'il existe diverses stratégies favorisant cette motivation.

Dans le même ordre d'idées, Colina (2003 : 52) propose le cours centré sur les étudiants comme solution pour remplacer le cours magistral centré sur l'enseignant. Dans un cours centré sur les étudiants, ceux-ci ne sont plus des récepteurs passifs, mais les participants actifs du processus d'apprentissage. Les enseignants y jouent cependant un grand rôle en fournissant aux étudiants les ressources nécessaires pour rendre efficace ce processus d'apprentissage. Ils peuvent transmettre des savoirs et savoir-faire (acquisition des techniques de traduction ; utilisation des ressources documentaires et autres). Ils savent en outre comment orienter les échanges en cours. Ils peuvent enfin créer les conditions permettant la prise en compte de l'activité de traduction dans ses aspects sociaux et de communication (voir Colina, 2003: 54).

Kiraly (2000) souligne aussi que le cours centré sur les étudiants, grâce à des échanges collaboratifs, participe d'une approche socio-constructiviste. L'auteur reconnaît l'intérêt particulier de tels échanges au sein de groupes d'étudiants qui travaillent en commun et sont soutenus par l'intervention de l'enseignant, lequel joue le rôle de guide et de conseiller pour aider à résoudre certains problèmes en s'appuyant sur l'approche socio-constructiviste. Selon cet auteur, l'étudiant n'est plus un individu isolé ; il apprend à communiquer et à réfléchir par le biais du partage et de la confrontation d'idées avec les autres participants du groupe.

Travailler en équipe peut avoir d'autres avantages. D'après Kelly (2005 : 102), les recherches en sciences de l'éducation nous montrent les points positifs de cette activité : expérience sociale et personnelle pour les étudiants, apprentissage des techniques interpersonnelles essentielles pour un traducteur professionnel devant répondre à la demande du marché. Par ailleurs, selon elle, un groupe de taille raisonnable est recommandé pour développer des techniques cognitives de niveau élevé, comme la résolution de problèmes, la justification des propositions et des décisions.

Aula. Int. (2005 : 139) souligne l'importance de l'activité de groupe en cours de traduction professionnelle, laquelle permet la distribution des rôles existant réellement dans le milieu professionnel de la traduction. Parmi les cinq étudiants formant un groupe, l'enseignant distribue les rôles de traducteur, documentaliste, réviseur, terminologue, typographe. Se plaçant lui-même dans le rôle de client, l'enseignant donne à chaque groupe un mandat de traduction différent. Il vérifie ensuite l'efficacité de cette activité en équipe : les étudiants peuvent se familiariser avec la pratique réelle de la traduction (voir Aula. Int, 2005 : 139).

Toutefois Kelly (2005 : 144) souligne le risque de procéder à une évaluation sommative injuste, si tous les travaux du cours de traduction se déroulent en groupe, étant donné que les différences interindividuelles en termes de participation, effort et apprentissage sont souvent importantes. Donc, d'après elle, les enseignants sont réticents à donner la même note à tous les membres d'un groupe. Kelly (2005 : 144) mentionne que la plupart des publications sur l'apprentissage collaboratif en groupe reconnaissent cette difficulté.

En résumé, nous avons vu ci-dessus que l'évolution du cours magistral traditionnel vers un cours centré sur les étudiants où les échanges sont pratiqués, en particulier lors du travail en groupe, est diversement appréciée.

2.1.2. Rôle de la théorie

Des explications théoriques directement applicables dans la pratique sont susceptibles de renforcer l'efficacité de l'enseignement. En effet, elles permettent aux étudiants de retrouver des méthodes oubliées et d'en créer de nouvelles en se fondant sur des principes assimilés plutôt que sur des recettes non documentées (voir Gile, 1986 :16). Les professionnels eux-mêmes reconnaissent aussi qu'il est nécessaire d'avoir une formation théorique à côté de la formation pratique (voir entre autres, Delisle, 1980 ; Durieux, 1988 ; Balliu, 1999 ; Gile, 1995, 2005 ; Lederer, 2008).
L'enseignement d'approches théoriques de la traduction permet aux étudiants d'évaluer leurs traductions et celles de leurs camarades de cours et, ce faisant, de développer leurs compétences. La découverte des théories, même modeste du fait

d'un problème de temps limité, est synonyme d'encouragement et d'accroissement de leur confiance en eux, en ce qu'elle leur montre que des problèmes sur lesquels ils butent font l'objet de recherches (cf. Leppihalme 2008 : 62)[20].
Les théories sont également précieuses pour les étudiants en ce qu'elles leur montrent différents points de vue sur la traduction. (cf. Anderman et Rogers, 2000 :69)[21].

D'après Jeon (2004 : 11), la théorie fournit des critères de jugement aux étudiants et fonctionne comme une aide à la décision dès lors qu'ils rencontrent des difficultés au cours d'une traduction. En effet, les concepts théoriques fondamentaux de la traduction les aident à évaluer les choix et à les justifier. (cf. Adab, 2000 : 220)[22]. En d'autres termes, la didactique de la traduction devra reposer sur une théorie de la traduction : elle devra partir des problèmes de traduction des apprenants pour les amener à une perception générale et plus fine de ces problèmes (Ballard, 2005 : 52).

Parmi les théories les plus répandues dans la formation, figurent la théorie interprétative de la traduction (TIT) et la théorie du skopos (voir Gile 2009a :73).

D'après Marchand (2011 :11-12), les théories les plus employées et pertinentes dans le domaine pédagogique sont l'approche comparatiste de Vinay et Darbelnet, la TIT et la théorie fonctionnaliste (surtout la théorie du Skopos). Elles occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la traduction non littéraire. Jeon (2004 : 189) souligne aussi de nombreux cas d'application de ces trois théories à la formation à la traduction. Quelles sont leurs caractéristiques principales? Sont-elles utiles dans la pratique de l'enseignement de la traduction?

À propos de l'approche comparatiste de Vinay et Darbelet, ceux-ci ont proposé en 1958 ce qu'ils appellent une méthode de traduction et posent les balises d'un

[20] 'To enable student to assess their own and their fellow students' translations and in this way develop their own translation competences, certain theoretical notions are needed… a more theoretical approach gives the students more self-confidence and encourages them to see themselves as providing expert services one day, not merely working as « human dictionary » as one student put it. And even if there is no chance to look deeply into theory during the ten weeks of the course, for the students to learn that there are scholars contemplating and working on many of issues that the students themselves recognize as being problematic, will invite some of them to plan to look further in their own research and reassure others that the problematic issues are indeed considered problems worth investigation' (Leppihalme 2008:62).
[21] 'The memorandum acknowledges that there is a wealth of information for students of translation simply from a study if *different view* on translation' (Anderman et Rogers 2000:69).
[22] '[...] basic theoretical concepts of translation show how these relate to good practice by informing decision-making, assisting in the evaluation of choices and the justification of these' (Adab 2000:220).

apprentissage de la traduction. En se fondant sur des concepts théoriques linguistiques, leur postulat est le suivant : « Les démarches du traducteur et du stylisticien comparatif sont intimement liées, bien que de sens contraire. La stylistique comparée part de la traduction pour dégager ses lois ; le traducteur utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction » (Vinay et Darbelnet, 1958 : 21).

Stolze (2008 :69), cité par Marchand (2011 : 12), souligne que les fondateurs de la stylistique comparée en sont venus à la conclusion que tout produit de traduction dans la paire de langues anglais-français tombe sous l'une des sept catégories principales suivantes ou en constitue une combinaison: emprunt, calque, traduction littérale, transposition, modulation, équivalence, adaptation.

Oseki-Dépré (1999: 56) considère cette théorie comparative comme « la première méthode de traduction fondée sur une analyse scientifique » ayant été élaborée « dans un but pédagogique ». Collombat (2003) souligne l'utilité de cette théorie comparatiste dans la pratique de la formation de la traduction en se fondant sur un sondage mené auprès d'étudiants universitaires de première année ; d'après elle, à la question « L'apprentissage de la méthode proposée par Vinay et Darbelnet vous a-t-elle selon vous permis d'améliorer votre façon de traduire ? », 92,85 % des répondants (13 sur 14) ont répondu par l'affirmative. D'une manière générale, ils se disent rassurés de pouvoir nommer les difficultés de traduction abordées et d'être aptes à les repérer et à les résoudre de manière consciente (voir Collombat, 2003: 426).

Toutefois, la catégorisation des stratégies de traduction de la stylistique comparée du français et de l'anglais de Vinay et Darbelnet (1958) peut être moins utile si elle est enseignée en tant que méthode de traduction, car elle risque de favoriser la traduction par équivalences linguistiques (voir Gile, 2005:201).

D'après Collombat (2003), deux méthodes s'opposent généralement en pédagogie de la traduction : la méthode comparative ou contrastive (celle de Vinay et Darbelnet) qui, selon ses détracteurs, est « trop axée sur la "langue" » (Roberts 1984 : 48), et la méthode interprétative, formalisée notamment par Seleskovitch et Lederer (1984) (voir Collombat, 2003: 423).

Cette approche, la TIT, que D. Seleskovitch a créée en 1975 et développé avec M. Lederer, vise essentiellement à proposer une vision de la traduction où le sens est maître dans l'opération traduisante. Cette théorie est au centre de la formation du traducteur à l'ESIT dans les années 1970 et s'est étendue dans le monde sous la forme des principes de la formation du traducteur (voir Seleskovitch 1977, 1981, Seleskovitch & Lederer 1989). Elle consiste en une théorie du sens, et repose sur le triptyque «compréhension – déverbalisation – réexpression». Le postulat sur lequel repose la version initiale de TIT est l'existence d'une phase de déverbalisation[23] (pendant la déverbalisation, le sens se détache des mots, il est perçu et formulé en fonction du traducteur et de son cadre référentiel) entre la phase de compréhension et la phase de réexpression. Cette démarche en trois temps a l'immense mérite, sur le plan pédagogique, de faire admettre aux apprentis interprètes et traducteurs que l'opération traduisante n'est pas un simple exercice de transcodage, de conversion d'un code linguistique en un autre code linguistique, mais qu'elle consiste à appréhender le sens qu'il convient ensuite de réexprimer (voir Seleskovitch 1984).

Autrement dit, cette théorie joue un rôle important dans l'environnement de la formation de la traduction, surtout en début de formation pour casser le mot à mot appris en version scolaire (voir Lavault-Olléon, 1985, 1993, 1998[24], Gile, 2005).

Hönig (1995) souligne l'utilité de la théorie fonctionnaliste fondée sur le skopos dans la formation à la traduction.

Cette théorie du skopos, appréciée des professeurs car utile à leurs étudiants, est expliquée en détail par Vermeer (1978, 1983, 1986) et Vermeer et Reiss (1984).

« Skopos est un mot grec qui veut dire « finalité ». Selon la théorie du skopos qui applique le concept du skopos à l'acte traductionnel, le principe fondamental qui détermine tout processus de traduction est le skopos de l'action de traduction dans sa globalité, ce qui correspond à l'idée de l'intentionnalité comme partie intégrante de la définition de toute action. » (Nord, 2008:41)

---

[24] « La théorie interprétative de la traduction fournit le concept de la déverbalisation, un concept très séduisant mais discutable dès qu'on l'envisage selon une pratique de la traduction écrite. Or ce concept a ne valeur didactique exceptionnelle : introduit par le biais d'exercices de traduction orale sans support écrit, c'est comme une formule magique qui fait immédiatement comprendre aux étudiants que la traduction ne peut pas être un décalque d'une lange dans une autre, les menant ainsi en douceurs sur le chemin de la traduction interprétative » (Lavault-Olléon 1998 :92).

Dans cette optique, la finalité (skopos) de la traduction ne se déduit plus du texte-source, mais dépend des besoins et des attentes des lecteurs du texte-cible, c'est-à-dire qu'un des facteurs les plus importants dans la détermination de la finalité d'un texte traduit est le destinataire, celui qui est visé par le texte-cible. Celui-ci a sa propre connaissance culturelle du monde, ainsi que des attentes et des besoins communicationnels. Le point de vue de Reiss et Vermeer, orienté vers la finalité, (skopos) considère non seulement les éléments linguistiques, mais aussi des éléments extralinguistiques comme le type de texte et le lectorat. Selon Vermeer (1984), le texte-cible devrait se conformer à la norme de la cohérence intratextuelle (voir par exemple, House, 1997 : 13). Une interaction communicative ne peut être considérée comme réussie que si les récepteurs l'interprètent comme suffisamment cohérente dans leur situation. Selon Vermeer et Reiss (1984), la théorie du skopos et le fonctionnalisme se concentrent sur le traducteur, c'est-à-dire qu'ils lui donnent beaucoup de liberté et de responsabilité. (voir par exemple Hönig, 1997 : 9-10).

C. Nord (1991a, 1993) va plus loin dans le concept de cette responsabilité du traducteur en introduisant la notion de loyauté (voir par exemple, Nord 2008 : 148). En fait, elle constate deux limites au modèle du skopos : l'une se réfère à la notion de spécificité culturelle des modèles traductionnels ; l'autre est liée à la relation entre le traducteur et l'auteur du texte source. Nord propose alors le concept de loyauté comme un moyen de dépasser cette seconde limitation. La loyauté engage le traducteur tant envers la situation source qu'envers la situation cible, c'est-à-dire qu'il doit être responsable non seulement vis-à-vis de ses clients et des usagers futurs de ses traductions, mais aussi vis-à-vis de l'auteur ou des auteurs du texte source.

Dès les années 1970, Gile parlait de loyauté du traducteur, loyauté due à l'auteur par défaut. Il a modifié par la suite sa position pour parler d'une loyauté due au client par défaut, et à l'auteur si le client n'imposait pas une autre norme. ; La traduction professionnelle ne se fait pas spontanément : elle commence par une demande du client. Du fait de l'existence d'un contrat entre le client et le traducteur, il existe une obligation du traducteur vis-à-vis du client. Et en réalité, le traducteur ne travaille ni pour l'énonciateur, ni pour son interlocuteur, mais pour le client, qui ne fait peut-être pas partie des acteurs engagés directement dans l'acte de communication proprement dit. Toutefois quand le client ne « dit » rien au traducteur, par défaut, le traducteur va donc suivre les intentions et intérêts de l'auteur. (voir Gile, 1995(2009b), 2005)

Nord (2008) avance également un autre concept, à savoir le mandat de traduction, qui comporte des informations relatives au client et établit des critères de traduction du texte[25]. D'après Nord (2008 : 44-45), la traduction d'un texte se fait normalement en réponse à une demande spécifique. Un client a besoin d'un texte pour une finalité bien particulière et fait appel à un traducteur pour que celui-ci la passe dans la langue souhaitée ; le client se comporte dans ce cas comme initiateur du processus de traduction. Dans une situation idéale, le client donnerait au traducteur autant d'informations que possible quant à la finalité : date, lieu, environnement et support de la communication, fonction ciblée du texte traduit. Toute cette information constituerait un mandat de traduction explicite. Il faut cependant remarquer que ce mandat de traduction ne dicte nullement au traducteur la façon d'accomplir sa tâche, ni les stratégies à utiliser, ni encore l'approche traductionnelle à adopter. De telles décisions relèvent entièrement de sa responsabilité et de ses compétences.

Toutefois, il faudra pour cela résoudre un problème fondamental : bien souvent, les entreprises de traduction ou le client ne précisent pas le mandat de traduction. D'après son enquête et les commentaires d'« un protocole de pensée à haute voix »[26], Fraser (2000 : 53-54) souligne qu'un mandat de traduction détaillé encourage les traducteurs à réaliser un meilleur travail, mais que de nombreux traducteurs ne le reçoivent pas et que la plupart ne le réclament pas[27]. La généralisation, dans l'enseignement de la traduction, de l'usage du mandat de traduction comme outil de transmission d'informations entre le traducteur et son client est à recommander pour le développement des compétences en traduction professionnelle. Habitués à l'utiliser et reconnaissant son intérêt pour des prestations de qualité, les étudiants devenus professionnels auront à cœur de l'exiger (voir Shin, 2010).

---

[25] « Le mandat de traduction idéal comprendra une information explicite ou implicite concernant les finalités du texte cible, le(s) destinataire(s), le moyen de transmission, le lieu, la date et, si nécessaire, la motivation de production ou de réception du texte » (Nord 2008 : 164).

[26] TAPs (*Think aloud protocols*).

[27] Voir Fraser (2000: 53-54), « Asked whether such information as the readership, purpose and status of the translation (i.e. for information or for publication) was supplied by the client or agency, company, only 12% said that details of the readership were made available « as a matter of course », a healthier 21% of translators were told the purpose of the translation « as a matter of course », but only 14% were briefed on the status « as a matter of course ». I also, however, provided another box for translators to tick if they « never asked » for such information: here, the response rates were 8%, 3%, and 7% respectively. » Par ailleurs, d'après l'enquête de Shin (2007) dans le contexte coréen aussi, il y a un manque de communication entre le traducteur et son client en matière de mandat de traduction et ni le client ni le traducteur ne comprennent suffisamment l'importance de ce document pour la compréhension mutuelle.

Hönig et Kussmaul (1982) ont développé l'approche fonctionnaliste et fondé leur méthode sur une théorie de la communication orientée vers l'action et la culture pour démontrer comment des stratégies fonctionnalistes peuvent mener à des solutions appropriées aux problèmes de traduction. S'il n'y a pas d'équivalent à la culture du texte-cible, ils conseillent d'« essayer de reproduire uniquement le(s) aspect(s) sémantique(s) pertinent(s) dans un contexte donné, au regard de la fonction du texte traduit » (Kussmaul 1995 : 92) (Traduction de Daeyoung KIM).

D'après Hönig (1997 : 13), ces approches fonctionnalistes se sont développées en particulier dans l'enseignement de la traduction grâce aux recherches de Kiraly (1995), Kupsch-Losereit (1986, 1988), Hönig (1995), Kussmaul (1995) et Schmitt (1986, 1987). Par ailleurs, Gentzler (2001) souligne que la théorie du Skopos, qui se prête bien à la traduction de documents administratifs et politiques, est particulièrement adaptée à l'enseignement de la traduction. À cet égard, Nord (1991) s'est intéressée aux travaux de Reiss et Vermeer pour les adapter à une formation en traduction, notamment en reprenant les typologies de textes de Reiss et en incorporant les fonctions des textes (appellative, informative, descriptive) à son approche pédagogique. C. Schäffner (2000 : 151)[28] a observé concrètement qu'après avoir étudié la typologie des textes de Reiss, les étudiants pouvaient en reconnaître les avantages et les limites au cours d'exercices de traduction.

De quoi s'agit-il précisément ? Pour Reiss (2002), le traducteur doit tout d'abord analyser le type de texte avant de traduire, étant donné que la traduction d'un opéra, d'un roman et d'un bon de garantie ne s'effectuent pas de la même manière. Elle classifie ainsi les textes en trois types (à dominante informative, à dominante expressive et à dominante incitative), fondés sur les trois fonctions de la langue énoncées par Bühler (1965 : 28) : la langue est à la fois représentation, expression et appel.

[28] 'We introduce them to the notions of text type and genre, and to Katharina Reiss's (1971) translation-oriented text genre, argue about the main function of the text, and about the linguistic structures used to realize this function. For example, on the basis of discussing the function of a text which accompanied a cosmetics product, the students argued themselves that a strict identification of this text as clearly belonging to one of Reiss's three text types was impossible since it contained elements of all three types. By comparing the English source text with the French and the German target texts, they discovered differences and started arguing about the motivation and effect of these choices' (Schäffner 2000:151).

1) Le texte informatif : la première fonction de ce type de texte est l'explication, un transfert d'informations et la transmission d'un contenu pratique. On pourrait ranger sous ce vocable les journaux, commentaires publiés dans la presse, reportages, correspondances commerciales, catalogues, modes d'emploi, brevets d'inventions, documents administratifs, papiers officiels, manuels et monographies en tous genres, dissertations, essais, rapports, traités spécialisés en sciences humaines, sciences de la nature ou techniques. S'agissant de transmettre l'intégralité de l'information contenue dans le texte d'origine, présentée selon les règles et normes de la langue d'arrivée, la traduction des textes informatifs doit être orientée vers la langue d'arrivée. Les proverbes, métaphores et autres figures de style peuvent, dans ce cas, être traduits par des figures analogues s'il en existe dans la langue cible, mais, à défaut, tout concept qui en exprime le contenu fera aussi l'affaire.

2) Le texte expressif : dans ce type de texte, le choix des mots et les figures de style sont subordonné~~es~~ à la finalité d'un effet esthétique. Il s'agit très généralement de textes littéraires, prose littéraire (essais, biographies, pages culturelles publiées dans la presse, etc.), prose poétique (anecdote, histoire brève, nouvelle, roman) et poésie sous toutes ses formes (du poème didactique à la poésie pure, en passant par la ballade).

3) Le texte incitatif : lié à une intention et un objectif précis, il est toujours destiné à produire sur le destinataire un effet extralinguistique déterminé. L'objectif premier de la traduction est de préserver la fonction d'appel ou d'incitation adressée au destinataire (auditeur ou lecteur). Les textes publicitaires et de propagande sont des exemples de textes incitatifs, faisant appel dans leur énoncé linguistique selon le cas au raisonnement, à la démagogie, la polémique, l'humour, la satire, etc. Pour la traduction d'un texte incitatif, tous les efforts doivent être faits pour que la version dans la langue cible déclenche le même effet que le texte original. Le traducteur peut en conséquence être amené à prendre de plus grandes libertés quant à la forme et au contenu que pour les autres types de textes[29].

Toutefois, Hatim et Mason (1997) montrent l'inanité de la distinction entre traduction littéraire/non littéraire, technique/ non technique. Non seulement cette distinction n'aide pas le traductologue mais elle peut également l'induire en erreur étant donné qu'elle laisse entendre l'existence de genres autonomes et de pratiques autarciques.

[29] Voir Reiss (2002:41-61).

En effet, d'après, Hatim et Mason (1997), la traduction est envisagée comme un acte de communication par-delà les barrières linguistiques et culturelles, donc ils appellent à une unification de la discipline autour de cette notion de communication.

Ils élaborent un modèle de communication qui implique le lecteur dans une reconstruction du contexte au travers d'une analyse de ce qui se passe (le domaine), de l'identité des participants (les actants), et du support (*medium*) choisi pour relayer le message (le mode) (voir Hatim et Mason,1990 : 55).

Ils expliquent que les principes importants concernés dans le travail du traducteur sont communicatifs, pragmatiques et sémiotiques ;

1) La dimension communicative est un aspect du contexte qui englobe toutes les variables relatives au domaine, aux actants et au mode ;

2) La dimension pragmatique est un aspect du contexte qui régule l'intentionnalité ;

3) La dimension sémiologique est un aspect du contexte qui régule les relations sémiotiques entre les textes. (voir Hatim et Mason 1990 : 65)

L'association de ces trois dimensions aide à aborder la traduction dans sa relation à la communication du point de vue lexical et terminologique. (voir Guidère, 2009b : 21)

Ces principes constituent l'ensemble d'un processus qui place le traducteur au centre de l'activité communicative. Dans cette situation, le traducteur joue un rôle de médiateur entre des cultures différentes (voir Hatim et Mason 1990).

D'ailleurs, les développements qu'ils consacrent à la dimension didactique de l'approche communicationnelle (chapitres 10 à 12 du livre de Hatim et Mason 1997) visent l'application de la linguistique textuelle à la formation des traducteurs et à l'évaluation de leurs compétences (voir Guidère 2009b : 20). En bref, ils ont, dans leur approche de la formation à la traduction, la conviction que les textes sources différents (instruction, exposition et argumentation) présentent aux traducteurs des difficultés différentes et que la formation des futurs traducteurs devrait être organisée autour des typologies du texte. (voir Hatim et Mason, 1990, 1997)

Cette approche orientée vers le texte du modèle de Hatim et Mason (1990,1997) peut être utile et appliquée dans la formation des traducteurs (voir entre autres Carrové, 1999 ; Pérez, 2005 ; Guidère, 2009a, 2009b). En effet, Hatim et Mason (1997 :126) soulignent que les modèles textuels et linguistiques (Delisle 1982 ; Hatim et Mason 1990 ; de Beaugrande 1981) et l'analyse du discours sont très suivis par les étudiants et chercheurs.

C. Schäffner est convaincue de la pertinence de choisir, parmi plusieurs théories, celle de la typologie des textes de Reiss (2000) pour l'enseigner en cours, De même, Jeon (2004 : 188) est d'avis que les enseignants n'ont pas besoin de traiter toutes les théories de la traduction, mais plutôt de sélectionner celles qui augmentent l'efficacité de la formation à la traduction. D'après Jeon (2004 :198), ce choix repose sur les enseignants, qui ne doivent pas oublier quels sont les besoins et les attentes des étudiants.

R. Leppihalme (2008 :62) souligne l'intérêt d'utiliser certains ouvrages tels que ceux de Nord (2002 : 14-20), Maria Calzada (2004, 2005) et Kelly (2005, Chapitre 1) comme manuels pour la formation à la traduction, car ils offrent une vue d'ensemble de plusieurs théories types.

Il est évidemment nécessaire que théorie et pratique aillent de pair dans l'enseignement de la traduction (cf. Anderman et Rogers, 2000 : 69)[30].

Dans la même optique, Carrové (1999) et Marchand (2011) soulignent l'utilité de l'implication pratique du modèle séquentiel de Gile (1995, 2003, 2005, 2009b) qui aide les apprentis à mieux intégrer les concepts clés de la méthodologie de la traduction au cours de traduction. ; « Il s'agit en fait d'une stratégie pédagogique qui comporte l'avantage de rassembler les informations pertinentes et de circonscrire l'étendue des connaissances pour faciliter l'intégration des principes pédagogiques mis de l'avant par l'enseignant. » (Marchand, 2011:37)

Avec l'orientation pratique, le modèle séquentiel « intègre différentes composantes opérationnelles du processus: analyse du texte original, recherche d'informations manquantes, reformulation, vérifications » (Gile 2005 : 34). Dans ce modèle, le

[30] 'Marrying theory and practice would seem an obvious requirement in a subject such as translation studies which has more of a vocational angle than many other language-based disciplines' (Anderman et Rogers, 2000 : 69).

traducteur mobilise dans la phase de compréhension ses connaissances pré-existantes qui se composent de connaissances linguistiques et de connaissances extra-linguistiques (Gile 1992 : 251). L'analyse est inhérente à la compréhension du message, qu'il s'agisse de la mobilisation des connaissances pré-existantes ou de l'acquisition de connaissances car, pour comprendre, le traducteur vérifie la plausibilité de son hypothèse de sens, en construit éventuellement une deuxième et en vérifie la plausibilité, et ainsi de suite jusqu'à adoption de l'une des hypothèses (Gile 1993 : 74). D'après le modèle séquentiel, le traducteur acquiert des connaissances (linguistiques ou extra-linguistiques) en fonction du contenu et des problèmes que lui pose le texte de départ. Si ses connaissances extra-linguistiques sont insuffisantes, il s'efforce de chercher des informations sur le sujet. Si ses connaissances linguistiques sont faibles, il cherche à acquérir des connaissances dans la langue de départ pour comprendre le texte. Le message est compris quand les connaissances nouvellement acquises complètent suffisamment les connaissances pré-existantes.

Dans ce modèle, la reformulation d'une unité de traduction dans la langue d'arrivée mobilise les connaissances pré-existantes du traducteur. La reformulation s'appuie sur une hypothèse de sens que le traducteur considère comme acceptable dans la phase de compréhension après vérification de sa plausibilité. Cette hypothèse de sens permet d'arriver à un énoncé en langue d'arrivée. D'après ce modèle, le traducteur vérifie ensuite la fidélité et l'acceptabilité rédactionnelle de cet énoncé, le modifie le cas échéant, et ainsi de suite jusqu'à l'adoption d'un énoncé en langue d'arrivée. Périodiquement, il vérifie la fidélité et l'acceptabilité rédactionnelle d'un groupe d'unités de traduction et modifie éventuellement l'énoncé en conséquence (Gile 1993 : 74).

Sur le plan pédagogique, le modèle séquentiel sert de référence pour identifier les causes des faiblesses des étudiants[31] et pour les orienter dans leurs efforts vers l'amélioration de telles composantes de leur travail. (voir Gile, 2005 :132-134)

[31] Voir Gile (2005:132), « D'après le modèle séquentiel, les faiblesses des étudiants peuvent se classer en insuffisance dans les connaissances qui peuvent être à leur tour linguistique et extralinguistique, et en insuffisance dans la méthode de travail »

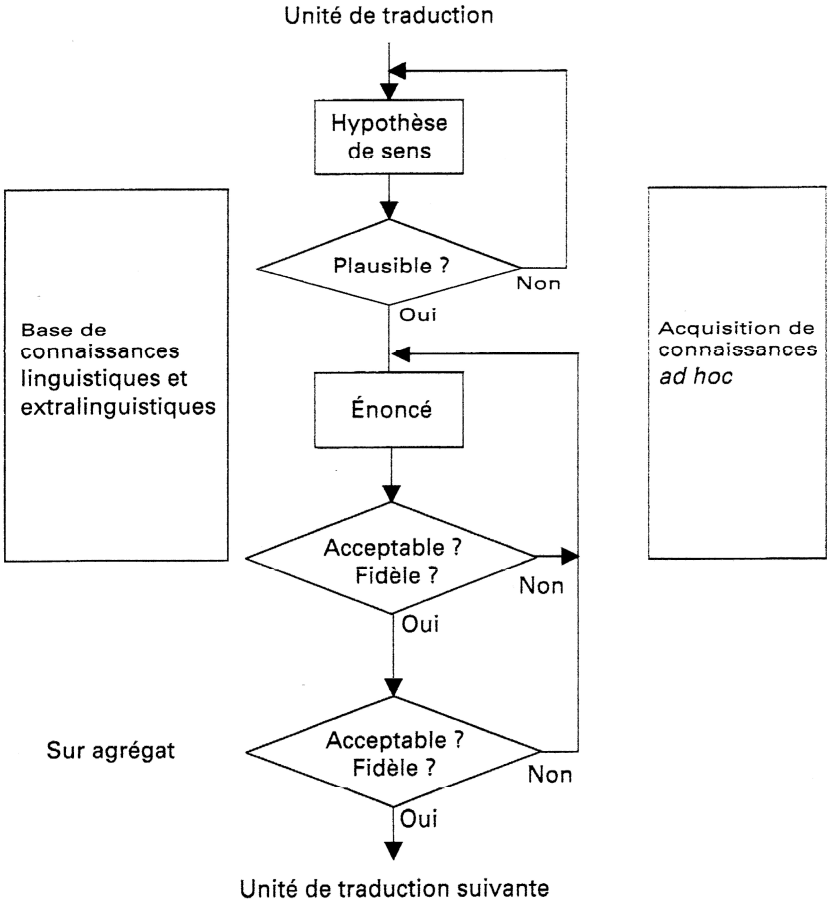


Figure 1. Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102 et 1995, 2005, p. 102 modèle en anglais)

Gile (2009a, 2009b) présente une synthèse des principales théories de la traduction sous la forme d'un modèle appelé IDRC (Interprétation – Décisions – Ressources – Contraintes[32]). Ce modèle représente la traduction comme un processus de traitement de textes par l'homme en vue de la production d'autres textes, processus qui comprend des interprétations et des décisions (voir Gile, 2009a : 80). Elle cherche à faciliter la présentation, l'analyse et la comparaison d'idées et théories traductologies existantes et s'oriente résolument vers l'action du traducteur et non pas vers la

[32] Voir Gile (2009 : 74-75), « Lors de chaque phrase de compréhension, le segment de texte de départ concerné est interprété avec les ressources existantes et des décisions sont prises. Lors de la phrase de reformulation, des décisions interviennent dans le choix des mots et des structures linguistiques à employer, mais aussi dans la sélection des informations que l'on gardera, que l'on modifiera, que l'on ajoutera par explication, là aussi en fonction des ressources et des contraintes, y compris le cahier des charges du client, les connaissances qu'il semble raisonnable d'attribuer aux lecteurs ou auditeurs de la traduction, etc. »

traduction-produit au sens de la linguistique comparative ou la linguistique textuelle, ni vers la réflexion philosophique sur le rôle du traducteur dans la société (voir Gile, 2009a :85). Ce modèle peut contribuer à la formation des traducteurs ; l'enseignant peut « présenter à ses étudiants débutants le schéma IDRC pour souligner que la traduction est un processus, qu'elle implique une interprétation du texte de départ et des décisions, donc une responsabilité du traducteur, que les difficultés rencontrées seront déterminées par des contraintes et que le traducteur dispose de certaines ressources pour agir de manière à optimiser le résultat de l'opération » (Gile, 2009a :84).

Ce modèle exprime un point de vue partagé notamment par la TIT et les théories fonctionnalistes allemandes que nous avons présentées ci-dessus (voir Gile, 2009a: 80). Gile (2009a :84) recommande, dans une formation pratique se référant à un paradigme qui a été théorisé tel que la TIT ou les théories fonctionnalistes, de montrer, grâce au modèle IDRC, sur quelle partie du processus et de l'environnement du traducteur ce paradigme se focalise.

Enfin, le modèle IDRC peut faciliter une comparaison plus poussée des différentes théories et écoles de pensée traductologiques en montrant plus précisément leurs complémentarités et différences (voir Gile, 2009a :84).

Toutefois, d'après Gile (2009a :73-74), d'une part, les enseignants en tant que chercheurs, d'autres formateurs de traducteurs et bien des praticiens de la traduction éprouvent de la méfiance à l'égard de la théorie, et d'autre part, la majorité des étudiants semblent eux aussi réticents face à la théorie.

En conclusion, nous nous interrogeons donc sur les approches théoriques de la traduction effectivement enseignées et sur ce que les enseignants et les étudiants pensent de leur rôle et de leur efficacité.

Après avoir examiné les approches théoriques de la traduction effectivement enseignées et ces méthodes de la formation, nous sommes amenée à nous interroger sur les compétences spécifiques en traduction à acquérir et à développer par les étudiants. C'est l'objet de la section suivante.

2.2. Compétence de traduction

Hurtado (2007 : 168) mentionne que le terme de compétence de traduction est utilisé depuis le milieu des années 1980 et que diverses propositions visant à détailler cette compétence ont été avancées dans les années 1990. D'après Hurtado (2007 :169), la plupart des modèles proposés[33] se contentent de décrire individuellement les éléments qui forment les compétences de traduction professionnelle, c'est-à-dire sans tenir compte de leurs interactions, et négligent en outre les études empiriques qui ont permis cette description par collecte et analyse de données.

Quels sont ces éléments ? Nous prendrons comme point de départ la définition de Roda P. Roberts (1984) reprise par Delisle (1992 : 42) dans son article paru dans la revue *TTR*, qui s'articule autour des cinq compétences suivantes :

1) linguistique (capacité de comprendre la langue de départ et qualité d'expression dans la langue d'arrivée) ;

2) traductionnelle (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) ;

3) méthodologique (capacité de se documenter sur un sujet donné et d'assimiler la terminologie propre au domaine) ;

4) disciplinaire (capacité de traduire des textes dans certaines disciplines de base, telles que l'économie, l'informatique, le droit) ;

5) technique (capacité d'utiliser diverses techniques d'aide à la traduction, telles que le traitement de texte, les banques de terminologies, les dictaphones, etc.).

Dans ce même article, Delisle (1992) affirme pour sa part que ces compétences « rallieraient la majorité des professeurs des écoles de traduction », mais ajoute que ces facteurs de compétence traductionnelle ne se concentrent que sur la compétence linguistique.

[33] Pour ces modèles proposées, Hurtado (2007) mentionne Lowe (1987), Hewson et Martin (1991), Nord (1991, 1992), Pym (1992), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1996), Hatim et Mason (1997), Hansen (1997), Risku (1998), Neurbert (2000), Kelly (2002) et Gonçalves (2003, 2005).

Vienne (1998 : 187) regrette lui aussi qu'« une fois de plus la *compétence traductionnelle* se trouve en quelque sorte *réduite* à une double opération de déverbalisation et de reformulation de la pensée déverbalisée, chère à la théorie de la traduction interprétative (Déjean Le Féal 1993 : 155) et ne rendant cependant pas suffisamment justice, à son sens, aux compétences véritablement spécifiques des traducteurs. » (Traduction de Daeyoung KIM)

À la suite de Vienne, nous ferons remarquer qu'il manque d'autres éléments à la notion de compétence traductionnelle professionnelle de Roberts (1984), à savoir les connaissances extralinguistiques générales et spécialisées, la démarche du traducteur, le savoir-faire pour s'adapter au marché de la traduction, etc.

Dans le but d'être plus exhaustif quant à la compétence d'un traducteur professionnel, Vienne (1998) présente les quatre éléments de compétence suivants, appelés noyaux durs, que doivent acquérir les futurs traducteurs professionnels et qui les démarqueront peut-être mieux des autres professions langagières :

1) capacité d'analyser diverses situations de traduction, autrement dit de décider des mesures à prendre en fonction des réponses données par le donneur d'ouvrage à une série de questions.

2) capacité à gérer et traiter l'information. Il faut pour cela que le traducteur soit capable tout d'abord de décider de la stratégie documentaire appropriée à la situation, puis d'évaluer et d'exploiter les ressources nécessaires à l'exécution de sa tâche.

3) dialogue avec le donneur d'ouvrage, qu'aura volontairement instauré le traducteur, à savoir tout simplement la capacité d'argumenter.

4) capacité à opérer avec l'aide d'autres experts (techniciens, juristes, médecins, etc.).

Ces éléments recoupent en partie la définition de Roberts. Toutefois, ils portent peu sur la capacité linguistique (la compréhension de la langue de départ et la reformulation en langue d'arrivée), sur les connaissances extralinguistiques générales ou spécialisées, etc.

Sur une base empirique et expérimentale, PACTE (2003) détaille cinq composants, en tant que sous-compétences pour la traduction professionnelle. Il semble que tous les éléments de la traduction professionnelle mentionnés ci-dessus soient compris dans le modèle de PACTE (2003) :

✓ Sous-compétence bilingue : connaissances nécessaires pour la communication de deux langues : connaissances pragmatiques, sociolinguistiques, textuelles, lexiques et grammatiques.

✓ Sous-compétence extralinguistique : connaissances biculturelles, thématiques et encyclopédiques.

✓ Sous-compétence de la connaissance de traduction : unités de traduction, problèmes de traduction, processus et méthode utilisés en traduction et des considérations professionnelles (types du mandat de traduction, lecteur)

✓ Sous-compétence instrumentale : connaissances des sources documentaires, l'information et la communication technologique appliquées à la traduction.

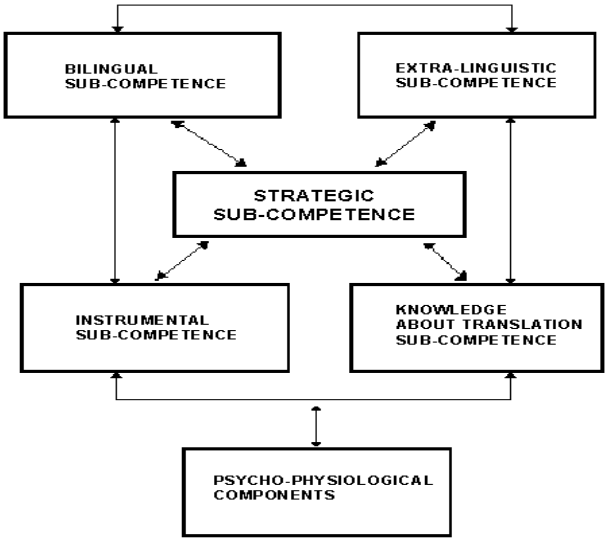
✓ Sous-compétence stratégique : connaissances nécessaires pour garantir l'efficacité du processus de traduction

✓ Sous-compétence psycho-physiologique : composants cognitifs comme la mémoire, la perception et les aspects d'attitudes comme la curiosité intellectuelle, la persévérance, la minutie, l'esprit critique, la connaissance et la confiance dans ses propres capacités, la connaissance de la limite de ses propres capacités, la motivation, etc. ; des techniques comme la créativité, le raisonnement logique, l'analyse et la synthèse.

La sous-compétence stratégique occupe une place centrale puisqu'elle influe sur la correction des défauts et contrôle le processus entier.

Le modèle PACTE (2003) s'inspire des études exploratoires (2000) qui avaient impliqué six traducteurs (voir H. Albir, 2007 : 169). À la différence d'autres chercheurs, PACTE place la recherche au cœur de la compétence traductionnelle dans l'enseignement de la traduction. (Lee, Yoo-jin, 2010 :126)

Tableau 1 : Compétence de traduction selon le modèle holistique PACTE (2003)



Les sous-compétences du modèle PACTE (2003), exception faite de la sous-compétence psycho-physiologique, sont incluses dans les facteurs de compétence du traducteur présentés par Gile (2005) et déjà mentionnés en 1992[34] et en 1995[35] :

« 1. une meilleure compréhension suffisante de la langue de départ sous sa forme écrite. (Un traducteur devrait connaître la langue étrangère à partir de laquelle il va travailler. Cette connaissance est généralement un premier prérequis du traducteur. À propos de cette connaissance, il faudrait faire attention aux points suivants : 1) la maîtrise de la langue de départ requise pour la traduction est une connaissance passive. 2) La connaissance passive requise est celle de l'écrit, non pas de l'oral. 3) Le niveau de compréhension requis varie selon le texte concerné. 4) Connaître une langue, c'est également connaître une ou plusieurs cultures qui s'y intègrent.

2. des connaissances extralinguistiques générales (la culture générale) ou spécialisées. (Certains termes et expressions, notamment les termes culturels ne peuvent pas être dissociés des faits historiques, de l'environnement social, etc.)

[34] Gile, Daniel (1992b), « Pour que les écoles de traduction universitaires soient vraiment utiles », *Turjuman*, Tanger 1/1:63-74 de Tanger, et *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, numero 0, SSLM Campanotto Editore, pp.7-14.

[35] Gile, Daniel (1995a), *Basic concepts and models for translator and interpreter training,* chapitre 1 , de Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

3. Une bonne capacité rédactionnelle en langue d'arrivée. (Le traducteur rédige en langue d'arrivée un texte selon sa fonction comme informer, expliquer, ou convaincre ses lecteurs dans les meilleures conditions.)

4. Une maîtrise des principes et de la démarche du traducteur. (Un traducteur professionnel possède un savoir comme la connaissance des normes professionnelles applicables, telles que les principes de fidélité ou du comportement professionnel à l'égard des clients et des collègues, de même que la connaissance du marché de la traduction, des sources d'informations disponibles, des outils informatiques et autres, etc. Puis, le traducteur professionnel possède un savoir-faire, notamment des techniques de la recherche documentaire, la prise de décisions informationnelles et linguistiques dans la rédaction du texte d'arrivée, l'évaluation des sources d'information, l'utilisation des différents outils, etc. En principe, un bon traducteur professionnel est capable de travailler dans des domaines de spécialité très variés, d'assurer la qualité de ses traductions, de les réaliser plus rapidement, de surmonter les différents obstacles plus facilement et à un coût moindre.)

5. Une connaissance des aspects pratiques et commerciaux du métier. (Principalement, un bon traducteur professionnel possède la connaissance du marché de la traduction et des éléments techniques associés à la pratique de la traduction dans le contexte économique. Il s'agit notamment de la connaissance des clients potentiels, des domaines de spécialité, des règles applicables, des méthodes et techniques d'organisation de projets, des outils informatiques et autres.) » (Gile, 2005 : 12-17)

Sur la base des opinions de différents chercheurs énoncées ci-dessus, nous retiendrons les éléments suivants en matière de compétence en traduction professionnelle : compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet, stratégie de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées.

Cela nous amène à nous interroger sur les éléments qui, parmi ceux cités ci-dessus, font le plus défaut aux étudiants, ou sur lesquels les enseignants mettent plus l'accent au cours de traduction à l'université et à l'école professionnelle.

Nous traiterons, dans la section suivante, de l'évaluation dans l'enseignement de la traduction, qui mesure l'acquisition des compétences de traduction des étudiants.

2.3. L'évaluation dans l'enseignement de la traduction

Le problème de la qualité de la traduction et celui de son évaluation sont unanimement reconnus comme essentiels, aussi bien dans les milieux professionnels que dans l'enseignement (Cf. Kelly, 2005 :131[36]).

Toutefois, il est difficile de discuter globalement de l'évaluation qualitative de la traduction. En effet, l'évaluation de la traduction du texte littéraire et celle de la traduction pratique sont différentes. En outre, l'objectif et le caractère de l'évaluation sont distincts selon que celle-ci s'exerce dans l'activité de la traduction professionnelle ou en didactique de traduction (voir Kim, 2007 :80)

C'est la raison pour laquelle nous chercherons à déterminer la place de l'évaluation en didactique de la traduction ; Pour ce faire, nous commencerons par nous interroger sur sa place en traductologie. Ensuite, nous passerons à la didactique de la traduction.

2.3.1. Place de l'évaluation en didactique de la traduction

C'est en 1972, à l'occasion du troisième congrès de linguistique appliquée, tenu à Copenhague, que J. Holmes propose un classement des différents domaines d'étude de la traductologie (figure 2). Il sépare tout d'abord recherche fondamentale et recherche appliquée, puis distingue encore, dans la première catégorie, études théoriques et descriptives, rattachant à la seconde l'étude de diverses techniques appliquées. La critique des traductions, où la formation du traducteur est mentionnée,

[36] 'Indeed, the question of translation quality and assessment is unanimously recognized as being of great importance, both in the profession and in training' (Kelly 2005 :131).

est l'un des trois domaines de la traductologie appliquée (figure 2). (voir également, par exemple, Munday, 2001 : 5-6).

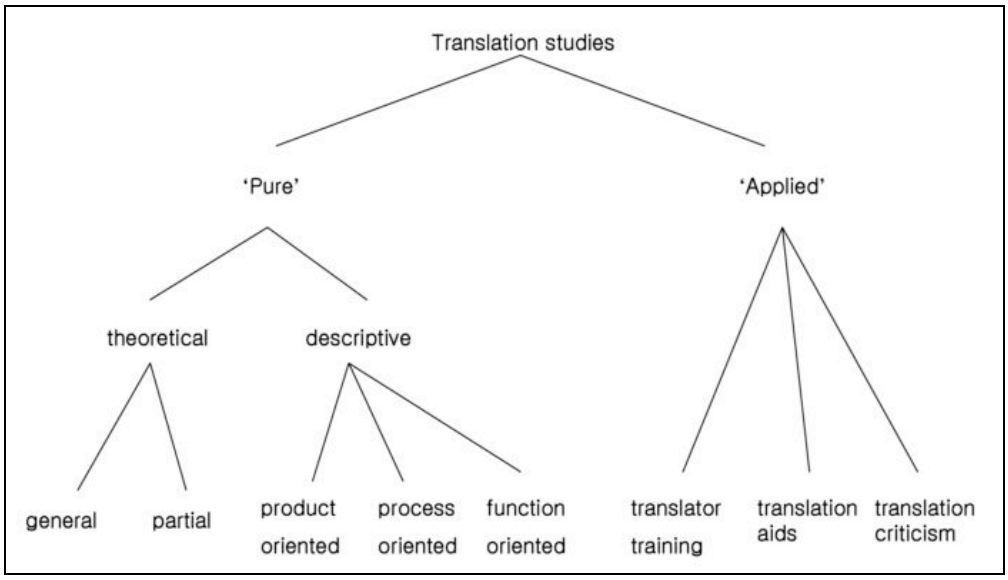


Figure 2. Les domaines d'études de la traductologie d'après James Holmes

Deux décennies plus tard, Toury (1991 : 180, 1995 : 9) modifie légèrement le schéma de Holmes, en considérant la critique des traductions, non plus comme une partie essentielle de la traductologie, mais comme une extension de la discipline, de nature applicative.

Dans cette perspective, la critique des traductions serait indépendante des études de traduction. Hurtado Albir (1999) procède à une classification plus précise des études appliquées selon quatre domaines :

– l'évaluation en traduction ;

– la didactique de la traduction ;

– la traduction dans l'enseignement des langues ;

– la didactique des langues dans l'enseignement de la traduction professionnelle[37].

[38] À ce propos, voir Martínez Melis, Nicole (2001 : 118).

Ce classement fait apparaître de nouveaux champs de recherche : la traduction dans l'enseignement des langues ou traduction pédagogique (Élisabeth Lavault, 1984 ; Duff, 1989 ; Grellet, 1991) et la didactique des langues dans l'enseignement de la traduction professionnelle (Berenguer, 1996, 1997 ; Brehm, 1997) [38]. Par ailleurs, ces champs d'études sont plus appliqués que ce qu'envisageait Holmes.

Munday (2001 : 11) propose par la suite un graphique détaillé, entièrement consacré cette fois-ci à la traductologie appliquée (figure 3).

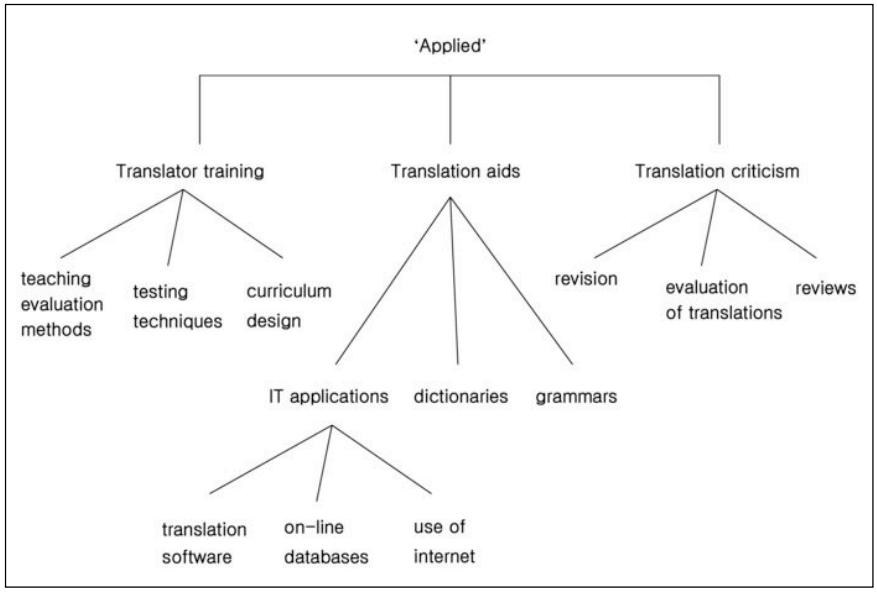


Figure 3. Les domaines d'études appliquées d'après Munday

L'évaluation de la traduction y trouve enfin sa place, comme l'un des trois sous-domaines de la critique des traductions, à côté de *revision* (corrections) et *reviews* (révision). Par ailleurs, la formation du traducteur se décompose en trois sous-domaines : enseigner des méthodes d'évaluation, tester des techniques, élaborer un programme d'apprentissage.

[38] À ce propos, voir Martínez Melis, Nicole (2001 : 118).

Comme Holmes, Toury et Munday (voir supra), Hatim et Mason (1997 : 197) considèrent eux aussi l'évaluation en traduction comme partie intégrante de la critique des traductions.[39]

Cependant, Mélis (2001) inverse la perspective en plaçant la critique au cœur de l'évaluation en traduction, en particulier de l'évaluation des traductions de textes littéraires et sacrés. Horguelin et Brunette (1998) définissent aussi la critique de la traduction comme une analyse des traductions littéraires :

« La critique est « l'art de juger les ouvrages de l'esprit, les œuvres littéraires, artistiques. Jugement porté sur un ouvrage de l'esprit, sur une preuve d'art » (dictionnaire *Le Petit Robert*). Dans ce sens, la critique s'exerce rarement à l'égard des textes dits utilitaires ou informatifs. Elle prend plus souvent la forme d'une recension d'ouvrages originaux ou d'une analyse de traductions littéraires » (Horguelin et Brunette, 2009 : 5).

Selon ces derniers, l'évaluation de la traduction « porte sur un produit fini. Elle relève de la gestion et non de la révision proprement dite. Pour cette raison, elle aboutit à une notation chiffrée : évaluer un texte, c'est aussi lui attribuer une note d'appréciation. Une application classique de l'évaluation consiste à utiliser une traduction pour sélectionner des traducteurs s'étant porté candidat lors d'un recrutement ou d'un appel d'offre. L'évaluation existe aussi dans un autre contexte, celui de la formation, où elle prend la forme d'un texte noté. Enfin, elle peut servir à mesurer le rendement qualitatif d'un service de communication. » (Horguelin et Brunette, 2009 : 5)

Ceci nous conduit à différencier trois évaluations : l'évaluation de la traduction de textes littéraires et sacrés, l'évaluation dans la pratique professionnelle et l'évaluation en didactique. Hurtado Albir et Melis (2001 : 278) distinguent aussi ces trois domaines de l'évaluation de la traduction et soulignent que son concept peut changer selon l'objet, l'objectif, le type, la fonction et les outils de l'évaluation.

Le croisement de ces trois types d'évaluations avec les concepts de critique et d'évaluation de la traduction nous conduit à proposer le graphique de la figure 4.

[39] 'There is no doubt that translation assessment is a part of translation criticism which has been under-researched' (Hatim et Mason, 1997 : 197).

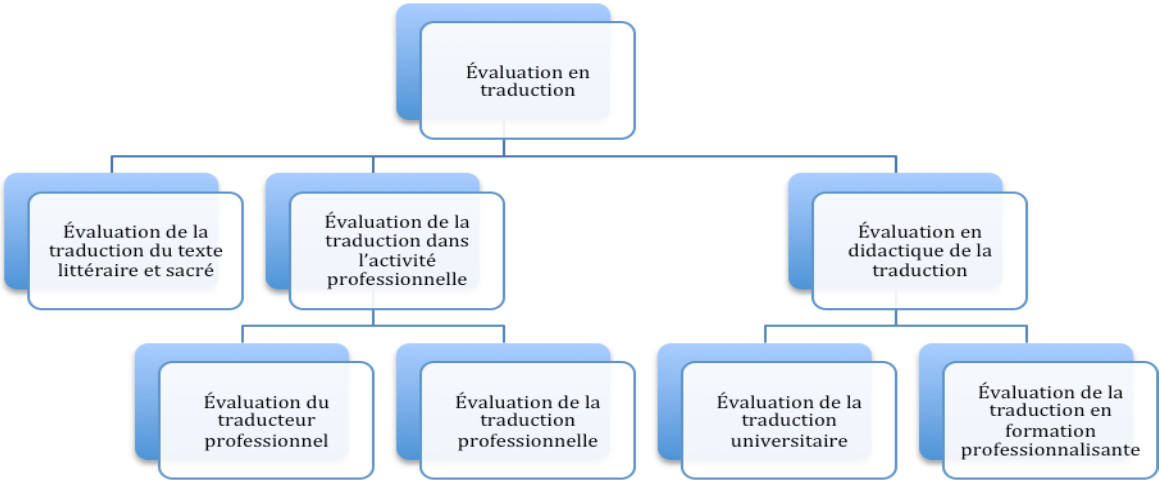


Figure 4. Domaines d'études en évaluation de la traduction

Ainsi, l'évaluation en didactique de la traduction fait partie de l'évaluation en général au même rang que celles de la traduction du texte littéraire et sacré et dans l'activité professionnelle. Sur cette base, nous traiterons dans la section suivante de l'évaluation en didactique de la traduction et réfléchirons brièvement à ses caractéristiques générales, à son objet, à son objectif, à son type, à sa fonction et à ses outils.

2.3.2. L'évaluation en didactique de la traduction

Nous considérons ici l'évaluation en didactique de traduction en tant qu'évaluation des travaux des étudiants. D'après Allignol (2007 : 257), l'évaluation a pour objectif de documenter le niveau de connaissances et de compétences de chaque étudiant, et de mesurer sa progression. Elle débouche sur une note. Avant toute chose, l'enseignant doit réfléchir aux objectifs et à la fonction de l'évaluation, qui détermineront le nombre des travaux d'étudiants concourant à l'évaluation. L'évaluation diagnostique d'un travail demandé en début de semestre à tous les étudiants permettra à l'enseignant, qui ne les connaît pas encore, de se faire une idée de leur niveau de départ, de manière à leur donner des conseils pratiques pour orienter leur travail. Ensuite, grâce à l'évaluation formative des travaux réalisés en cours de semestre, les apprenants peuvent acquérir des repères, orienter leurs efforts, s'adapter

à l'enseignement, apprécier leur progression, etc. Enfin, à l'issue du semestre, l'évaluation sommative permet aux étudiants de savoir s'ils ont acquis les compétences définies et annoncées comme requises pour le niveau considéré (voir par exemple Allignol, 2007).

Les outils de l'évaluation sont des moyens utilisés pour évaluer. Ils peuvent changer en fonction des modes d'évaluation. À ce propos, Melis (2001) propose deux sortes de barème : le barème de notation et le barème de correction. Le barème de correction, qui est fonction du type d'erreur dans l'évaluation formative, peut aider les étudiants à prendre conscience de leurs points faibles en traduction au fil de leur formation, à condition qu'ils cernent bien les causes de leurs erreurs et faiblesses : l'évaluation orientée processus peut y contribuer. Pour sa part, le barème de notation attribue une pondération à chaque erreur et peut donc être utilisé dans l'évaluation sommative de fin de formation[40].

Melis et Hurtado Albir (2001 : 284-285) proposent de compléter l'évaluation des traductions des étudiants par plusieurs outils d'évaluation de leur compétence. Citons, par exemple, les exercices de comparaison de plusieurs traductions (éventuellement publiées) d'un même texte, avec analyse des différences et correction éventuelle, l'exercice de validation d'une traduction (avec ou sans échelle d'appréciation) et l'exercice de correction d'une traduction intentionnellement mauvaise.

Ces auteurs citent également des outils plus classiques, comme un test des connaissances extralinguistiques ou de la terminologie, un test relatif à la théorie de la traduction, etc.
Pour les étudiants, enfin, ils recommandent l'usage de leur journal de cours tenu à jour pour garder une trace des difficultés qu'ils ont rencontrées.

Un tel journal est un encouragement pour les apprenants à exercer leur esprit critique et à réfléchir sur la tâche même de traduction d'un texte, à évaluer l'acceptabilité ou la

[40] Voir à propos des exemples de barèmes de correction et de notation, Nicole Martínez Melis (2001:115-120).

justesse de différentes solutions apportées à différents problèmes de la traduction, à assumer la responsabilité de leurs décisions, au fur et à mesure qu'ils prennent confiance en eux-mêmes (voir Fox, 2000 : 128). Donc, un journal tenu par les étudiants est utile pour favoriser leur progression.

D'après Fox, l'évaluation des traductions par un enseignant peut s'en trouver améliorée en parallèle, s'il a la possibilité de consulter en cours un tel journal individuel tenu par les étudiants. Il y trouvera des informations sur les processus de prises de décision propres à tel ou tel étudiant et sur leurs conséquences sur le texte d'arrivée produit. Pour l'étudiant, c'est une opportunité de contact direct avec l'enseignant. En effet, si celui-ci lui commente son journal, il pourra lui donner un retour personnalisé sur ses progrès au cours du semestre; l'étudiant pourrait ainsi s'apercevoir que l'enseignant suit en détail ses difficultés et ses succès, ce qui est propre à l'encourager, lui donner confiance et assurance (voir Fox, 2000 : 128).

Le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD) préconisé par Gile (2005) joue ce rôle ; Le CRIPD « consiste à exiger que les étudiants précisent les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques, avec ou sans explications complémentaires sur les dilemmes éventuels et les décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés. Cette procédure (le CRIPD) les encourage à travailler plus sérieusement, et donne à l'enseignant de meilleurs outils de diagnostic. » (Gile, 2005:226).

Le CRIPD est un outil très utile pour les étudiants. Il leur permet d'établir une comparaison des processus de traduction, d'améliorer et d'évaluer leur compétence en méthodologie grâce à l'annotation individuelle des problèmes de traduction et de ses solutions : les stratégies de solution, le critère de prise de décision, la compétence de correction et de la révision et les méthodologies de recherche d'informations.

L.Feghali (2001 : 429-430) propose de demander aux étudiants de mini-rapports de recherche et un exposé oral, et d'utiliser des grilles d'évaluation comme outils d'évaluation pédagogique :

« D'abord, les mini-rapports de recherche revêtent une importance particulière dans le cadre de ce cours puisqu'ils permettent aux apprenants de s'assurer de la démarche suivie et d'ajuster le tir. Ces mini-rapports ne sont pas notés mais sont pris en

considération dans la notation finale et font l'objet de notes supplémentaires qui récompensent la régularité du travail. Un autre outil d'évaluation est l'évaluation qui fait suite à un exposé oral au cours duquel l'apprenant ou l'équipe constituée présente la terminologie de base du sous-domaine étudié dans un aperçu qui s'adapte aux destinataires (des apprentis-traducteurs) [...] Quant au dossier de recherche final qui comprend les fiches terminologiques, il fait l'objet de grilles d'évaluation qui prennent la forme d'une évaluation sommative qui sanctionne en fin d'année la totalité des travaux entrepris. »

S. Colina (2003 : 160) dresse la liste d'autres exercices utilisables pour l'évaluation :
1) correspondance : les étudiants doivent choisir, entre deux traductions possibles, celle qui s'adapte au mandat de traduction donné.
2) choix multiple : les étudiants doivent choisir entre une paraphrase et une ou deux versions des textes d'arrivée qui se rapprochent de la forme du texte de départ. Cette technique peut être utilisée pour estimer la capacité des étudiants à surmonter des problèmes.
3) remplir des blancs : les étudiants doivent intégrer des mots ou expression à une trame déjà traduite. Cette technique vise à vérifier la prise en compte d'aspects spécifiques de la traduction d'un texte de départ donné, comme la compétence stratégique de la traduction et la connaissance des caractéristiques du texte.
4) Petites questions posées afin de tester entre autres des points de procédure, par exemple les techniques de recherche et de documentation, les conventions en matière de traduction, les actes professionnels et les techniques argumentatives, etc.

Il existe donc quelques contributions de chercheurs (citées ci-dessus) quant à la possibilité d'utiliser des outils diversifiés pour l'évaluation en didactique de la traduction. Melis (2001 : 100-102) et Lee-Jahnke (2001) nous apprennent qu'ils (les outils) restent rares et ne sont actuellement pas systématiquement cités dans les ouvrages de traductologie[41].

L'évaluation en didactique de la traduction ne saurait s'en contenter, et elle doit également s'intéresser au processus menant jusqu'à un bon résultat. ; Selon Kaiser-Cooke (1994 : 137) et Wilss (1996 : 46), la traduction est avant tout une activité de résolution de problèmes ; et pour un apprenant, le meilleur moyen d'apprendre à

[41] Voir par exemple Martínez Melis, Nicole (2001 :100-102) et Lee-Jahnke, Hannelore (2001).

résoudre un problème, c'est de devoir y faire face lui-même et non pas d'en écouter un exposé abstrait fait par le professeur en classe. L'évaluation orientée vers le processus[42] peut être aussi importante que l'évaluation du résultat, les deux étant complémentaires (Cf. Kim, 2007 : 50[43])

A partir des caractéristiques de l'évaluation en didactique de la traduction, récapitulées dans le tableau 2 ci-après, nous présenterons plus en détails, en section 3.2, le système d'évaluation dans la formation à la traduction en Corée, en pointant les problèmes qui s'y posent dans la pratique.

Tableau 2 : Objet, type, fonction, objectif et outils dans l'évaluation en didactique de la traduction

Domaine	**Évaluation en didactique de la traduction**
Objets	Produit fini des étudiants et processus jusqu'à l'obtention d'un bon produit des étudiants.
Type	Évaluation orientée vers le produit, évaluation orientée vers le processus, évaluation quantitative et qualitative
Fonction	Diagnostique, formative, sommative
Objectif	Amélioration de la compétence de traduction des étudiants et aide aux étudiants à trouver une solution à des problèmes dans le processus décisionnel de la traduction
Outils	Critères d'évaluation, barème de notation, processus conduisant les étudiants à trouver des solutions créatives aux problèmes de traduction par la discussion coopérative, outils diversifiés pour trois fonctions d'évaluation (diagnostique, formative, sommative), évaluation des mini-rapports de recherche, exposé oral, etc.

[42] À propos de l'évaluation orientée processus, voir le & 3.2.3 de la présente partie.
[43] 'Of course, the end product has to be evaluated. After all, no evaluation would be complete without evaluating the final version of translation, the « raison d'être » of the process. One way to get around the limits of the product-oriented approach would be to employ process data and connect product to process' (Kim, 2007 : 50).

Chapitre 3. L'enseignement de la traduction en Corée

Nous avons jusqu'ici exposé la formation de la traduction (la philosophie et son mode d'enseignement, la compétence de la traduction professionnelle et l'évaluation en didactique de la traduction.), au travers de ce qu'en dit la littérature en général, en mettant l'accent sur les références occidentales, en particulier.

Il existe en Corée[44], comme dans les pays occidentaux, des programmes de formation à la traduction, tant dans les universités que dans des écoles professionnelles. Les mêmes principes y ont-ils cours ? Si tel n'est pas le cas, pour quelles raisons ?

D'après Adab (2000 : 216), les chercheurs qui enseignent la traduction dans un environnement universitaire ou à l'école professionnelle sont conscients que chaque pays a sa propre méthode. Nous faisons, nous aussi, l'hypothèse que les méthodes d'enseignement varient en fonction d'un environnement qui dépend des facteurs socioculturels propres à chaque pays.

Dans ce chapitre, nous analyserons donc les caractéristiques socioculturelles de la société coréenne et ses incidences en milieu didactique. Puis nous traiterons des problèmes se posant en pratique dans la formation en traduction en Corée, en soulignant les différences et similitudes avec les pays occidentaux, en matière de littérature notamment.

3.1. Caractéristiques socioculturelles coréennes et leurs incidences en milieu didactique

D'après son enquête sur la valeur de la personne, destinée aux employés de la filiale locale d'IBM (International Business Machines) et menée dans plus de 50 pays,

[44] 51 universités possèdent un cours de traduction dans leur département de langue et de littérature anglaises (Voir Kim, 2006) et 20 universités en possèdent un dans leur département de langue et de littérature française. Il existe actuellement douze écoles professionnelles de traduction au niveau du master (voir l'Institut de la traduction littéraire coréenne, 2005).

Hofstead (2010 : 30) a identifié quatre problèmes communs quant à la valeur socioculturelle dans le monde, déjà mis en lumière par Inkelis et Levinson (1954) :

1) Inégalité sociale, y compris le rapport avec l'autorité
2) Relation entre l'individu et le groupe
3) Concepts de la masculinité et de la féminité : implications sociales et émotionnelles de naître garçon ou fille
4) Manière de traiter l'incertitude et l'ambiguïté liée au contrôle de l'agression et aux émotions d'expression.

Ces quatre éléments représentent quatre dimensions culturelles : « distance du pouvoir[45]» (autoritarisme + collectivisme), collectivisme vs individualisme, féminité vs masculinité, maîtrise de soi pour affronter les aléas de la vie. Chaque dimension représente un aspect d'une culture mesurable relative dans une autre culture. Même si la culture est complexe, on peut l'expliquer selon ce modèle quadridimensionnel (voir Hofstede, 2010 : 31).

Par ailleurs, d'après cette enquête, Singapour, Hongkong, la Corée du sud, Taiwan, la Chine et le Japon sont fortement imprégnés par le confucianisme. Celui-ci, fondé en Chine par Confucius (Kong-Ze), en l'an 500 environ avant J.C., a pour principal précepte de préserver la sécurité de la société par la relation inégale entre les personnes (voir Hofstede, 2010 : 80). En Corée, le confucianisme fut introduit au 3e s. avant J.C. Il s'est principalement développé à l'époque du royaume de Joseon (1392-1910). La philosophie politique et morale du confucianisme était l'idéologie politique et spirituelle de cette époque. Après l'occupation du Japon (1910-1945) et la guerre de Corée (1950-1953), et malgré l'importation de produits occidentaux pendant 30 ans, la structure de la mentalité coréenne n'a pas changé et le confucianisme reste toujours le fondement de la philosophie spirituelle et des caractéristiques socioculturelles en Corée. Il est donc impossible de comprendre la société coréenne sans tenir compte du confucianisme. (voir Junsik Choi, 1997 et Bong young Choi, 1994, 1997).

D'après Junsik Choi (1997), les deux facteurs socioculturels coréens : la grande distance du pouvoir autrement dit l'autoritarisme et le collectivisme, influencent

[45] Hofstede (2010) définit l'indice de « la distance du pouvoir » comme la mesure selon laquelle les membres les moins puissants des organisations et des institutions acceptent et attendent que le pouvoir soit distribué inégalement.

généralement le milieu didactique en Corée. Ils correspondent aux deux premières des 4 dimensions culturelles du modèle de Hofstede (2010) présenté ci-dessus. Dans la section suivante, en nous fondant sur ces deux dimensions, nous commencerons à analyser les caractéristiques socioculturelles de la société coréenne fortement imprégnée par le confucianisme et verrons quelles en sont ses incidences sur l'environnement et les pratiques en matière d'enseignement en Corée.

3.1.1. Incidence du collectivisme, de l'autoritarisme et du conservatisme coréens sur l'environnement et le mode d'enseignement

Hofstede (2010) a établi l'indice de l'individualisme de 76 pays en se fondant sur sa recherche pour IBM et ses réplications ; Selon cet indice, la Corée du Sud occupe le soixante-troisième rang (avec un score de 18), loin devant la France, à la troisième place (avec un score de 71). Dans la même perspective, plusieurs auteurs (Zha, Walczyk, Griffith-Ross, Tobacyk et Walczyk, 2006 et Ng, 2003) ont vérifié que les pays occidentaux ont de fortes tendances individualistes, alors que le collectivisme apparaît fortement dans les pays orientaux, y compris en Corée du sud.

En fait, le collectivisme coréen trouve ses origines dans la philosophie de la famille confucéenne, le prototype de toute la structure sociale. Une personne n'est pas uniquement un individu ; elle est plutôt un membre d'une collectivité et doit conserver sa dignité (maintenir la face) pour être en harmonie avec celle-ci. Par conséquent, perdre sa dignité revient à perdre la face. Les relations sociales doivent tendre à la conservation de la dignité de tous (voir Choi, 1997 : 57-91, Hofstead, 2010 : 237).

La dignité et, surtout, le regard des autres sont donc très importants dans la famille ainsi que dans le groupe dans la société coréenne collectiviste (voir Choi, 1997 : 57).

Les principes suivants caractérisent le collectivisme social coréen :

1) On doit prendre conscience du regard des autres, autrement dit, sauver les apparences. Il convient de comprendre les idées des autres et, ensuite, de s'y adapter. Par conséquent, si on fait partie d'une communauté, on se doit

d'observer les attitudes des autres et, conformément aux idées des autres, on contrôle ses émotions tout en faisant preuve de modestie.

2) Comme on défend les opinions des autres membres du groupe auquel on appartient, on évite d'évaluer et critiquer l'un et l'autre dans son groupe.

Pour toutes ces raisons, la critique et l'évaluation réciproque peuvent entraîner des problèmes sentimentaux ou des conflits, à la différence d'une société individualiste. (voir Choi, 1997 : 69, 128, 149, 157, Jeong, 2011 : 41, 42, 58, Kwon, 2007 : 36, 50).

Ce collectivisme apparaît clairement dans le comportement des étudiants et de l'enseignant à l'université. Dans une telle société collectiviste, les apprenants font preuve de passivité et ne participent pas en cours. Même si l'enseignant pose une question, elle reste généralement sans réponse, car les étudiants le considèrent comme la tête de leur groupe et ils ne savent pas si leur opinion y est représentative. Ils évitent donc de l'exprimer. Toutefois, plus la taille du groupe est réduite, plus ils osent parler et proposer leur avis. Dans une classe collectiviste, la vertu de l'harmonie et le maintien de la façade sont primordiaux ; les apprenants sont donc confrontés à des conflits ou, du moins, ils doivent les formuler afin de ne pas vexer les autres. Surtout, ils doivent s'efforcer de ne pas perdre la face. Pour cette raison, il est difficile d'avoir une discussion, d'échanger ou de procéder à une critique réciproque entre élèves ou entre eux et l'enseignant. À l'inverse, dans une société individualiste, les affrontements et la discussion ouverte des conflits sont salutaires pendant les cours et l'amour propre y est très faible, voire inexistant (voir Hofstead, 2010 : 117-118). Le mode d'enseignement d'une société collectiviste, décrit ci-dessus, est rigoureusement le même en Corée (voir Choi, 1997 :126-127, Lee, 2006 : 68-75).

Hofstead (2010 : 118) constate de même que dans les sociétés où l'autoritarisme et le collectivisme sont importants, les cours sont centrés sur l'enseignant sans échanges réciproques. Or, d'après le résultat de l'enquête d'Hofstead (2010 :58), la Corée du sud appartient à une telle société. Doit-on alors en déduire que les cours se déroulent ainsi en Corée ?

L'autoritarisme coréen[46] trouve sa source dans la philosophie confucéenne (voir Junsik Choi, 1997, Bongyoung Choi, 1994, 1997 et Yoo, 1997, Jeon, 2000, Lee,

[46] En se fondant sur les points de vue de Jo (1980 : 136), Erich Fromm (1969 : 185-186), Abraham H Maslow (1943 : 403), W. Haythorn, Yoo (1997 : 453), ils définissent l'autoritarisme coréen comme une

2006) : la stabilité sociale est fondée sur la relation inégale de statut entre les personnes. Il existe cinq types principaux de relations : souverain et ses ministres, père et fils, personnes âgées et jeunes gens, mari et femme et ami aîné et ami cadet.

Ces relations sont basées sur des obligations complémentaires et mutuelles. Par exemple, on doit toujours avoir respect, protection et obéissance vis-à-vis de ses aînés. Donc l'âge, le statut, et la hiérarchie prévalent (voir Hofstead, 2010 :237 ; Choi, 1997 :94 ; Yoo, 1997 :454 ; Jeon, 2000 :165 ; Lee, 2006 :225).

D'après Yang (1995 : 84), en se fondant sur ce principe, les relations humaines sont verticales et hiérarchiques dans la société coréenne, alors qu'elles sont horizontales et égalitaires dans la société occidentale. Elles ont engendré une société autoritaire dont les membres se distancient autant que possible du pouvoir. Dans une telle société, lorsque la tête d'un groupe prend une décision, les autres membres la suivent et peuvent ainsi occulter la personnalité de l'un d'entre eux, ce qui peut également être à l'origine d'une société uniforme et rigide (voir Yang, 1995 :84).

La recherche décrite ci-dessous apporte un éclairage sur cette rigidité et uniformité de la société coréenne. Une équipe internationale associant des chercheurs de 33 pays (dont notamment l'équipe du professeur Gelfand du Département de psychologie de l'université du Maryland) a proposé d'exprimer par un score de rigidité (*Tightness score*) la relation entre le comportement, la pensée et les facteurs socioculturels. D'après les résultats de l'enquête publiés dans la revue *Science* du 27 mai 2011[47], la Corée du Sud occupe le cinquième rang (avec un score de 10), loin devant la France à la dix-neuvième place (score de 6,3). Après avoir comparé ce résultat à celui de l'enquête préliminaire culturelle, sociale et historique, cette équipe a mis en évidence que le comportement et la pensée sont influencés par des facteurs socioculturels et historiques aux aspects multiples. Le professeur KIM de l'université Seongkyunguan, qui participait à la recherche mentionnée plus haut, souligne que cette forte *rigidité* qui caractérise la Corée dans cette méthode d'investigation serait due à une faible ouverture d'esprit, dans une nation composée d'une seule ethnie et soumise, au cours

grande « distance de pouvoir » et une tendance à dominer les autres en se basant sur les relations humaines hiérarchiques.

[47] Gelfand, M. J. et al. (2011), "Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study", *Science*, 332, pp. 1100–1104.

de son histoire, à de fréquentes invasions, ainsi qu'au conservatisme lié au confucianisme.

D'après cette enquête, plus l'individualisme est fort, plus l'esprit est souple, et plus le sentiment d'attachement familial est fort, plus l'esprit est rigide, etc. En effet, dans une société horizontale et égalitaire qui se « distancie peu du pouvoir », chaque individu ayant sa propre opinion, qui sera ensuite débattue (voir Hofstead, 2010 :70 ; Choi, 1997 : 95).

Les incidences en milieu didactique ne sont pas négligeables. Dans un cours en Corée, les cinq relations principales inégalitaires, évoquées plus haut, s'interposent entre l'enseignant et les élèves et entre l'enseignant — en tant que tête du groupe déterminant le chemin intellectuel à emprunter — et le mode d'enseignement centré sur lui. Il règne un climat strict en cours et l'enseignant dirige toutes les communications de par son autorité. De plus, les élèves ont tendance à considérer que les réponses des enseignants sont toutes correctes ; autrement dit, ils n'ont pas le moindre esprit critique. Ils ne parlent que lorsqu'ils y sont invités ou désignés par l'enseignant. Ce dernier n'est jamais critiqué ou contredit publiquement et est traité avec déférence et respect, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement (voir Lee, 1992 : 32-34 ; Choi, 1997 : 191).

A contrario, dans une société égalitaire et horizontale, les enseignants sont censés traiter les élèves d'égal à égal, et inversement. Le processus d'enseignement est centré sur l'apprenant et son initiative ; il cherche sa propre voie intellectuelle. Les apprenants sont censés poser des questions librement lorsqu'ils ont besoin d'un éclaircissement. Ils n'hésitent pas à échanger avec l'enseignant, à exprimer leurs désaccords, voire à le critiquer ouvertement. Ils ne montrent aucun respect particulier à son égard en dehors des cours (voir Hofstead, 2010 :70).

Le professeur KIM a trouvé là une expression de la différence entre une société individualiste à la mentalité souple, fondée sur des relations humaines horizontales et égalitaires, et une société collectiviste à la mentalité rigide, basée sur des relations humaines hiérarchiques (voir Kang, 2011:101) :

« Les étudiants coréens sont assis de manière respectueuse, tandis que les étudiants américains sont sans contrainte en classe, ils peuvent mâcher un chewing-gum ou

poser leurs jambes sur la table. Même si l'on dit que les jeunes Coréens sont occidentalisés, il n'en est rien dans la réalité : l'esprit et les normes de comportement ne changent pas si facilement. En discutant avec les étudiants, je m'aperçois que la plupart ne se marieraient pas sans le consentement de leurs parents et qu'ils sont imprégnés de la culture du groupe (les proches amis). Il est difficile de se comporter librement dans la société coréenne, vu l'importance du paraître et du regard des autres. C'est pourquoi, dans cette société coréenne rigide, il est difficile d'être créatif. »

En conclusion, la société autoritaire, rigide et collectiviste de la Corée induit des cours centrés sur l'enseignant, la passivité des élèves et la difficulté d'échanges réciproques et libres entre les enseignants et les élèves ou entre les élèves. Par ailleurs, comme Kim le constate, ces caractéristiques socioculturelles de la société coréenne représentent aussi un frein à la créativité des étudiants. Nous analyserons, dans les sections suivantes, les entraves du système éducatif coréen à cette créativité.

3.1.2. Incidence d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen sur le faible niveau de créativité des étudiants

Dès leur enfance, les Coréens sont systématiquement soumis à la mémorisation — l'enseignant fait apprendre par cœur aux élèves des contenus décidés unilatéralement par lui-même, sans tenir compte de leur intérêt, ni de leurs compréhension, compétences et motivation, si bien qu'ils les mémorisent sans réfléchir — et à une évaluation basée sur les QCM, sans avoir à exprimer leur opinion personnelle (voir Hong, 2006 : 232 ; Kim, 2010 : 50 ; Lee, 2011 : 82).

Ce système éducatif est cause de l'acquisition par les étudiants de connaissances telles que Lee (1992 :33) les énonce :

1) Connaissances fragmentaires et prescriptives (manque de connaissances descriptives)
2) Connaissances acquises uniquement en vue d'un examen (en général, les

étudiants mémorisent sélectivement les connaissances pour l'examen et les oublient aussitôt après. Ils ne cherchent pas par eux-mêmes des documents extérieurs au cours pour acquérir d'autres connaissances ne concernant pas l'examen).

3) Connaissances permettant des réponses correctes à la question « vrai ou faux » (et non pas des réponses pouvant être différentes selon les points de vue).

Ce mode de formation ne permet donc aux étudiants ni de s'interroger, ni de réfléchir sur le pourquoi ou le comment des choses. Il forme des élèves soumis et passifs qui prennent l'enseignant comme référence : ils manquent d'assurance pour pouvoir exprimer leur opinion personnelle. Enfin, les élèves ne cultivent pas leur créativité (voir Yongsook Lee, 1992 ; Younjik Lee, 2010 ; Chang hoo Lee, 2011).

En effet, d'après trois études empiriques récentes[48] sur les causes principales du manque de créativité des étudiants en Corée, les caractéristiques socioculturelles, y compris le système éducatif fondé sur la mémorisation et les QCM, entravent la créativité des étudiants. L'enquête sur 302 étudiantes coréennes menée par Jeon (2000) a permis de dégager cinq causes principales à l'origine de ce manque de créativité : un recours systématique à la mémorisation et aux QCM, l'autoritarisme fondé sur les relations humaines hiérarchiques, un esprit rigide et uniforme, l'importance du regard des autres, le manque d'expérience et de connaissances. L'enquête sur 465 étudiants coréens réalisée par Seong et al. (2008) et celle sur 1210 étudiants coréens et 514 étudiants américains menée par Seong et Han (2011) dressent une classification des causes des obstacles à la créativité. Voici, dans l'ordre, les réponses les plus fréquentes des étudiants coréens à deux enquêtes :

Tableau 3 : Causes du manque de créativité des étudiants. (Seong et al., 2008)

Rang	**Causes des obstacles à la créativité**
1	Aspect éducatif : recours systématique à la mémorisation et aux QCM
2	Aspect du système social : idées fixées sous l'autoritarisme, importance du regard des autres, accent mis sur les règles et l'esprit conformiste en se fondant

[48] Ces trois enquêtes sont basées sur le principe que la créativité se révèle par l'interaction avec la société et la culture auxquelles l'individu appartient (Csikszentmihaly, 1999; Isaksen, Puccio, & Treffinger, 1993; Woodman & Schënfeldt, 1989).

	sur les relations humaines hiérarchiques
3	Aspect individuel : manque d'effort et d'assurance

Tableau 4 : Causes expliquant le manque de créativité des étudiants. (Seong et Han, 2011)

Catégorie		**Causes des obstacles à la créativité**	**Rang**
Caractéristiques socioculturelles	Environnement de formation	Recours systématique à la mémorisation et aux QCM	1
		Formation mettant l'accent sur le concours d'entrée à l'université	2
	Environnement socioculturel	Société uniforme sans reconnaissance de la personnalité	4
		Tendance générale de la société mettant l'accent sur le diplôme d'une bonne université	5
		Société conservatrice	6
		Relations humaines hiérarchiques et verticales	7
		Déficience économique	9
Caractéristiques individuelles		Problèmes individuels (manque d'assurance et d'efforts ainsi que de personnalité)	3
		Manque de conscience de sa créativité	8

Comme nous pouvons le voir dans ces deux tableaux, les caractéristiques socioculturelles coréennes entravent la créativité des étudiants coréens. Le recours systématique à la mémorisation et aux QCM y occupe la première place, ce que corroborent de précédentes études (Kim, 2005; Kim & Michael, 1995; Michael & Dudek, 1991; Wollam, 1992).

Surtout, d'après le résultat de l'auto-évaluation de mise en œuvre de la créativité (cf.

Seong et Han, 2011), les étudiants coréens ont montré qu'ils déployaient moins de créativité que les étudiants américains. Ce résultat corrobore celui d'enquêtes précédentes (Dunn, Zhang & Ripple, 1988; Runco & Johnson, 2003; Rudowicz & Yue, 2002) : si l'on distingue l'Orient collectiviste de l'Occident individualiste, les Asiatiques manifestent moins d'idées créatives et de pensées divergentes que les Occidentaux. En outre, les étudiants coréens attachent plus d'importance au climat de la société qu'à l'intellectualité individuelle, contrairement aux étudiants américains.

Ainsi, les caractéristiques socioculturelles coréennes, notamment l'environnement et le mode de formation, ont une grande influence sur la créativité. Les mêmes incidences se retrouvent-elles dans l'environnement et les pratiques en matière de didactique de la traduction en Corée ? Il n'y a pas encore de recherche qui réponde à cette question. Cependant, nous constatons généralement dans l'enseignement coréen l'existence de cours centrés sur l'enseignant face à la passivité de ses étudiants.[49] Cela se confirme dans la pratique de la formation à la traduction, comme le montrent quelques ouvrages coréens[50]. C'est ce que nous allons traiter dans la section suivante.

3.1.3. Cours centré sur l'enseignant en cours de traduction

Actuellement en Corée, l'enseignant en traduction donne généralement un devoir puis transmet son savoir aux étudiants sous forme de corrections ou de commentaires portés sur leurs copies. Autrement dit, la traduction y est enseignée en cours centré sur l'enseignant (voir Kim, 2008).

Ceci est confirmé par l'enquête menée auprès des étudiants par Migyoung Lee (2011) : les étudiants coréens (63,2 %) préfèrent majoritairement la correction des erreurs ou les commentaires du professeur. Très peu d'entre eux (14,1 %) souhaitent une discussion, une interaction et des échanges avec l'enseignant ou d'autres étudiants qui permettraient de comparer et commenter les expériences (feed back).

Par ailleurs, Sang-bin Lee (2010 : 189), sur la base des réponses de ses étudiants à une question ouverte sur les avantages et les faiblesses de son cours, a montré que les

[49] Voir le & 3.1.1 de la présente partie.
[50] Voir le & 3.1.3 de la présente partie.

étudiants coréens, qui souhaiteraient des solutions comme en mathématiques, sont habitués au cours centré sur l'enseignant et l'apprécient.

En ce qui concerne les enseignants, Lee (2002 : 137) , après analyse des réponses au questionnaire qu'elle a proposé en 2002 à 39 enseignants de GIST, met en évidence que le cours de traduction consiste principalement en un cours magistral dispensé par l'enseignant, suivi par une correction sans discussion. Elle souligne que ce qui s'observe réellement en cours rapproche l'enseignement de la traduction de celui de l'épistémologie objectiviste, dans lequel, seul, l'enseignant est censé posséder la bonne réponse, la clé de cet enseignement étant de transmettre efficacement ses connaissances.

Nous avons vu au paragraphe 2.1.1 que l'évolution du cours magistral traditionnel vers un cours centré sur les étudiants, où sont pratiqués les échanges, est en général, diversement appréciée. De plus, les sources de références coréennes estiment que le cours centré sur l'enseignant, qui transmet ses connaissances à des étudiants plutôt passifs, n'est pas destiné à disparaître spontanément, ni prochainement en Corée.
Nous avons examiné, en paragraphes 3.1.1 et 3.1.2, les incidences des caractéristiques socioculturelles coréennes sur le milieu didactique. A partir de ces constats et pour déterminer l'influence des facteurs socioculturels sur les pratiques en formation générale à la traduction, nous faisons l'hypothèse qu'une recherche empirique sur le terrain réel de la formation à la traduction est nécessaire. C'est ce que nous exposerons dans les deuxième et troisième parties de cette thèse.
Nous allons analyser dans la section suivante les problèmes se posant en pratique lors de la formation à la traduction, en nous référant à ce qu'en dit la littérature coréenne, en la comparant à la littérature en général, ainsi qu'à celle traitant spécifiquement de la formation des traducteurs en Corée.

3.2. Problèmes se posant en pratique lors de la formation à la traduction en Corée

Il s'agit à présent de réfléchir aux problèmes se posant en pratique lors de la formation à la traduction, tout en gardant à l'esprit la littérature portant sur

l'enseignement de la traduction en général et sur celle s'intéressant plus spécifiquement à la formation des traducteurs en Corée.

3.2.1. Retours (feedbacks) sous forme de corrections ou de commentaires du professeur plutôt qu'au travers d'échanges avec les étudiants

L'enseignant du cours de traduction fournit de diverses manières un retour aux étudiants sur leur travail. Ce retour est bien entendu important pour les étudiants qui, sinon, ne sauraient pas comment améliorer systématiquement sa qualité. (Cf. Hönig, 1997 : 15)[51]

D'après Lee, Migyoung (2011), ce retour réside dans les informations et l'évaluation sous toutes ses formes fournies aux étudiants en vue de leur progression. Il souligne également que la forme de ce retour peut différer selon le moment où est pratiquée l'évaluation. Nous visons dans ce paragraphe l'évaluation formative portant sur le travail continu des étudiants, autrement dit, les commentaires sur leurs traductions faites tout au long de l'année.

D'après Chaudron (1984), le retour est l'évaluation par écrit des devoirs rendus en cours ; il peut être pour les étudiants une incitation à changer d'attitude. L'auteur précise que, du point de vue de l'enseignant, la correction écrite est le meilleur moyen de voir comment l'étudiant s'exprime et de lui donner des informations correctes. Du point de vue des étudiants, c'est une opportunité d'améliorer leurs compétences en traduction, puisqu'ils prennent connaissance de leurs erreurs, qu'ils pourront alors éviter de reproduire.

Selon Leki (1990), il est normal que les étudiants souhaitent un retour sur leur travail, c'est-à-dire que l'enseignant corrige leurs devoirs et leur indique les erreurs faites. Il s'agit d'une intervention de l'enseignant qui permet aux étudiants d'améliorer plus rapidement leurs compétences. À l'inverse, Hariston (1986) et Robb, Ross & Shortreed (1986) sont d'avis qu'en réalité les étudiants ne développent pas leurs

[51] 'otherwise they(students) will not know how systematically to improve the quality of their work' (Hönig 1998 : 15).

capacités en proportion du temps que l'enseignant consacre à faire ses commentaires et corrections par écrit.

Les recherches concernant les retours personnalisés ont été traitées dans le domaine de l'enseignement du thème, mais il manque encore une étude relative à l'efficacité ou à l'influence de ces retours dans le processus de traduction ou dans l'enseignement de la traduction (Lee, Migyoung 2011 : 146).

D'après Lee, Migyoung (2011), il existe deux types de retours : la correction par écrit et la correction par discussion avec l'enseignant ou entre les étudiants. La correction par écrit peut procéder de manière directe ou indirecte. Dans le cas indirect, les erreurs sont indiquées par encerclement ou soulignement avec un commentaire en abrégé ou par symboles, tandis que dans le cas direct, les erreurs sont indiquées, puis corrigées et font éventuellement l'objet de commentaires complémentaires.

D'après cette auteure, la correction écrite permet de pointer rapidement les erreurs faites par un étudiant, mais il n'est pas sûr que celui-ci les comprenne bien. À l'inverse, lors de la correction par discussion avec l'enseignant ou entre les étudiants ceux-ci posent leurs problèmes directement à l'enseignant ou aux autres étudiants et tous bénéficient d'un retour immédiat. Mais des interactions de ce type ne peuvent concerner qu'un petit nombre de traductions, car les traiter toutes nécessiterait d'y consacrer trop de temps en cours.

Lee, Migyeong (2011) mentionne qu'il est difficile, à l'université, de fournir un retour à tous les étudiants, car ils sont trop nombreux. Forte de son expérience d'enseignement de la traduction, Lee (2003) relate que si l'enseignant choisit de commenter le texte traduit par un étudiant particulier, celui-ci risque de mal le vivre. Se sentant attaqué et critiqué, l'étudiant sera découragé, ce qui retardera sa progression.

La correction interactive par discussion entre le professeur et les étudiants pourrait être une solution, les enseignants fournissant une correction en même temps qu'un retour personnalisé, tout en réduisant leurs efforts et en épargnant leur temps. Au simple retour écrit, cette méthode ajoute la communication directe, voire la discussion

avec les étudiants (voir Migyoung Lee, 2011) En effet, même si les enseignants sentent intuitivement l'origine des problèmes des étudiants, il est difficile d'en avoir confirmation, surtout s'il n'y a pas de discussion directe entre les étudiants et l'enseignant (voir Dorothy Kelly, 2005 : 134).

Migyoung Lee (2011) indique cependant aussitôt que cette solution ne peut être appliquée en raison du grand nombre d'étudiants (de 30 à 40 par classe) et des différences linguistiques et extralinguistiques existant entre eux. Les résultats de son enquête confirment cette contradiction, puisque seulement 14,6 % des étudiants ont répondu écouter et participer activement à la discussion.

Ceci peut être mis en relation avec certains facteurs socioculturels spécifiques à la Corée qui pèsent sur l'organisation de discussions interactives en cours (forte rigidité due à un manque d'ouverture d'esprit, esprit conservateur lié au confucianisme, etc.) et peuvent expliquer la prépondérance des cours centrés sur l'enseignant, une forme de passivité et une moindre créativité de la part des étudiants (cf. §3.1.1. et 3.1.2.). D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné en §3.1.1. en nous appuyant sur les résultats de l'enquête de Migyoung Lee (2011), les étudiants eux-mêmes préfèrent majoritairement avoir un retour sous forme de corrections ou de commentaires du professeur, plutôt que de discuter de leurs erreurs avec l'enseignant et les autres étudiants durant les cours.

Une enquête menée par Cho-Lim Sung et al. (2001) auprès de 39 enseignants de la GSIT (Graduate school of interpretation and translation en Corée) visait à connaître la situation de l'évaluation qualitative de la traduction dans son enseignement. À la question sur les retours donnés aux étudiants sur leurs traductions, les enseignants ont répondu en majorité corriger par écrit les copies, plutôt qu'aider les étudiants à trouver de bonnes solutions par la discussion.

Nous faisons en conséquence l'hypothèse que le retour sous forme de corrections ou de commentaires portés sur les copies par le professeur prend le pas sur les discussions dans les cours de traduction en Corée.

Ceci est-il confirmé dans la pratique ? Il s'agit de savoir de quelle manière les enseignants des cours de traduction en Corée donnent des retours aux étudiants sur les

devoirs à la maison et les traductions réalisées pendant les cours et en examen. Quelles sont les attentes des étudiants à ce propos, ressentent-ils le manque de retours individuels ?

3.2.2. Manque de théorie au cours de traduction

Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee (2010), enquêtant auprès de 84 étudiants en cours de traduction dans une université coréenne, ont mis en évidence que pour 85 % d'entre eux, l'enseignement des théories de traduction était nécessaire, en ce qu'elles les avaient aidés dans leur compréhension de la traduction.

Ce résultat rappelle ce que Sang-bin Lee (2010) a découvert quant à l'utilité des théories de la traduction en observant des étudiants d'un cours de traduction où elles étaient enseignées, dont tout particulièrement la théorie de la typologie des textes de Reiss (2000, 2004). Après que les étudiants ont pris connaissance de cette théorie, la détermination du type leur a servi de macro-stratégie quant au processus de traduction et a joué par conséquent un grand rôle dans leur prise de décisions et la justification de celles-ci (Sang-bin Lee 2010).

C'est aussi la raison pour laquelle Kim (2006) a choisi de traiter la théorie du skopos dans son cours de traduction universitaire et l'a présentée aux étudiants conjointement avec les concepts d'équivalence, de fidélité, de lisibilité et avec les règles de composition de texte fondées sur la linguistique, etc. Elle a alors constaté que, lors d'un exercice consistant pour les étudiants à analyser des textes déjà traduits par des traducteurs professionnels, les théories apprises en cours (tout particulièrement la théorie du skopos) leur étaient d'une grande utilité, pour cette analyse et pour la formulation de solutions personnelles. D'après l'auteure, grâce à ce cours fondé sur la théorie du skopos, les étudiants ont élaboré certaines stratégies de traduction.

Toutefois, Ballard (2005) et Jeon (2004) constatent que le corpus théorique est en réalité peu enseigné dans la formation universitaire en traduction.

Jeong (2007 : 127-128) met en évidence trois obstacles à l'enseignement des théories dans les écoles professionnelles de formation à la traduction existant en Corée :

• Un manque d'enseignants capables d'assurer cette formation théorique. Actuellement, la plupart des enseignants qui dispensent les cours de théorie sont des traducteurs professionnels, qui n'ont eux-mêmes pas reçu de formation à ces théories. L'ouverture d'un doctorat de traductologie à l'école professionnelle remonte seulement à 2002, ce qui limite le nombre de diplômés.

• Les étudiants ont tendance à se focaliser sur la pratique de la traduction et à négliger les théories et les recherches en traductologie. Selon An (2006 : 13), sur la base d'une enquête menée auprès de 163 étudiants à GIST, 73,9 % d'entre eux sont opposés à la rédaction du mémoire de fin d'études, étape essentielle et obligatoire pour valider le cursus.

• Il y a trop peu de colloques en traductologie et de revues, où les besoins de la formation aux théories de traduction pourraient être affirmés et ses modalités discutées.

À l'heure actuelle, les enseignants des écoles professionnelles coréennes n'enseignent pas beaucoup de théories. Malgré le large panorama existant, ils se contentent d'en sélectionner quelques-unes qui débouchent sur les techniques de transfert du texte de départ au texte d'arrivée (voir Jeong, 2007 : 125).

3.2.3. Focalisation sur l'évaluation orientée vers le résultat et l'évaluation sommative plutôt que l'évaluation vers le processus dans la fonction diagnostique et formative

D'après Collombat (2009 : 43), les premiers travaux remis par les étudiants permettent à l'enseignant d'établir un bilan personnalisé qui aidera l'apprenant à prendre conscience de ses forces et faiblesses, et l'encouragera à mobiliser les moyens nécessaires pour surmonter ces dernières. Si ce diagnostic initial met en évidence des erreurs se répétant systématiquement lors des travaux ultérieurs, il conduira l'enseignant à énoncer (ou rappeler la plupart du temps) les règles générales à appliquer pour les éviter (voir par exemple Collombat, 2009 : 43).

L'évaluation initiale peut aider les enseignants à choisir les méthodes d'enseignement et d'entraînement les mieux adaptées au niveau et au profil des étudiants. Les enseignants s'attacheront à trouver les bons instruments pour réaliser ce diagnostic et analyser les besoins (Cf. Kelly, 2005 : 133)

D'après Collombat (2009 : 50), il est fondamental que l'apprenant accepte le diagnostic posé par l'enseignant pour que des progrès soient envisageables.

Le diagnostic peut être posé également grâce à l'évaluation orientée processus, qui permet de détecter les difficultés propres à chaque étudiant. Dans ce cadre, la traduction accompagnée de commentaires faits par l'étudiant est une méthode extrêmement efficace, puisque permettant de reconstituer le raisonnement suivi par l'apprenant pour aboutir au résultat choisi. C'est en effet en offrant à l'étudiant la possibilité d'exposer ses difficultés de traduction, d'expliquer le raisonnement suivi pour les résoudre et de justifier ses choix de traduction que l'enseignant peut l'aider à acquérir une méthode opérationnelle de résolution de problèmes et, le cas échéant, à renforcer certaines connaissances dont le manque peut le conduire à produire un raisonnement biaisé ou fondé sur des prémisses erronées (voir par exemple Collombat, 2009 : 43)

Gile (1992 : 252) rappelle que « dans la pédagogie de la traduction, nous cherchons à proposer aux étudiants non pas une description complète du processus, mais des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications pratiques. » D'après lui, « l'enseignement orienté processus se concentre sur le processus de traduction en cherchant à optimiser la démarche et les méthodes mises en œuvre par les étudiants » (2005 : 201).[52]

Gouadec (1989), Albir (2001) et Ryun-hee Kim (2004) considèrent eux aussi la prise en compte du processus de traduction et de son évaluation comme un outil apte à favoriser la progression didactique. Plusieurs autres chercheurs comme Migyoung Lee (2011), Hairston (1982) et Fox (2000), soulignent le rôle essentiel de l'approche orientée processus pour l'enseignement de la traduction. Pour eux, l'enjeu actuel de la formation porte sur la capacité à passer d'une approche centrée sur le résultat à une

[52] Il préconise ainsi le recours au compte rendu intégré des problèmes et décisions (CRIPD) (2005 : 226). À ce propos, voir le & 2.3.2.

approche centrée sur le processus, plus à même de permettre aux étudiants de comprendre leurs problèmes et d'y chercher efficacement des solutions par interaction au sein du groupe et avec l'enseignant. De son côté, Kwon (2006 : 6) explique que le choix presque exclusif de l'évaluation orientée vers le résultat dans les cours de traduction pose problème : « S'il n'y a que l'évaluation orientée vers le résultat au cours de l'apprentissage des étudiants, l'enseignant indique des erreurs et donne une bonne réponse ou ses commentaires avec une note. Ce faisant, l'enseignant ne tient pas compte du processus de traduction des étudiants. D'une part, un étudiant peut être mal noté alors même qu'il possède une bonne méthodologie de traduction. D'autre part, les étudiants peuvent corriger leurs erreurs selon les indications et commentaires de l'enseignant sans pour autant comprendre pourquoi ils les ont commises. Ils ne pourront donc pas surmonter les mêmes problèmes ni éviter les mêmes erreurs lors d'un prochain travail de traduction » (Traduction de Daeyoung Kim).

Hatim et Mason (1997 :198-199) jugent problématique l'évaluation sommative en tant que tentative d'évaluer globalement des compétences de traduction, qui plus est sur un travail rendu ne reflétant pas fidèlement ces habiletés techniques, dont beaucoup sont liées au processus.

Ces auteurs mettent en avant l'intérêt d'une évaluation continue qui ne serait pas conçue comme une suite de mini-examens de nature sommative, mais aurait une visée formative en donnant aux étudiants les retours qui leur permettront de progresser.

Lee-Jahnke (2001 : 261) souligne aussi que l'évaluation formative est prioritaire en tant qu'elle vise le développement des performances de traduction des étudiants :

« Tous les professeurs n'ont pas la même conception du rôle de l'évaluation. Pour beaucoup, elle sert uniquement à sanctionner les travaux à la fin du cours. Pour d'autres, par contre, elle sert à aider les étudiants à s'améliorer dans leurs performances. À notre avis, cette amélioration ne vise pas seulement la réussite dans les examens. Elle doit essentiellement viser l'amélioration de l'aptitude à traduire et, ensuite seulement, le produit fini, à savoir une traduction de qualité. C'est dire que l'évaluation formative nous intéresse en priorité. »

En outre, pour être constructifs, ces retours doivent s'appuyer sur des critères bien définis. En encourageant les étudiants à travailler en vue d'objectifs clairs et réalistes,

l'enseignant les aide à s'auto-évaluer et en même temps accroît la pertinence et l'efficacité des retours qu'il apporte à leurs travaux de traduction (Cf. Fraser, 2000 : 59)[53] .

Ceci peut se concrétiser, par exemple, par un répertoire complet d'erreurs : « Plus un répertoire d'erreurs est exhaustif, plus on a de chances de repérer tous les écarts par rapport à une traduction acceptable. L'exhaustivité de la liste utilisée assure son universalité » (Brunette 1998 : 137).

Toutefois, même dans un répertoire détaillé et impeccable, la limite entre certaines catégories d'erreurs n'est pas forcément claire et un dilemme peut donc y subsister (voir Brunette, 1998 : 130). Alors, « corriger des traductions n'équivaudra plus qu'à sanctionner des textes et fautes » (Brunette, 1998 : 139) et il est préférable de fournir un retour avec des explications complémentaires plutôt que de se contenter de faire figurer en marge une abréviation convenue (voir Migyoung Lee, 2011).

C'est pourquoi l'évaluation orientée vers le processus utilisant le CRIPD peut jouer un plus grand rôle que l'évaluation orientée vers le résultat, étant donné que les étudiants peuvent régler leurs problèmes en appliquant diverses stratégies : stratégies de résolution de problèmes, utilisation de critères de prise de décision, développement de compétences de correction et de révision, enfin méthodologies de recherche d'informations (voir Kim, 2007 : 87).

En outre, cela permet aux étudiants de comparer des processus de traduction et d'améliorer leurs compétences méthodologiques. (voir Kim, 2007 : 87)

Par ailleurs, d'après l'enquête de Migyoung Lee (2011), il s'avère que les étudiants préfèrent aussi l'approche processus à l'évaluation par le résultat. Nous faisons donc l'hypothèse que, pour progresser en toute connaissance de cause, les étudiants ont besoin de reconnaître leurs erreurs et de les comprendre grâce à des commentaires détaillés sur chacune d'elle et une indication du cheminement qui aurait permis de l'éviter. C'est précisément l'objectif de l'évaluation fondée sur le processus.

[53] 'We as teachers need to make our criteria clear…If we ourselves are clear about the instructions we give for the final translation, it should be easier to make explicit the criteria by which we judge it. Moreover, by encouraging students to work to a set of clear but realistic aims in a translation task, we make it easier both for them to evaluate their own work and for ourselves give them meaningful and constructive feedback on it' (Fraser, 2000 : 59).

Toutefois, Kim (2007 : 85-86) souligne que, dans la réalité, les cours de traduction sont marqués par l'évaluation orientée vers le résultat et l'évaluation sommative plutôt que par l'évaluation orientée processus et l'évaluation formative, alors même que l'inverse serait souhaitable pour que l'évaluation participe vraiment à l'acquisition de la compétence de traduction.

L'enquête de Cho-Lim Sung et al. (2001) montre également que les professeurs procèdent à une évaluation plutôt orientée vers le résultat que vers le processus. En effet, les enseignants ont répondu en majorité qu'ils corrigeaient les erreurs des étudiants sur leurs copies, proposaient des modèles de solutions et attribuaient des notes.

Il nous faudra donc nous efforcer de mettre en évidence si les méthodes d'évaluation effectivement pratiquées par les enseignants de traduction sont plutôt de type évaluation formative, fondée sur le processus, ou évaluation sommative, fondée sur le résultat. Il nous faudra également faire ressortir les méthodes d'évaluation souhaitées par les étudiants, celles auxquelles ils font confiance pour améliorer leur apprentissage.

3.2.4. Difficultés à s'auto-évaluer et manque d'autonomie dans le travail à l'école professionnelle

D'après Kelly (2005 : 143), il faudrait que les étudiants eux-mêmes auto-évaluent leurs travaux et leur progression. La capacité à s'auto-contrôler serait pour elle la principale qualité de qui veut devenir traducteur/trice professionnel(le).

Dans le même ordre d'idées, Allignol (2007 : 255) indique que « les étudiants peuvent recevoir des commandes de traduction par le biais d'une association ou d'une jeune entreprise, il faut donc qu'ils soient capables de veiller à l'assurance qualité. »

Les étudiants sont ainsi encouragés à pratiquer l'auto-évaluation et à se rendre autonomes pour devenir de bons traducteurs professionnels.

Par ailleurs, Kelly (2005 : 143) considère qu'il est bon que l'enseignant pose aux étudiants des questions lui permettant de s'évaluer quant aux stratégies à mettre en

œuvre pour résoudre ses problèmes de traduction. Parmi les questions pouvant être proposées par l'enseignant, elle donne les exemples suivants :

« À quelles difficultés particulières avez-vous été confronté en faisant cette traduction ? Comment avez-vous fait pour les résoudre ? Êtes-vous satisfait des solutions trouvées ? Si tel n'est pas le cas, qu'auriez-vous pu tenter (et qu'est-ce qui vous a retenu de le faire ?)[54]» (Traduction de Daeyoung KIM)

Dans la même perspective, Lee-Jahnke (2001 : 263) relève trois phases dans l'auto-évaluation, dont elle montre qu'elles tendent à favoriser le processus de traduction :

« Dès le début de leurs études, les étudiants sont encouragés, en fin de document, non seulement à mentionner les ressources documentaires utilisées pour le travail en question, mais aussi à énumérer les difficultés rencontrées durant leur travail. Pour ce faire, nous leur laissons, d'entrée de jeu, un libre choix de procédure. Autrement dit, les difficultés possibles ne sont pas indiquées et l'expérience montre qu'une telle approche *libre* et *individuelle*, voire *individualiste* en début de parcours, met à l'aise…La deuxième phase de sensibilisation à l'évaluation porte sur la structuration des difficultés recensées. Cette phase doit nécessairement être travaillée en groupe et il s'est avéré judicieux de la faire diriger par l'un des étudiants. Durant cette étape, le professeur exerce alors un rôle de modérateur. Par la suite, il assumera la phase finale avec toutes les corrections nécessaires… Cet exercice prépare l'étape suivante, en l'occurrence le questionnaire d'auto-évaluation (Lee-Jahnke 1998 : 158-159). Ce questionnaire, conçu dans le dessein d'améliorer la faculté *traduisante*, met en application chez les étudiants les mécanismes du processus cognitif et il porte ses fruits depuis de nombreuses années. Un questionnaire accompagne les textes à traduire et, sur la base de ce questionnaire, les étudiants sont priés de préciser pourquoi ils ont effectué telle correction ou retenu telle solution. »

Tant dans les questions suggérées par Kelly que dans les phases d'auto-évaluation de Lee-Jahnke, nous retrouvons la question du processus de résolution des problèmes et

[54] 'What particular difficulties have you come up against in doing this translation? How have you gone about solving them? Are you satisfied with the solutions you have found? If not, what else could you have done (and what has prevented you from doing so)?' (Kelly, 2005 : 143).

de prise de décision. Cela apparaît aussi dans ce commentaire d'une étudiante de Lee-Jahnke (2001 : 263) :

« L'auto-évaluation m'a paru être une expérience nouvelle mais très positive. Elle me permet de généraliser une problématique donnée, de mieux analyser les difficultés et d'essayer de formuler de quelles difficultés il s'agit réellement. Cela veut dire que je réfléchis toujours avant de traduire et pourquoi je traduis ainsi. Aussi, je me sens plus à l'aise dans d'autres textes quand des difficultés semblables surgissent » (Franziska G. 22-1-2001).
Nous considérons, par conséquent, que les étudiants peuvent s'auto-évaluer en notant dans un rapport de type CRIPD leurs idées et les diverses solutions qu'ils ont apportées aux problèmes rencontrés en cours de traduction.

Toutefois, Kim signale (2009 : 41) que les enseignants de traduction procèdent plus généralement à des retours écrits directement sur les copies, plutôt que d'encourager l'auto-évaluation de leurs étudiants ou une évaluation par leurs pairs. Le besoin d'auto-évaluation et d'autonomie dans le travail n'est donc pas satisfait dans la réalité de la formation à la traduction au niveau de l'école professionnelle (voir Kim, 2009).

3.2.5. Choix des textes utilisés en cours

D'après Hyang Lee (2011 : 178), choisir des textes appropriés au cours de traduction est la mission primordiale de l'enseignant et la qualité du cours de traduction dépend des efforts des enseignants en la matière. De plus, les enseignants doivent choisir des textes variés qui s'adaptent au niveau des étudiants et à la finalité du cours (Hyang Lee 2011 : 179).

Toutefois, comme le font remarquer les trois chercheurs cités ci-dessous, le cours universitaire, contrairement à l'école professionnelle, ne s'ouvre pas à tous les genres de textes avec leurs spécificités.

Ainsi pour Klein-Braley et Franklin(1998 : 54). : « Les textes du cours de traduction universitaire sont préférentiellement des extraits d'article de presse ou de littérature »[55] (Traduction de Daeyoung KIM).

Pour Keromnes (2010 : 14) : « On ne pratique guère dans les départements L.C.E. que la traduction littéraire et éventuellement la traduction non littéraire (ce qui veut dire en fait la traduction de presse, c'est-à-dire essentiellement la traduction de textes d'un registre moins soutenu, avec un vocabulaire un peu différent et moins varié) ».

Enfin, pour Lavault-Olléon (2003 : 199) : « Elles [la plupart des universités] ont simplement remplacé les extraits littéraires par des extraits d'articles de presse. Lorsqu'il a été question d'introduire la traduction spécialisée dans ces cursus, les traditionnels articles de presse générale ont été complétés par des pages spécialisées des magazines, sans mettre en cause la valeur des exercices proposés en matière de professionnalisation. »

Pour Lavault-Olléon (1998 : 83), afin de surmonter cette difficulté au niveau universitaire, l'étudiant doit « travailler à autre chose que des extraits, à des textes appréhendés dans leur globalité (et si le texte est jugé trop long, une partie du travail peut se faire à l'oral) et dans leur authenticité. L'enseignant doit donner aux étudiants, mieux encore, en les leur faisant chercher, tous les éléments utiles à l'appréciation du contexte », étant donné que « l'étudiant doit envisager la traduction non plus comme un exercice scolaire, mais comme un service émanant d'un besoin réel de communication : il doit comprendre que l'initiateur a besoin de sa compétence traductive pour mener à bien son propre projet (de recherche, de publication, de conquête du marché) ».

Qui plus est, elle propose la traduction « des textes demandés par le marché, à savoir essentiellement les documents spécialisés issus de tous les secteurs de l'économie, et notamment des nouvelles technologies, en bref, les textes opératoires, contractuels, publicitaires, dont auront besoin les entreprises et organisations de demain » (Lavault-Olléon, 2003 : 200).

[55] 'Usually translation classes begin very early in a student's university life. The texts chosen tend to be extracts from literary texts or newspaper texts' (Klein-Braley et Franklin, Peter, 1998 : 54).

Dans la même perspective, Klein-Braley et Franklin (1998 : 60) fait remarquer que si le but principal de la formation à la traduction est d'offrir l'habileté nécessaire à la traduction professionnelle, seuls les textes *authentiques* doivent être traduits, c'est-à-dire les textes qui s'adaptent au mandat de traduction[56].

Nord (2009 : 3) mentionne elle aussi le principe de l'authenticité dans l'évaluation et dans l'enseignement de la traduction, c'est-à-dire l'utilisation de textes dans des situations authentiques (ou presque) avec un mandat de traduction (*translation brief*) authentique (ou presque).

Par ailleurs, Lee (2012 : 179) souligne l'importance du choix de textes dont la difficulté est bien adaptée au niveau des étudiants. D'après Lee (2012 : 178), si un enseignant choisit un texte de départ difficile, les étudiants éprouveront des difficultés à discuter sur la traduction du fait de problèmes de compréhension. S'il choisit par contre un texte de départ trop facile, les étudiants ne seront guère motivés.

Hyang Lee (2011 : 178) et Migyoung Lee (2012 : 180) conseillent également aux enseignants d'augmenter progressivement la difficulté des textes. Hyang Lee (2011 : 178), citant Durieux (2003) recommande plus précisément de suivre les étapes suivantes : 1) texte ne nécessitant pas de recherche documentaire, 2) texte traitant d'un sujet spécialisé, 3) texte traitant d'un sujet technologique, 4) texte traitant de divers domaines techniques, 5) texte présentant un style difficile, 6) texte devant reproduire un effet particulier.

Toutefois Hyang Lee (2011 : 180) fait remarquer qu'actuellement le choix de la difficulté des textes résulte plutôt de la seule intuition des enseignants, sans prise en compte spécifique des objectifs du cours et du niveau des étudiants, même s'ils admettent qu'il y aurait besoin de critères pour choisir les textes et les utiliser au cours. Cette auteure ajoute que, au niveau de l'école professionnelle comme à l'université, les questions suivantes sont peu débattues, ce qui pose problème : quelle longueur et quelle sorte de texte les enseignants doivent-ils choisir et de quel niveau de difficulté? (Hyang Lee, 2011 : 178).

[56] Voir Klein-Braley et Franklin (1998: 60), 'Selection of *real* texts will automatically enable discussions to be made about the reasons for the translation, the type of reader/user envisaged, the degree of fidelity to be observed towards individual elements in the source text, the need for adjustment in terms of the addressees' cultural or factual knowledge, etc.'

Nord (1991b :160-161) porte un regard critique sur certaines pratiques, telles que de faire passer des tests sur des textes inconnus, souvent choisis en fonction de leur seule difficulté. Il sera alors difficile d'imputer les erreurs commises à des éléments de compétence précis. Ainsi, ces tests ne permettront aux étudiants ni d'appliquer ce qui leur a été enseigné, ni de progresser (Nord, 1991b :160-161, également cité dans Hatim et Mason, 1997 : 198).

Sur toutes ces questions relatives au choix des textes utilisés pour l'évaluation en traduction, il sera essentiel de recueillir l'opinion des enseignants et de mettre en évidence les pratiques réelles.

3.2.6. Manque de validité et de fiabilité du système d'évaluation

Selon quels critères peut-on juger qu'une traduction est recevable ou non ? Divers critères d'évaluation peuvent être proposés sur la base de théories de la traduction, mais les avis divergent quant à savoir si une traduction est satisfaisante et acceptable (voir par exemple, Kim, 2007 : 79). Si l'on en croit Venuti (2000), le problème est encore plus complexe, puisque les théories de la traduction changent selon l'époque et, même sur le concept même de traduction, les chercheurs peinent à s'accorder.

Le flou entourant le concept de traduction introduit de la subjectivité dans l'évaluation. Du fait de cette subjectivité et d'un manque de critères harmonisés et cohérents, les évaluateurs se heurtent souvent à des difficultés (voir Kim, 2007 : 79). House (1981 : 5) mentionne que Basnett-Mcguire, Hönig, Larose et Jager estiment que la traduction pourrait effectivement être jugée selon des critères d'évaluation, mais qu'il manque un critère pertinent et universel, en particulier du fait d'objectifs différents. Reiss (2002 : 106-109) soutient que l'objet de l'évaluation dépend de l'interprétation de l'évaluateur. Autrement dit, l'interprétation du texte est individuelle et il n'est pas possible de s'affranchir totalement de cet aspect individuel. Pour Shin (2010 : 122), il semble également difficile de déterminer un critère concret et objectif d'évaluation de la traduction suffisamment universel pour être accepté par tout le monde.

Sur les façons de considérer cette subjectivité, voire de la surmonter, les opinions divergent. Hadji (1992), évoquant lui aussi la subjectivité qui entache l'évaluation en matière de traduction, fait remarquer que l'évaluation de productions complexes se heurte à une limite importante : ce qui est observable (par exemple les erreurs manifestes) est loin de suffire à une évaluation du niveau souhaité ; d'autres éléments sont pertinents. Pour évaluer plus objectivement, Beeby (2000 : 196) recommande d'appuyer l'évaluation sur un critère, voire plusieurs, plutôt que sur une approche holistique. Pour House, le problème est certes complexe, mais l'évaluation devrait être possible en dehors d'une norme prescriptive et dogmatique et en respectant au contraire l'objet de la traduction et son traducteur (Cf. House (1981 : 119)[57].
À ce sujet, des discussions constructives ont eu lieu et des tentatives ont été faites pour aboutir à des critères d'évaluation objectifs et fiables : E. Cary et d'autres chercheurs ont mené une telle discussion lors d'une conférence de la Fédération internationale des traducteurs à Paris en 1959 qui portait sur la qualité de la traduction. Plus récemment, une certification ISO pour l'industrie privée, des numéros spéciaux de *Circuit* (1994) et *Language International* (1998) se sont focalisés sur le processus de l'assurance qualité, les normes professionnelles et l'accréditation. Les organismes de standardisation italiens, allemands et autrichiens ont fixé des normes nationales pour la traduction et une norme qualitative européenne pour le service de la traduction (EN15038) a été approuvée en 2006 (Voir par exemple Williams, 2004 : introduction).

La subjectivité est également considérée comme un problème fondamental pour l'évaluation en didactique de la traduction. Mcalester (2000 : 231) fait observer que la méthode d'évaluation varie selon les universités, selon les départements d'une même université et même selon les enseignants : difficile dans ce cas de trouver la définition des méthodes utilisées, elle est rarement explicite. L'évaluation réelle, sans qu'il y ait de consensus, s'appuie quant à elle très généralement sur l'expérience et le bon sens et même, dans le pire des cas, sur des intuitions et des impressions très subjectives.

[57] 'This is a highly complex and in the last analyzed, probabilistic undertaking. If one refrains from giving prescriptive, dogmatic and global judgments rather than reveal exactly where and with what consequences and possibly why a translation in an individual case is what it is in relation to its original, one proves that one has some respect for both the subject of translation and the translator' (House 1981 : 119).

En effet, l'enquête menée à la GSIT (Cho-Lim Sung *et al.*, 2001) et celles conduites dans les universités européennes et canadiennes (Waddington, 2000)[58] ont mis en lumière l'absence de critères pour l'évaluation sommative qui feraient consensus parmi les enseignants et au niveau de l'établissement. Hönig (1997 : 15) déplore cette absence au niveau de l'école et de l'université.[59]

Melis (2001 : 101-102) le fait également remarquer : l'évaluation en didactique de la traduction est probablement loin de faire l'objet d'un consensus, car souvent chaque enseignant – chaque école de traduction – adopte un type d'évaluation conforme à la méthodologie qu'il utilise pour enseigner la traduction, laquelle est loin d'être uniforme d'une école à l'autre.

Pour que l'évaluation recueille l'accord de toutes les personnes concernées, il faudrait avant tout que la manière d'évaluer et les critères soient clairs et persuasifs. De plus, l'évaluation suppose une vision partagée de ce qu'est une bonne traduction (voir Shin, 2010).

Que peut-on entendre par accord ? Il s'agirait par exemple de faire en sorte que des évaluateurs différents aboutissent sensiblement aux mêmes notes pour les traductions d'un texte donné. Ceci certifierait la fiabilité et l'objectivité du système (voir Allignol, 2009 : 243, 249).

Pour augmenter la fiabilité et l'objectivité du système d'évaluation, selon Gile (2005 : 228), « un directeur de département et un doyen convaincus de leur intérêt peuvent faire beaucoup pour organiser un consensus et des méthodes de travail communes, par exemple, à travers un cours transversal de méthodologie de la traduction toutes langues confondues, et à travers des négociations sur les modalités de contrôle. En l'absence d'un tel consensus, la disparité entre les méthodes, exigences et critères d'évaluation des enseignants a un effet perturbateur sur les étudiants » .

Toutefois, Brunette (1998 : 135) mentionne que « à notre connaissance, on [les enseignants] ne trouve nulle part expliqués les fondements des critères appliqués. ».

---

[58] À propos d'une enquête effectuée auprès de 52 professeurs de traduction d'universités européennes et canadiennes (1999), voir Martínez Melis (2001 : 127-129).

[59] 'Very often there is no system, there are no common criteria, there is no informed discussion, only an occasional exchange of opinions' (Hönig 1997 : 15).

Actuellement, les enseignants coréens n'expliquent pas clairement comment ils évaluent leurs traductions et les étudiants sont légitimement désorientés (voir Shin, 2010 : 122). Shin (2010 : 124) souligne ainsi que les étudiants ont besoin de connaître concrètement les critères, le type et le niveau de l'évaluation appliquée à leur traduction, ce qui leur permet de s'y préparer et de s'améliorer le cas échéant lorsqu'ils sont mal notés.

Allignol (2007 : 243) propose aussi que « le mode d'évaluation soit préalablement présenté et expliqué aux étudiants, car ces derniers organisent leur travail en fonction de la manière dont ils seront évalués ».

Par conséquent, comme le souligne Hadji (1992), l'évaluation devrait être l'occasion d'échanges entre les enseignants et entre les étudiants et les enseignants, étant donné qu'une évaluation objective est un jugement porté sur la valeur d'un objet envisagé d'un point de vue objectivable, c'est-à-dire explicitable et communicatif.

De façon plus générale, pour qu'un système d'évaluation soit objectif et applicable, il faudrait que soient garanties la validité et la fiabilité complète du mode d'évaluation (voir Hatim et Mason (1997 : 211), (Goff-Kfouri, 2004 : 4). Mais compte tenu des points de vue ci-dessus, nous faisons l'hypothèse que l'évaluation dans l'enseignement actuel de la traduction souffre d'un manque de validité et de fiabilité, du fait de l'absence d'un consensus entre enseignants et au niveau de l'établissement, ainsi qu'entre étudiants et enseignant, celui-ci ne précisant pas ses méthodes et ne communiquant pas aux étudiants les critères d'évaluation qu'il applique.

3.2.7. Variabilité de l'évaluation

Garant (2009 : 10) souligne que les méthodes d'évaluation varient en général selon les enseignants. À propos de cette pratique, Allignol (2007 : 248) est d'avis qu'« il est souhaitable que les critères soient pérennes, même si leur pondération varie suivant le type de texte, sa fonction et selon la situation de communication, c'est-à-dire que, malgré la diversité des textes et des situations de communication, un système d'évaluation ne devrait pas être à géométrie trop variable ».

D'ailleurs, si les étudiants ont l'impression que le mode d'évaluation est fluctuant, ils auront beaucoup de peine à trouver dans la notation/correction de leurs travaux une aide à leur progression, une confirmation fiable de leur évaluation ; de plus, l'enseignant risque d'apparaître peu crédible dans son rôle d'évaluateur (Shin, 2010 : 122).

Shin (2010 : 125) s'inquiète aussi du fait que l'enseignant, souvent traducteur professionnel et spécialiste en traduction, prend son style personnel pour seul critère d'évaluation. Les étudiants sont alors perplexes compte tenu des différences de style entre enseignants.

Il sera essentiel d'explorer les aspects de variabilité de l'évaluation qui existent réellement dans l'enseignement de la traduction et de savoir ce qu'en pensent les étudiants et les enseignants.

3.2.8. Manque d'évaluation positive et de retraduction ?

Pour Ryunhee Kim (2004 : 53), (2007 : 85), les méthodes d'évaluation en formation à la traduction se focalisent actuellement sur l'approche orientée vers le produit qui prend en compte les seules erreurs, signe d'échec dans l'apprentissage, sans y ajouter l'évaluation positive, signe de réussite, ce que recommandent des auteurs comme Kussmaul (1995) et Bastin (2000). Cette auteure propose donc de pratiquer en cours l'approche positive vis-à-vis d'étudiants ayant produit des traductions excellentes et/ou particulièrement créatives, ou même pour toute réussite. Cette façon de procéder, qui touche à l'affectif, est susceptible de donner aux étudiants confiance en eux.[60]

Ce besoin d'évaluation positive est aussi rappelé par Nord (1991b, 2009 : 22) qui indique qu'il faut ajouter des points, selon le nombre de bonnes solutions, aux étudiants qui proposent des solutions adéquates et inventives aux problèmes de

[60] Voir Kim (2004 : 53), ' Recently, voices have been raised in the literature for a success-based, positive approach (Kussmaul, 1995 ; Bastin, 2000). The main argument is that if errors are an indicator of non-learning, then success can indicate that learning has occurred. Any sign of success in a student's translation is therefore to be applauded. Moreover, if a successful solution is an output of creativity rather than a routine process and if it is not just « good » but « excellent », it surely is praiseworthy. The rationale for such a success-based, positive approach is grounded mostly on affective factors.'

traduction. Elle signale qu'il n'est pas rare que les étudiants proposent des solutions innovantes, auxquelles les enseignants n'avaient pas forcément pensé, ce qui doit être encouragé.

Gouadec (1989 : 42-47) abonde dans ce sens : l'évaluation positive s'intéresse à la part de succès dans la traduction et non à la part d'échec ; c'est la récompense de certaines trouvailles, c'est-à-dire de traductions particulièrement heureuses ou inventives. Selon lui, l'évaluation positive concerne également les cas où les apprenants ont su éviter les pièges de traduction et appliquer des procédés adéquats.

Sur la base d'une enquête visant à déterminer quel usage les étudiants faisaient des retours sur leur travail (annotations écrites, discussion en cours avec l'enseignant et entre les étudiants etc.), Lee (2011 : 159) constate un manque de révision (relecture) de leur part. En effet, à la question « Que faites-vous des retours sur vos devoirs ? », moins d'un quart des étudiants (22,4 %) répondent avoir pris connaissance de leurs erreurs et des solutions proposées par l'enseignant.

Cette auteure démontre, dans la même étude, l'efficacité de la retraduction pour faire progresser les étudiants. Cinq textes ont été retraduits par les étudiants après la procédure de correction et leur travail a été jugé avant et après par deux évaluateurs. Selon Lee, les notes de tous les étudiants ont augmenté par rapport à la première fois. Elle constate de plus que les éléments pour lesquels les progrès ont été les plus importants sont liés à la connaissance du sujet : utilisation adéquate de la terminologie spécialisée, choix du bon registre de langage, transmission des informations exactes, amélioration de la logique du texte.

Ces questions d'évaluation positive et de retraduction, qui touchent à l'impact de l'évaluation sur la progression ultérieure des étudiants, devront être posées dans le cadre de la réalité des cours de traduction. Il sera en effet intéressant de savoir si les enseignants accordent un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et s'ils demandent, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen. Si tel n'est pas le cas, quelle est l'opinion des enseignants et des étudiants à ce propos : en éprouvent-ils le besoin ?

3.2.9. Évaluation des compétences linguistiques vs évaluation des compétences de traduction

Pour Kelly (2005 : 137), les enseignants pourraient communiquer aux étudiants des informations sur le texte qui sera donné à l'examen, telles que mots-clés, type de texte, sujet du texte, pour leur permettre de s'exercer sur des textes analogues et de préparer la terminologie [61]. Elle critique également les conditions de passage de l'examen (travail en temps limité sans autorisation d'outils de recherche d'informations et manque d'indications utiles) qui ne reproduisent pas la réalité d'une situation de travail d'un traducteur professionnel[62].

Ce point de vue rappelle celui de Klein-Braley (1996 : 27) qui souligne elle aussi l'importance de la recherche de documents à l'examen en tant que compétence méthodologique. Elle est d'avis que l'examen devrait être passé dans les mêmes conditions que celles du monde réel de la traduction. C'est pourquoi elle envisage la possibilité d'un examen organisé en dehors d'une salle expressément prévue à cet effet, faisant remarquer que recourir aux sources d'informations, voire même à toute personne susceptible de détenir une partie du savoir nécessaire, n'est pas *tricher*, comme on pourrait le juger dans une autre matière, mais adopter un comportement absolument normal dans le monde de la traduction professionnelle[63].

Quant à Kim (2011 : 46), elle décrit une manière de procéder pour les devoirs à la maison qui permet une recherche d'informations efficace. L'enseignant envoie aux étudiants par courriel et à une heure déterminée le texte à traduire. Les étudiants le traduisent comme d'habitude, en consultant toutes les informations chez eux ou dans une salle équipée d'ordinateurs, puis renvoient la traduction par courriel dans les délais impartis.

---

[61] 'Teachers may announce text type, subject area and content keywords allowing preparation of parallel texts and terminology prior to the examination' (Kelly 2005 : 137).

[62] 'Professional translators rarely find themselves in situations in which they have to translate totally unknown texts in a short period of time without any form of preparation, this is a particularly important criticism if documentary resources are not available in the examination room and students have to rely on those they themselves can take' (Kelly 2005 : 137).

[63] 'Among other things, I have proposed turning students loose in a library for the day…. Enabling them to have access to all the facilities available in the library. However, I also see no reason why the translation examination could not be a take-home affair. Ringing up the author, one's friends, someone who might know is perfectly normal part of real-world translation. Thus, what is normally *cheating* would not be an issue here' (Klein-Braley 1996 : 27).

Dans la même optique, « quand les étudiants sont relativement nombreux, on peut donner à chacun un dossier préparé à l'avance avec des textes de référence. Selon les effectifs et les équipements disponibles, on peut également envisager l'examen dans une salle d'ordinateurs si le nombre de postes de travail est suffisant. » (Gile, 2005 : 223).

Au cas où le nombre de salles équipées d'ordinateurs à l'école professionnelle comme à l'université est insuffisant, il faudrait donc penser à d'autres solutions pour permettre la recherche de documents pendant le temps imparti pour l'examen (bibliothèque, café Internet, etc.) (Kelly, 2005 : 137).

En conclusion, l'examen en temps limité sans accès aux outils de recherche d'informations ne reflète pas la réalité du travail d'un traducteur professionnel et peut être vu plutôt comme une évaluation linguistique que comme une évaluation de la traduction (voir aussi Kim, 2011).

Il nous faudra donc examiner de quelle manière les examens se déroulent réellement pendant les cours de traduction. Les étudiants sont-ils ou non autorisés à consulter des ouvrages ?

3.2.10. Difficultés affectant le cours de traduction universitaire et possibilité de former à la traduction professionnelle

Il est difficile d'adapter le degré de difficulté des textes proposés à la traduction compte tenu des différences de niveau des étudiants en langue étrangère. Il est également difficile d'offrir à chaque étudiant une appréciation personnalisée de ses travaux dans un contexte où les amphithéâtres sont souvent pleins dans les cursus universitaires de traduction en Corée (voir Kim, 2006).

Par ailleurs, Klein-Branley et Franklin (1998) et Kiraly (1995) regrettent le manque de cours diversifiés à l'université. Pour Klein-Branley et Franklin (1998), il manque par exemple un cours de traduction professionnalisant pour les étudiants de niveau avancé qui se destinent à faire ce métier.

Plusieurs chercheurs coréens soulignent aussi la nécessité d'ouvrir des cours appliqués de traduction professionnelle qui bénéficieraient aux étudiants de niveau avancé. Des cours de traduction diversifiés seraient nécessaires : cours ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc. (voir par exemple, Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee 2010 : 230, Lee, 2011 : 176, Kim, 2011 : 43-44).

Dans l'enquête de Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee (2010 : 230), la plupart des étudiants (91 %) expriment le besoin de tels cours de traduction, ce que l'enquête de Yang (2010 : 140) confirme : les étudiants de quatrième année s'engagent dans un cursus universitaire de traduction parce qu'ils considèrent que cela peut les aider à entrer dans une école professionnelle ou les favoriser dans leur travail après la fin de leurs études.

Ce point de vue recoupe celui de Schäffner (2000 : 154), laquelle entend dépasser la métaphore plaçant la marche à pied (la compétence linguistique acquise à l'université) chronologiquement avant la course, (la compétence en traduction acquise à l'école professionnelle), à l'image des enfants qui apprennent à marcher avant de courir.

Étant donné que la compétence de traduction n'est pas une simple amélioration de la compétence linguistique, les étudiants devraient bénéficier au moins d'une initiation à la traduction professionnelle à l'université avant l'entrée dans une école professionnelle (Cf. Schäffner, 2000 : 154). Ceci pourrait se faire en réfléchissant à « l'opération *traduisante*, à savoir analyser en profondeur les textes à traduire, comparer des traductions et des stratégies de traduction, envisager des types et divers modes de traduction adaptés, travailler dans le détail, mais aussi formaliser des méthodes et des procédures, notamment en termes de qualité » (voir Lavault-Olléon, 2003 : 207).

En fait, actuellement, le cours de traduction universitaire en Corée tend à former à la traduction professionnelle. On essaie pour cela d'introduire de nouvelles méthodes et matières en s'inspirant des formations existant à l'école professionnelle de traduction (voir Lee, 2010 : 141-142)

Autrefois, les départements de langue étrangère des universités coréennes utilisaient la traduction pour former aux langues étrangères. De nos jours, l'enseignement de la traduction tend à adopter le point de vue du traducteur professionnel au niveau du cours jusqu'au niveau du département et de l'université (voir Kim, 2011 :25).

D'ailleurs, grâce à une enquête qu'ils ont menée auprès de 84 étudiants ayant suivi un cours de traduction dans une université coréenne, Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee (2010) ont mis en évidence que leur motivation n'était pas l'envie d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais l'intérêt pour la traduction professionnelle. L'enquête proposée par Kim (2002) à 31 étudiants d'un cours de traduction conduit à un résultat similaire : 19 étudiants sur 31 déclarent avoir choisi le cours de traduction par intérêt pour la traduction.

Kim (2011 : 38) souligne l'importance, pour l'avenir des étudiants universitaires, d'introduire une formation à la traduction professionnelle : après leurs études à l'université, les étudiants universitaires ayant reçu une formation à la traduction professionnelle peuvent réaliser des tâches de traduction dans leur environnement professionnel, voire travailler comme traducteurs professionnels après être passés par l'école professionnelle, ou encore devenir traducteurs experts s'ils perfectionnent leurs compétences en traduction en accomplissant des efforts permanents de formation et en tirant parti des retours d'expérience.

Cette initiation est rendue plus nécessaire encore aujourd'hui, où la probabilité est grande de voir des étudiants universitaires diplômés en langues, même s'ils ne sont pas passés par une école professionnelle, se retrouver un jour ou l'autre à traduire des textes de tout ordre, des documents technico-commerciaux pour la plupart, mais aussi des articles scientifiques, etc., sur sollicitation d'un proche, d'une connaissance ou d'un collègue qui assimile, comme cela est courant, la compétence en langue à la capacité à traduire (voir Lavault-Olléon, 1998 : 82).

Enseigner la traduction professionnelle au niveau universitaire est également justifié par le fait que les futurs traducteurs se retrouveront entourés de professionnels,

avocats, comptables, professeurs, etc. et devront répondre à une demande de travaux variés (Cf, Fraser, 2000 : 64)[64].

Comme nous venons de le voir si l'initiation à la traduction professionnelle à l'université répond à un besoin réel à la fois des étudiants et de la société actuelle, il est nécessaire d'appliquer une pédagogie ciblée pour faire comprendre aux étudiants la complexité de l'opération de traduction, de leur enseigner par exemple l'importance du contexte et de la situation pour éviter une traduction mot à mot de mauvaise qualité (voir Kim, 2002 : 127). Lavault-Olléon (1998 : 81) le remarque : « il est vrai que les étudiants ont le plus souvent tendance à assimiler la traduction à un simple transcodage ». D'après elle, les enseignants-traducteurs disent même devoir réaliser un « désapprentissage pour éliminer les habitudes prises en cours de langues » car les étudiants qui arrivent ont été « rigidifiés par un enseignement qui leur a appris des mots et des équivalences ».

Schäffner (2000 : 144) fait elle aussi remarquer qu'il existe des situations où les étudiants entrant à l'école professionnelle doivent désapprendre ce qu'ils ont appris dans les cours traditionnels, notamment ceux de thème et de version. S'appuyant sur son expérience de professeur, Kim (2012) souligne que les étudiants de la première année de traduction à l'école professionnelle ont été un peu pervertis par les cours de thème et de version qui les ont habitués à la traduction littérale.

Delisle (1998, 2005) distingue, quant à lui, le cas des apprenants débutants dans les universités – insuffisance des connaissances requises, tendance à la transposition littérale et traduction fondée essentiellement sur l'analyse de la langue – et celui des apprenants de l'école professionnelle – traduction fondée plutôt sur l'analyse du discours et les paramètres de communication en vigueur dans la traduction professionnelle.

L'utilisation du mandat de traduction en cours universitaire est susceptible d'atténuer ce problème : elle pousse les étudiants à passer d'une traduction littérale à une traduction intégrant le contexte. La mise en valeur du mandat de traduction peut simultanément offrir aux étudiants une expérience en situation réelle de traduction

[64] Fraser (2000 : 64), 'We would like to argue that translation as a professional activity can and should be studied in a university environment, not least with a mind to the status of future translators, who will work in a world of lawyers, accountants, teachers and other accredited and recognized professionals.'

professionnelle, puisque la stratégie de traduction en dépend (voir Hyang Lee 2011 : 179).

Kim (2012) souligne elle aussi l'importance du mandat de traduction dans le cours de traduction. Après avoir demandé à dix étudiants en première année à l'école professionnelle de traduire selon deux mandats de traduction différents (ils peuvent choisir par lequel commencer), elle a comparé les deux productions. Elle s'est rendu compte que les étudiants ont réussi à s'éloigner d'une traduction littérale dans le second cas. Elle a aussi constaté que ses étudiants n'étaient pas, au début, habitués à traduire selon la réalité de la traduction professionnelle et ne comprenaient pas la différence entre thème et version. Ils y sont parvenus en tenant compte du mandat de traduction et sur la demande de l'enseignant jouant le rôle de client.

Adab (2000 : 127) critique pour sa part un cours de traduction qui ne fait pas référence au mandat de traduction, ce qui, d'après elle, ne laisse d'autre choix aux étudiants que de traduire littéralement, donc au niveau linguistique :

« On ne s'interroge pas non plus sur la fonction du texte dans la culture source, ni sur la fonction du texte traduit dans la culture cible. Ainsi, on attache peu d'importance au profil du lecteur ciblé, aux connaissances contextuelles et factuelles de ce destinataire, à ses attentes d'un texte ayant une fonction et un type donnés. Trop souvent on demande aux étudiants de traduire un texte sans leur fournir une information préalable, ce qui tend à donner l'impression à ces derniers que la traduction consiste simplement à rechercher des correspondances ou des unités interlinguistiques dans les unités linguistiques. »

D'une manière concrète, Gile (1992 : 400) précise des interventions pédagogiques dans un cours de traduction universitaire, destinées à contrecarrer chez les étudiants l'effet de plusieurs années de versions et de thèmes scolaires en visant à expliquer trois principes :

« 1) La traduction est une opération de communication qui vise à transmettre à un destinataire un texte présentant de manière fidèle, mais aussi lisible, crédible et convaincante que possible, le ou les messages de l'avenir.

2) La traduction peut être fidèle même si dans le choix des mots et des structures, elle s'éloigne sensiblement de l'original (ce principe est expliqué avec une démonstration expérimentale dans Gile 1985).

3) Dans le processus de traduction, chaque segment de texte de départ est soumis à un processus itératif de vérification de la plausibilité de son interprétation par le traducteur, processus qui ne s'arrête que lorsqu'une hypothèse de sens est jugée plausible, de même, tout libellé devant restituer le contenu de ce segment de texte est soumis à un processus itératif de vérification de sa fidélité et de son acceptabilité linguistique, processus qui ne s'arrête que lorsque les résultats de ces vérifications s'avèrent satisfaisants. » (Gile, 1992 :400)

Il y aura lieu de nous interroger sur les difficultés effectivement éprouvées par les étudiants et les enseignants des cursus universitaires de formation à la traduction tels qu'ils se déroulent aujourd'hui. En particulier, il nous faudra poser les questions de l'introduction de cours professionnalisants diversifiés au niveau universitaire et des outils permettant aux étudiants de s'éloigner de la traduction mot à mot pour tenir compte du contexte au niveau macrotextuel (mandat de traduction).

3.2.11. Maîtrise insuffisante de la langue étrangère chez les étudiants de l'école professionnelle

Actuellement, les traducteurs professionnels et les chercheurs en traductologie considèrent la recherche d'informations comme essentielle parmi les autres sous-compétences pour réussir une traduction dans sa globalité (voir Jean Vienne, 2000 : 96). D'après Aula. Int (2005 : 135, repris de Sofer, 1999)[65], l'acquisition par les traducteurs des techniques de la recherche d'informations est importante pour la qualité de la traduction. Une insuffisante maîtrise de ces techniques les bloquera pour la traduction de certains thèmes et champs spécialisés.

À propos de la maîtrise par les étudiants de cette compétence méthodologique de

[65] 'Morry Sofer (1999) states that translators must develop search and research techniques and must be able to obtain basic reference sources in order to produce a quality translation. If translators do not have a good command of such techniques, they cannot translate texts concerning some specialist subjects and fields.'

recherche d'informations, Delisle (1998, repris de Robert, 1983 : 172-173), fait observer que l'initiation à la traduction au niveau universitaire s'accompagne d'une initiation à l'utilisation des dictionnaires usuels : langue, traduction, anglicismes, argot, etc. mais qu'aucune compétence technique particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition de moyens d'expression. En revanche, il estime que l'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et spécialisés, ainsi qu'une formation poussée en recherche documentaire et des compétences méthodologiques : initiation à l'utilisation des aides à la traduction (logiciel de traduction assistée par ordinateur, logiciel de mémoire de traduction de type Trados, Wordfast et autres, concordanciers, dictionnaires informatisés, banques terminologiques, etc.), ainsi que des compétences techniques : connaissance des outils de bureautique ad hoc.

En outre, les chercheurs distinguent aussi les principales compétences de traduction nécessaires selon qu'il s'agit de l'université ou de l'école professionnelle. Kiraly (2000) souligne la prédominance, au niveau universitaire, de l'élément linguistique dans une liste de composants (linguistiques, extralinguistiques, méthodologiques, etc.) de la compétence en traduction professionnelle. Ce point de vue rappelle celui de Delisle (1998), qui avait déjà noté la différence : compétences plutôt linguistiques et culturelles à acquérir au niveau universitaire ; maniement du langage et compétences plutôt méthodologiques disciplinaires et techniques à acquérir pour la traduction professionnelle.

Contrairement à l'opinion de Delisle (1998 : 217), pour qui on ne peut pas enseigner la traduction professionnelle en enseignant les langues, Christina Schäffner (2000 : 144) insiste sur la nécessité d'améliorer les compétences linguistiques pour améliorer celles en traduction professionnelle. Elle critique la tendance des écoles professionnelles à mettre l'accent sur la traduction sans trop se préoccuper d'améliorer les compétences linguistiques, comme s'il était automatique que tous les étudiants aient un très bon niveau de langue étrangère. Kussmaul (1995) adopte le même point de vue : étant donné que les étudiants en traduction ont un comportement typique d'étudiants, il conclut que l'amélioration de la langue étrangère ou seconde est nécessaire.

Ceci rappelle l'enquête de Lee (2002) menée auprès de 39 enseignants de G.I.S.T. qui montrait que la formation la plus indispensable pour améliorer les compétences en traduction des étudiants est celle sur laquelle les enseignants insistent en cours, à savoir la maîtrise de la langue étrangère. Elle en déduit que les enseignants ont bien conscience de la faible maîtrise de la langue étrangère chez les étudiants à l'école professionnelle.

D'après, Choi (2009 : 4), des évolutions marquent actuellement les cours de traduction. De ce qui précède, nous supposons qu'elles concernent tant la finalité de l'enseignement (tendance à la professionnalisation à l'université) que les divers éléments de la compétence en traduction qui sont enseignés pour favoriser la progression des étudiants – après constat de ceux de ces éléments qui leur manquent le plus – et les façons de les enseigner. Afin d'appréhender plus précisément la situation actuelle les problèmes qui se posent et les évolutions, nous faisons l'hypothèse qu'une recherche empirique sur le terrain réel de la formation à la traduction est nécessaire, tant à l'université qu'en école professionnelle. C'est ce que nous exposerons dans les deuxième et troisième parties de cette thèse.

Deuxième partie

Méthodologie de l'étude

En nous appuyant sur la revue de la littérature, nous avons esquissé, dans la première partie, une vue d'ensemble de la formation à la traduction (ses objectifs, la compétence en traduction, la philosophie et les méthodes de la formation, le rôle de la théorie, l'évaluation de la traduction). Nous y avons plus particulièrement souligné les problèmes se posant dans la formation à la traduction en Corée, du fait de ses caractéristiques socioculturelles et de leurs incidences en milieu didactique. Afin de répondre aux questions ainsi soulevées, nous avons entrepris une démarche de recueil de données. Nous en présentons la méthodologie dans cette deuxième partie qui comporte quatre chapitres.

Dans le premier chapitre, nous explicitons les objectifs de ce travail de recherche et nous présentons les méthodes utilisées pour recueillir le matériau d'étude (enquêtes, entretiens, observations de visu) que nous justifions au regard de ces objectifs**.**

Dans le deuxième chapitre, nous détaillons la constitution du corpus. Dans le troisième chapitre, nous exposons notre stratégie de recherche d'informations. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous procédons à la description de notre échantillon.

Chapitre 1. Objectifs et choix des investigations

1.1. Objectifs de l'étude

Il s'agit en premier lieu d'étudier les pratiques actuelles de l'enseignement de la traduction à l'université et dans les écoles professionnelles de traduction et d'interprétation en Corée, en s'attachant à reconnaître les particularités de la situation dans ce pays. Ce faisant, il s'agit aussi d'en repérer les principales difficultés et de tenter d'en cerner les causes.

1.2. Choix des investigations

Pour satisfaire aux objectifs de ce travail, nous avons choisi de collecter des informations au moyen d'entretiens, de questionnaires écrits (QCM) et de l'observation de cours de traduction. Le questionnaire écrit est pertinent en matière de temps et d'énergie consacrés à l'enquête, ainsi qu'en matière de coûts. Il doit être clair et relativement bref pour ne pas exiger des répondants un temps de réponse trop long (voir Dörnyei et Taguchi, 2010: 9). Cependant, la forme écrite du questionnaire a des limites en ne permettant pas une enquête qualitative approfondie (voir Moser et Kalton, 1971: 30). Pour obtenir des réponses plus détaillées, les entretiens peuvent jouer un grand rôle (voir Dörnyei, 2010: 15[66]).

Loin de s'opposer, entretiens et questionnaires écrits sont deux méthodes d'enquête complémentaires. Les entretiens nous permettent de connaître les points de vue des participants sur la pratique réelle, leurs problèmes, leurs attitudes et préférences au regard de notre étude. Nous pouvons également en tirer quantitativement un grand nombre d'informations en ventilant certaines explications données lors des entretiens. Néanmoins, les questionnaires écrits (QCM) nous semblent mieux adaptés à un recueil de réponses quantitatives; et, pour ce qui est de la recherche qualitative, nous avons essayé de mettre à l'aise les répondants en y introduisant quelques questions plus ouvertes.

Toutefois, même la combinaison de ces deux méthodes ne semble pas permettre de saisir suffisamment en détail la réalité des situations qui nous intéressent, à savoir la manière dont se déroulent concrètement les cours de traduction. Seule l'observation directe, sans le biais du jugement rapporté d'autrui, nous semble à même de combler cette lacune.

En définitive, au niveau macro d'une part, nous nous sommes efforcée de comprendre la pratique de l'enseignement de la traduction en Corée du Sud et ses problèmes au moyen d'entretiens et de questionnaires (QCM) destinés à des enseignants de

[66] Dörnyei et Taguchi (2010: 15), "So, if we are seeking long and detailed personal accounts, other research methods such as a personal interview are likely to be more suitable for our purpose."

traduction de la langue B –français, anglais, l'allemand, russe, espagnol, chinois ou japonais – vers la langue maternelle A, le coréen, soit à l'université, soit dans l'une des deux grandes écoles professionnelles (GIST - Graduate school of interpretation and translation, à l'université des langues étrangères de Hankuk- et GSTI- Graduate school of translation and interpretation, à l'université Ewha).

Au niveau micro d'autre part, nous avons vérifié la pratique réelle de l'enseignement de la traduction par l'observation d'un cours français-coréen en licence à l'université Korea et d'un cours français-coréen au niveau du master 1 à GIST. Nous avons aussi réalisé des entretiens avec les étudiants qui suivaient ces deux cours.

Par ailleurs, afin d'établir une base de comparaison avec la formation des traducteurs en Corée, nous avons choisi de nous intéresser à la formation des traducteurs en France et y avons dans ce but effectué des observations en 2009, durant un semestre passé dans cinq cours de traduction à l'ESIT Sorbonne Nouvelle et deux cours de traduction en L.E.A. de l'Université Paris 3 (voir précisions en section 2.4).

En recourant à ces méthodes, nous avons tenté d'explorer les éléments suivants

- structure institutionnelle et système de formation des traducteurs en France et en Corée (types de programmes, d'enseignants, d'étudiants et leur niveau, les méthodes de formation et d'évaluation, etc.) ;

– mise en œuvre réelle de la formation :

– environnement et méthode de formation (taille des classes, sélection des textes, style et rôle de l'enseignement, y compris l'interaction avec les étudiants, tout cela au regard des composantes socioculturelles, du rôle de la théorie, de la finalité des cours) ;

– système d'évaluation (auto-évaluation, évaluation diagnostique, formative et sommative, évaluation orientée vers le processus ou le résultat, types de retours de la part des enseignants, outils d'évaluation, stratégies pour motiver les étudiants) ;

– façon dont traduisent les étudiants ;

– principales lacunes des étudiants en matière de compétence de traduction et éléments de compétence mis en valeur pour leur progression ;

– utilisation de la recherche d'informations par les étudiants en tant que compétence méthodologique, etc. ;

– opinions et desiderata réels des protagonistes de la formation, à l'université et à l'école professionnelle.

Chapitre 2. Constitution du corpus

Nous expliquons ici la stratégie que nous avons mise en œuvre pour trouver les enseignants et les étudiants dont les réponses étaient recherchées pour la présente étude.

2.1. Procédure d'échantillonnage

Pour la fiabilité des résultats de l'étude, il était nécessaire de procéder à un échantillonnage ciblé. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons décidé de cibler deux types d'enseignants pour effectuer notre recherche, travaillant soit à l'université, soit dans des écoles professionnelles de traduction. Pour des raisons pratiques, il nous était difficile de rencontrer des enseignants travaillant dans des régions éloignées de notre domicile principal, à Séoul. Nous avons donc restreint le périmètre à la région métropolitaine de Séoul. Il se trouve que de très nombreuses universités sont heureusement concentrées à Séoul[67] et que les deux plus grandes écoles de traduction (GIST, GSIT) s'y trouvent également.

Les deux types ciblés d'enseignants présentent un profil professoral clairement différent, tant en ce qui concerne leur domaine d'étude que l'objectif de leur cours, la manière d'enseigner et le niveau de leurs étudiants, etc.

En section 1.1. de la première partie, nous avons déjà mentionné cette différence, qui est documentée par plusieurs ouvrages[68]. Nous avons posé les mêmes questions et soumis le même QCM aux enseignants de l'un et l'autre type de manière à faire ressortir les points communs et les différences.

[67] À ce propos, voir Soon-Young KIM (2006) et Ryonhee KIM. (2011).
[68] Voir la note 18 en première partie de la présente thèse.

2.2. Prise de contacts pour les entretiens

En vue des entretiens, nous avons d'abord contacté plusieurs enseignants dont nous avons obtenu les adresses courriel et les numéros de téléphone par l'intermédiaire d'un professeur de l'université Korea et d'une enseignante de la GIST.

Nous avons aussi pu connaître les adresses courriel de professeurs titulaires via les sites Internet de la GIST, de la GSTI et de trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais de niveau licence. Toutefois, le nombre de professeurs universitaires est très limité par rapport à celui des enseignants chargés de cours. Il nous a été également impossible de savoir qui donne le cours de traduction sur le site des facultés linguistiques et littéraires des universités.

Nous avons tout de même tenté d'envoyer quelques courriers électroniques, mais n'avons obtenu aucune réponse. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'élargir notre échantillon en nous employant à contacter d'autres enseignants par l'intermédiaire de ceux ayant déjà participé à un entretien.

Avant de rencontrer les enseignants qui nous avaient déjà donné leur accord, nous les avons contactés par courriel, puis par téléphone afin de leur présenter notre travail, le genre de questions qui allaient leur être posées, la procédure suivie et la durée de l'entretien, pour leur permettre de s'organiser en conséquence. Nous les avons également prévenus qu'ils seraient enregistrés sur magnétophone ; en effet, les enregistrements audio aident efficacement à n'omettre aucune information. Les personnes interrogées ont d'ailleurs reconnu a posteriori être à l'aise avec cette façon de procéder. L'entretien étant mené sans prise de notes, nous avons pu nous concentrer sur les propos de nos interlocuteurs, ce qui a permis des échanges plus fluides. Les enregistrements ont ensuite été retranscrits afin d'être exploités.
Ainsi, nous avons pu rencontrer neuf enseignants lors de la première série d'entretiens.

À l'occasion du colloque de l'association de traduction de Corée qui a eu lieu à Séoul le 23 octobre 2010, nous avons rencontré cinq autres enseignants qui ont accepté de se

libérer pour des entretiens fin octobre et en novembre 2010. Eux-mêmes nous ayant présenté d'autres enseignants, nous avons pu réaliser une deuxième série de 16 entretiens.

Les entretiens se sont déroulés dans le bureau de l'enseignant ou dans un endroit neutre (par exemple, un café) et se sont tenus en coréen.

2.3. Prise de contacts pour le questionnaire QCM

Le colloque de l'association de traduction de Corée déjà cité (Séoul, 23 octobre 2010) nous semblait une bonne occasion de toucher les enseignants à qui nous voulions distribuer ce questionnaire. Nous en avions rencontré le vice-président, avec lequel nous avions réalisé un entretien. Par l'intermédiaire d'une directrice des affaires générales de cette association, elle aussi déjà rencontrée pour un entretien, nous avons été mise en contact avec son président, ainsi qu'avec certains autres de ses responsables. Cela nous a permis d'obtenir la promesse que notre questionnaire serait distribué aux participants du colloque.

Étant présente à ce colloque, nous avons pu rencontrer directement certains enseignants qui nous ont eux-mêmes indiqué d'autres enseignants pouvant correspondre à notre recherche. Nous avons contacté ces enseignants par téléphone, de manière à leur présenter notre étude et à savoir immédiatement s'ils acceptaient de répondre au QCM. Celui-ci a été envoyé par courriel à ceux qui ont accepté. Au total, nous avons pu obtenir 36 réponses des enseignants universitaires et 31 réponses des enseignants de l'école professionnelle.

2.4. Prise de contacts pour l'observation des cours en Corée et en France et pour les entretiens menés auprès d'étudiants coréens

Afin de constater par nous-même la pratique réelle de l'enseignement de la traduction en France et en Corée, nous avons procédé à des observations en classe.

Ainsi en France, durant un semestre en 2009, nous avons assisté à cinq cours de traduction à l'ESIT Sorbonne Nouvelle (traduction économique espagnol-français en master 2, traduction du coréen vers le français en régime spécial, traduction technique et scientifique anglais-français en master 1, traduction générale anglais-français en année préparatoire, traduction technique et scientifique espagnol-français en master 1, et à deux cours de traduction en L.E.A. de l'Université Paris 3 (traduction juridique de l'anglais vers le français en master 1, traduction technique de l'anglais vers le français également en master 1). Pour pouvoir faire ces observations, nous avons demandé directement, et obtenu, l'autorisation aux enseignants.

Puis, en Corée, entre septembre et novembre 2010, nous avons observé un cours de traduction français-coréen en licence à l'université Korea et un cours de traduction français-coréen au niveau master 1 à GIST. Nous avons contacté l'enseignante concernée de l'université Korea par l'intermédiaire d'un professeur de cette université que nous connaissions. C'est cette enseignante qui nous a orientée vers l'enseignante de la GIST.

Avec l'autorisation d'assister à leur cours pour observation, ces enseignantes ont également donné leur accord pour interroger leurs étudiants. Ceux-ci n'y étant pas opposés, nous avons pu réaliser des entretiens avec 18 étudiants des deux cours observés en Corée.

Chapitre 3. Stratégie de recherche d'informations

L'élaboration d'un questionnaire est un travail délicat. Nous avons donc consulté un ouvrage spécialisé dans sa mise au point qui doit suivre le processus logique suivant:

1) Déterminer les caractéristiques générales du questionnaire, telles que la longueur, le format et les parties principales.
2) Écrire les sujets/questions et en établir le regroupement.
3) Sélectionner et classer les sujets.
4) Rédiger les instructions et exemples appropriés.
5) Piloter le questionnaire et procéder à l'analyse des réponses (voir Dörnyei et Taguchi, 2010:16[69]).

En outre, nous avons tenu compte des règles suivantes pour la rédaction des questions :

Élaborer des questions simples et claires, utiliser un langage simple et naturel, éviter les mots et les phrases ambiguës et tendancieuses, la construction négative, les questions en deux volets ainsi que les points qui suscitent les mêmes réponses de la part de tout le monde, y compris les points libellés positifs et négatifs (Voir Dörnyei et Taguchi 2010: 40-44).

Dans les sections 3.1. et 3.2., nous allons détailler les différentes étapes des procédures qui nous ont amenée à la collecte des informations nécessaires à cette étude. Ensuite, dans la section 3.3, nous allons préciser l'élaboration de nos questions, en fonction de nos hypothèses de départ et des réponses attendues.

[69] Dörnyei et Taguchi (2010:16), "1) Deciding on the general features of the questionnaire such as the length, the format, and the main parts 2) Writing effective items/questions and drawing up an item pool. 3) Selecting and sequencing the items. 4) Writing appropriate instructions and examples. 5) Piloting the questionnaire and conducting item analysis."

3.1. Phase-pilote et procédure de l'entretien et du questionnaire QCM

Pour optimiser certains paramètres concrets du déroulement des entretiens, nous avons mené une phase pilote en pratiquant un test sur un petit échantillon d'enseignants volontaires ; ceci afin de distinguer les questions qui convenaient de celles qui ne convenaient pas, c'est-à-dire les questions que les répondants ne comprenaient pas et auxquelles ils répondaient à côté parce qu'elles étaient peu claires ou que leur formulation était incomplète. L'objectif était aussi de tester la qualité des questions, pour éventuellement les réajuster et d'identifier les sujets à ajouter pour les entretiens suivants.

Cette phase pilote des premiers entretiens s'est déroulée en Corée, au mois de septembre 2010, avec quatre enseignantes, dont deux de la GIST, une de traduction russe-coréen et une de traduction chinois-coréen, une autre de traduction anglais-coréen dans une des trois universités disposant d'un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence et, enfin, une dernière de traduction français-coréen à l'université.

D'autre part, nous souhaitions aussi rencontrer des enseignants donnant un cours de traduction à l'université, ou du moins dans trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence. Mais nous avons appris des enseignants universitaires contactés qu'à l'exception des universités qui ont un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence, il n'existe actuellement à l'université soit aucun cours de traduction, soit un seul cours de traduction par département de langue ou de littérature. Ils nous ont également appris qu'en dehors des trois langues principales (anglais, japonais, chinois), les départements des autres langues tendent à se réduire. Donc, étant donné qu'il n'existe pas beaucoup d'enseignants dans chaque catégorie et que, pour des raisons pratiques, nous ne pouvions pas contacter d'autres enseignants dans des universités de province, il était important de les garder en réserve pour les entretiens et les questionnaires qui allaient suivre. Ils n'ont donc pas participé à la phase pilote.

Nous avons posé aux quatre enseignantes des questions générales liées à des sujets repérés dans la revue de la littérature (profil des enseignants, pratiques actuelles et manières d'enseigner en cours, facteurs affectifs et socioculturels influençant le déroulé des cours ou leur ambiance, pratiques actuelles en matière d'évaluation, compétences des étudiants, attitude, etc.).

L'ensemble de nos questions étant très long et pas suffisamment clair, les répondants ont eu des difficultés à y répondre. Nous avons donc décidé de le raccourcir pour parvenir à une durée d'entretien d'environ une heure et de modifier les questions ayant apporté des réponses vagues et peu satisfaisantes.

Une fois la phase pilote réalisée, nous avons procédé aux premiers entretiens. Neuf entretiens (4 avec des enseignants de l'école professionnelle de traduction et 5 avec des enseignants universitaires) ont été menés en septembre et octobre 2010. Ils portaient sur le profil des enseignants, l'environnement et la manière d'enseigner en cours, la stratégie et la méthode de formation, les facteurs affectifs et socioculturels influençant les cours, les pratiques en matière d'évaluation (correction des devoirs, examens, etc.), les compétences des étudiants et leurs façons de traduire. Cette première série d'entretiens a permis d'obtenir des informations assez précises sur les pratiques réelles en formation à la traduction. Les enseignants n'ont pas éludé les aspects affectifs et socioculturels (attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignant pour en obtenir les bonnes réponses, attitude passive et peu créative des étudiants due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la répétition, respect de l'autorité de l'enseignant, la grande importance du regard des autres, difficultés ressenties par les étudiants lorsqu'il n'existe pas une seule bonne réponse dans leur traduction lors d'une évaluation alors qu'ils sont habitués aux QCM, etc.). Ils ont répondu sans détour au sujet des possibilités ouvertes aux étudiants en matière de recherche d'informations, au sujet des lacunes de compétences des étudiants, au sujet des difficultés liées aux pratiques actuelles de l'évaluation et aux méthodes utilisées en formation à la traduction. Les enseignants universitaires ont souligné plus particulièrement les difficultés à enseigner la traduction en milieu universitaire, ce qui supposait d'infléchir les questions posées, en citant par exemple l'insuffisante diversification des cours selon le niveau et selon l'objectif , la trop grande importance de l'enseignement linguistique en cours de traduction , l'incompréhension de la part des étudiants du concept même de traduction, la complexité à adapter le degré de

difficulté aux différences de niveau des étudiants en langue étrangère et enfin la difficulté à offrir à chaque étudiant une appréciation personnalisée de ses travaux dans un contexte d'amphithéâtres souvent pleins.

A l'issue de cette première série d'entretiens, nous nous sommes rendu compte que certaines questions n'avaient pas été correctement regroupées par sujet. Nous avons par conséquent décidé d'introduire des modifications, tant dans le QCM que dans le déroulé de nos questions pour la deuxième série d'entretiens, en les centrant sur des sujets précis. En effet, si un questionnaire comporte des types de sujets différents, il y a lieu de les regrouper en sous-sections distinctes, sous un même thème général (voir Dörnyei and Taguchi, 2010 : 47).

Les sujets explorés sous le thème général de la pratique réelle de l'enseignement de traduction en Corée du sud ont été les suivants : 1) la manière d'enseigner la traduction et les facteurs socioculturels ayant une influence en cours 2) le système d'évaluation I : les devoirs et la correction de la traduction, 3) le système d'évaluation II : la méthode d'évaluation de la traduction, 4) le système d'évaluation III: l'examen (examen intermédiaire ou final), 5) l'attitude, la manière de traduire, la compétence des étudiants et les difficultés rencontrées en cours de traduction, 6) le profil des enseignants.

La deuxième série d'entretiens et le QCM ont donc porté sur ces six sujets, les questions posées s'appuyant sur les réponses données lors de la première série d'entretiens.

Le QCM, rédigé en coréen, a été également mis au point au cours d'une phase pilote, menée simultanément à la phase pilote des questions en vue de la deuxième série d'entretiens. Pour ce faire, les quatre enseignantes nous ont conseillée et nous avons ainsi changé et raccourci les questions longues, en réfléchissant toujours aux résultats obtenus auprès des premiers répondants et à leurs éventuelles réactions. Nous avons, de plus, soumis ce QCM modifié à deux enseignantes chercheuses en traductologie. Selon elles, toutes les questions et réponses à choix multiples convenaient assez bien et nous pouvions le diffuser par courriel aux enseignants.

La deuxième série d'entretiens s'est déroulée en octobre et novembre 2010 : 16 entretiens ont été effectués auprès de 7 enseignants de l'école professionnelle et 9

enseignants universitaires. Selon les enseignants, le nombre et la qualité des répondants aux questionnaires et aux entretiens étaient suffisants, valables et représentatifs.

Nous avons diffusé ce QCM, en octobre et novembre 2010, en document pdf pour faciliter les réponses par courriel. Nous l'avons distribué aux 46 enseignants présents lors du colloque de l'association de traduction de Corée du 23 octobre 2010. 38 y ont répondu, dont 16 de l'école professionnelle de traduction et 22 universitaires.

Par ailleurs, après le colloque, nous avons adressé par courriel ce QCM à 15 enseignants de l'école professionnelle et à 14 enseignants universitaires. Tous ont répondu entre octobre et novembre 2010. Parmi ces enseignants, nous avons en outre pu rencontrer 8 universitaires et 7 de l'école professionnelle de traduction. Lors de ces entretiens complémentaires, nous avons pu obtenir de leur part des réponses détaillées par rapport à celles de leur QCM.

Grâce à la deuxième série de 16 entretiens, aux 67 QCM retournés et à ces 15 entretiens complémentaires, nous avons pu vérifier concrètement nos hypothèses sur les pratiques de la formation à la traduction en Corée et les difficultés particulières[70] .

Le tableau 5 résume les différentes étapes du questionnaire et des entretiens qui ont servi à collecter les informations nécessaires à l'analyse.

[70] L'analyse des résultats est présentée en troisième partie.

Tableau 5 : Chronologie de l'enquête et nombre de répondants questionnaires et entretiens

Méthode d'enquête	Période	Nombre de répondants, enseignants universitaires	Nombre de répondants, enseignants de l'école professionnelle
Entretiens (phase pilote)	9.2010	2	2
Entretiens (1e série)	9-10.2010	5	4
Questionnaires (QCM, phase pilote)	10.2010	2	2
Questionnaires (QCM, série)	10-11.2010	36 (dont 8 avec des entretiens complémentaires)	31 (dont 7 avec des entretiens complémentaires)
Entretiens (2e série)	10-11. 2010	9	7

3.2. Procédure d'observation, phase-pilote et procédure d'entretien avec les étudiants

Nous nous sommes attachée à observer la réalité telle qu'elle se présente sur le terrain. Durant notre participation aux cours de traduction (traduction français-coréen en licence à l'université Korea, français-coréen destiné aux étudiants de première année en master 1 à GIST), de septembre et novembre 2010, destinée à observer sans intermédiaire les pratiques réelles de l'enseignement de la traduction en Corée, nous avons été particulièrement attentive à ne pas faire intervenir notre propre arbitraire dans ces observations.

L'observation préalablement faite en France, au cours d'un semestre en 2009, de cours de formation des traducteurs (cinq cours à l'ESIT Sorbonne Nouvelle et deux cours en L.E.A. de l'Université Paris 3) nous a, de plus, apporté des éléments de comparaison.

Des différences ont été repérées sur les points suivants : environnement pédagogique et modes de formation liées aux facteurs socioculturels, compétences de traduction, systèmes d'évaluation, retours fournis aux étudiants, pratique de la recherche d'informations, difficultés spécifiques à la Corée, etc.

L'observation des cours en Corée nous ayant donné l'opportunité de mener des entretiens avec des étudiants, nous avons également au préalable organisé une phase-pilote. Celle-ci s'est déroulée au mois de septembre 2010, avec 5 étudiants en master 1 et 4 étudiants en master 2 qui suivaient un cours de traduction chinois-coréen à l'école professionnelle de traduction GIST. Ces entretiens ont duré environ 1 heure et demie. Nous avons posé des questions générales qui s'appuyaient sur celles que nous avons trouvées dans la littérature traductologique et sur nos hypothèses de travail (profil des étudiants, pratiques actuelles du système général du cours, objectif du cours, facteurs affectifs et socioculturels pouvant influencer leur attitude en cours, souhaits en matière de déroulement du cours et d'évaluation, leur point de vue sur la discussion comme moyen de trouver une solution aux problèmes de traduction, compétence qui fait le plus défaut aux étudiants, utilisation des outils de recherche d'informations, leurs difficultés particulières, etc.). Nous avions pour objectif de tester la qualité des questions, de les modifier en cas de besoin et d'ajouter pour les entretiens suivants des sujets qui se seraient révélés manquer. Le même problème de durée trop longue s'est posé et a été résolu comme précédemment. Au cours de cette phase pilote, nous avons pu nous rendre compte des compétences en traduction qui font défaut aux étudiants, de leurs difficultés en cours liées aux facteurs affectifs et socioculturels, du manque de discussion avec les enseignants pendant le cours, des retours de l'enseignant, de la manière dont ils jugent l'évaluation appropriée et des cours qu'ils souhaiteraient avoir, etc.

Sur la base de cette phase pilote, nous avons effectué une première série d'entretiens avec les étudiants des deux cours que nous avons observés. Nous avons interrogé 11 étudiants sur 12 en cours de traduction français-coréen en master 1 à la GIST et 7

étudiants sur 10 en cours de traduction français-coréen en licence à l'université Korea[71]. De ces entretiens et des observations nous avons pu tirer plusieurs résultats intéressants par rapport à notre hypothèse de départ et à la revue de littérature, qui nous ont permis de compléter et justifier les résultats des questionnaires et des entretiens auprès des enseignants. Par exemple, l'incidence des caractéristiques socioculturelles coréennes imprégnées de confucianisme sur le milieu didactique de la traduction, et surtout l'interaction entre les facteurs socioculturels répandus dans la société coréenne et le type de cours, centré sur l'enseignant.

Grâce à ces entretiens avec les étudiants, nous avons vérifié les propos des enseignants universitaires, à savoir que l'objectif du cours universitaire de traduction est en premier lieu l'initiation à la traduction professionnelle et le développement de la compétence en traduction professionnelle. De plus, nous constatons qu'il existe peu de différences entre les étudiants universitaires et ceux de l'école professionnelle en ce qui concerne l'utilisation des outils de recherche d'informations. Nous retrouvons également la focalisation sur les compétences linguistiques et textuelle des étudiants, les problèmes en matière d'évaluation, enfin, la possibilité d'introduire la formation à la traduction professionnelle en cours de traduction universitaire, etc.

3.3. Elaboration de nos questions en fonction de nos hypothèses de départ et des réponses attendues

Pour élaborer nos questions, nous nous sommes appuyée sur les connaissances acquises dans la littérature, objet de la première partie de cette thèse, ainsi que sur notre observation de cours de traduction. Ces connaissances et nos observations nous ont permis d'émettre des hypothèses de départ que nous nous sommes employée à traduire sous forme de questions regroupées sous quatre sujets, et à les vérifier concrètement au travers des réponses des répondants coréens. Nous précisons dans cette section comment et pourquoi nous les avons finalisées, étant précisé qu'il s'agit

[71] Les 3 étudiants universitaires que nous n'avons pas pu interroger n'ont ni traduit, ni présenté leurs traductions en cours entre septembre et novembre, à savoir pendant notre séjour en Corée du sud. De plus, il a été impossible d'organiser un rendez-vous avec une étudiante de l'école professionnelle, celle-ci étant très occupée.

des questions de la dernière étape de notre enquête (questions identiques pour le QCM, la deuxième série d'entretiens avec les enseignants et la première série d'entretiens avec les étudiants).

3.3.1. Influence des facteurs socioculturels dans les cours de traduction et mode d'enseignement

- Hypothèse de départ [72] – Les caractéristiques socioculturelles coréennes influencent l'environnement et le mode de formation (avec pour conséquences, notamment, le cours centré sur l'enseignant, l'attitude plutôt passive des étudiants coréens et leur faible niveau de créativité).

Nous avons cherché à avoir confirmation de cette situation, ainsi qu'à savoir si les étudiants en étaient conscients et s'ils considéraient que c'était un problème, ou bien si la question n'avait même pas effleuré leur esprit. De même, nous avons cherché à savoir si les enseignants en étaient conscients et quel problème potentiel elle pouvait représenter pour l'enseignement. Nous avons donc posé aux enseignants et étudiants les questions suivantes :

« Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ?» (Q1.09)
« Comment procédez-vous en cours ? » (Q1.10)
« De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ? » (Q1.11)
« Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ?» (Q1.12)

Pour discerner, parmi ces caractéristiques, celles qui ont des incidences à la fois sur l'environnement et sur les pratiques en matière de didactique de la traduction en Corée, nous avons posé la question suivante :

« Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le système de cours ? » (Q5.04)

- Hypothèse de départ [73]- Manque d'enseignement des théories de la traduction en Corée et leur efficacité.

Nous avons voulu en avoir confirmation et savoir si la formation théorique fait réellement partie de l'enseignement par le biais de deux questions :

[72] Voir le § 2.1.1. et la section 3.1. dans la première partie.
[73] Voir les § 2.1.2 et 3.2.2 dans la première partie.

« Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ? » (Q1.07)
« Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ? » (Q1.08)

- Hypothèse de départ [74] - L'activité en groupe au cours de traduction présente des avantages et des inconvénients. En effet, l'attitude des étudiants coréens, plutôt passive, leur manque de créativité et d'originalité, l'importance attachée aux regards des autres sont peu favorables à l'activité en groupe.

Nous avions également perçu, en observant des cours en Corée, une efficacité de l'activité en groupe moindre à l'école professionnelle qu'à l'université. Pour vérifier l'efficacité et, en même temps, les difficultés de l'activité en groupe au cours de traduction, nous avons posé les questions suivantes aux enseignants et aux étudiants :
« Le travail d'équipe est-il efficace ? » (Q1.14)
« Êtes-vous favorables à l'introduction en cours de traduction du travail en groupe ? » (Q1.13)
« Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ? » (Q1.15)

3.3.2. Système d'évaluation

A travers la littérature portant sur le système d'évaluation, nous avons pu élaborer nos questions en distinguant quatre sujets : tout d'abord l'évaluation diagnostique et formative, qui porte sur les travaux effectués tout au long du cours, ensuite la manière d'évaluer et enfin l'évaluation sommative, réalisée lors de l'examen intermédiaire et de l'examen final.

- Hypothèse de départ [75]- Manque d'évaluation diagnostique au cours de traduction en Corée.

Afin de vérifier ce manque, nous avons posé la question :

[74] Voir le § 2.1.1 dans la première partie.
[75] Voir les § 2.3.2. et 3.2.3. dans la première partie.

« Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ? » (Q3.02)

- Hypothèse de départ [76]- Retours (feedbacks), sous forme de corrections ou de commentaires du professeur plutôt qu'au travers d'échanges avec les étudiants en Corée.

Nous nous sommes donc intéressée à la manière dont les enseignants des cours de traduction donnent des retours aux étudiants sur les devoirs à la maison. Nous voulions également savoir quelles sont les attentes des étudiants à ce propos, et s'ils ressentent le manque de retours individuels. Pour cela, nous avons posé deux questions :

« Comment les enseignants corrigent-ils les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? » (Q2.03-1)
« Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ? » (Q2.01)

- Hypothèse de départ [77]- L'évaluation orientée vers le processus du CRIPD peut jouer un plus grand rôle que l'évaluation orientée vers le résultat pour développer l'apprentissage des étudiants. Or, dans la réalité en Corée, les cours de traduction sont marqués par l'évaluation orientée vers le résultat et l'évaluation sommative plutôt que par l'évaluation orientée processus et l'évaluation formative.

Nous avons donc voulu le vérifier et également faire ressortir les méthodes d'évaluation souhaitées par les enseignants et les étudiants et celles auxquelles ceux-ci font confiance pour améliorer leur apprentissage. Pour ce faire, nous leur avons posé les questions suivantes :

« Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ? » (Q 2.02)

« De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation? Quel pourcentage~~s~~ attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %,

[76] Voir le § 3.2.1 dans la première partie.
[77] Voir les § 2.3.2, 3.2.3 dans la première partie.

examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% » (Q3.01)

- Hypothèse de départ [78]- La capacité à s'autocontrôler serait la principale qualité de qui veut devenir traducteur/trice professionnel(le) ; mais le besoin d'auto-évaluation et d'autonomie dans le travail n'est donc pas satisfait dans la réalité de la formation à la traduction au niveau de l'école professionnelle en Corée.

Pour vérifier ce fait ainsi que l'intérêt de l'auto-évaluation et de l'autonomie dans le travail des étudiants, nous avons posé aux enseignants la question :

« Les enseignants proposent-ils aux étudiants une auto-évaluation de leurs traductions ? » (Q2.04)

- Hypothèse de départ [79]- Trois points se dégagent à propos des textes traités au cours et à l'évaluation : 1) le besoin de l'utilisation de textes dans des situations authentiques (ou presque) avec un mandat de traduction. 2) le choix de la difficulté des textes qui résulte plutôt de la seule intuition des enseignants, sans prise en compte spécifique des objectifs du cours et du niveau des étudiants, même s'ils admettent qu'il y aurait besoin de critères pour choisir les textes et les utiliser au cours. 3) le cours universitaire, contrairement à l'école professionnelle, ne s'ouvre pas à tous les genres de textes avec leurs spécificités.

A partir de ces points et afin de connaître la réalité dans la pratique des textes traités au cours, nous avons posés les questions suivantes :

« Qui décide des textes à travailler au cours de traduction? » (Q2.05)
« Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ? » (Q2.06)
« Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ?) (Q4.01)
« Les enseignants tiennent-ils compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ? » (Q.2.08)
« Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examen ? » (Q2.09)

[78] Voir les § 3.2.4 dans la première partie.
[79] Voir le § 3.2.5 dans la première partie.

- Hypothèse de départ [80]- Les facteurs extratextuels de qualité tels que le prix, la rapidité d'exécution, les rapports avec le client, le réviseur, le destinataire, etc. sont difficiles à prendre en compte dans l'évaluation en didactique de la traduction, l'évaluation de la traduction s'appuyant sur un extrait d'un texte non fourni aux étudiants. Par ailleurs, l'enseignement de la traduction universitaire serait orienté vers la traduction de type linguistique, plutôt que vers la traduction communicative, laquelle tient compte de la fonction de la traduction professionnelle, qui est de répondre aux desiderata d'un client.

Ainsi, nous avons voulu savoir si ces types d'évaluation qui relèvent de l'évaluation microstructurelle se déroulent réellement durant les cours, et avons posé les questions suivantes :

« Quelle est la longueur des textes source utilisés en classe ou comme devoir? » (Q2.07)
« Quelle est la longueur des textes source utilisés pour l'examen? » (Q4.02)
« Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les examens et les devoirs ? » (Q3.03)
« À quel niveau (microtextuel ou macrotextuel) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ? » (Q3.09)
« Tenez-vous (les enseignants) compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ? » (Q.2.08)

- Hypothèse de départ [81]- L'évaluation dans l'enseignement actuel de la traduction souffre d'un manque de validité et de fiabilité, faute d'un consensus sur des critères d'évaluation entre enseignants et au niveau de l'établissement, ainsi qu'entre étudiants et enseignant, celui-ci ne précisant pas ses méthodes et ne leur communiquant pas les critères d'évaluation qu'il applique.

Nous avons cherché à vérifier cette situation et à savoir si les enseignants et les étudiants en étaient conscients comme d'un problème potentiel pour l'enseignement ; nous avons aussi cherché à savoir auprès des enseignants et des étudiants quelles difficultés d'évaluation ils éprouvent et quelles méthodes d'évaluation ils souhaitent ; nous leur avons donc posé les questions suivantes :

[80] Voir la section 1 et § 3.2.5 dans la première partie
[81] Voir le § 3.2.6 dans la première partie.

« Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de type d'erreurs ? » (Q3.05)
« Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ? » (Q3.07)
« Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directives pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ? » (Q3.10)
« Les enseignants discutent-ils de la méthode d'évaluation et des critères avec les étudiants ? » (Q3.08)
« Les enseignants discutent-ils entre eux de la notation ou de la manière d'évaluer ? » (Q3.12)
« Quelle difficulté ressentez-vous le plus dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? » (Q3.14)

- Hypothèse de départ [82]- Les méthodes d'évaluation varient en général selon les enseignants et la pondération des critères d'évaluation varie suivant le type de texte, sa fonction et la situation de communication ; mais il est souhaitable qu'un système d'évaluation ne soit pas à géométrie trop variable. Si les étudiants ont l'impression que le mode d'évaluation est fluctuant, ils auront beaucoup de peine à trouver dans la notation/correction de leurs travaux une aide à leur progression et une confirmation fiable de leur évaluation ; l'enseignant risque alors d'apparaître peu crédible dans son rôle d'évaluateur et les étudiants peuvent être perplexes compte tenu des différences de méthode entre enseignants.

Nous avons donc voulu explorer les aspects de la variabilité de l'évaluation existant réellement dans l'enseignement de la traduction et savoir ce qu'en pensent les étudiants et les enseignants. C'est pourquoi nous leur avons posé les questions suivantes :

« Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les examens et les devoirs ? » (Q3.03)
« Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que les enseignants jugent les plus graves eu égard aux critères d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs :? » (Q3.04)
« Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de type d'erreurs ? » (Q3.05)
« Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ? » (Q3.06)

[82] Voir le & 3.2.7 dans la première partie.

« Sur quelle thématique éprouvez-vous (les enseignants) le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département? » (Q3.15)

- Hypothèse de départ [83]- Le besoin et le manque d'évaluation positive et de retraduction au cours de traduction en Corée sont avérés.

Nous avons donc cherché à savoir si les enseignants accordent un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et s'ils demandent, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen. Si tel n'est pas le cas, nous avons voulu connaître l'opinion des enseignants et des étudiants à ce propos et s'ils en éprouvent le besoin. Nous leur avons donc posé les questions suivantes :

« Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? » (Q2.03-2)
« Éprouvez-vous le besoin de le faire (même si vous ne le faites pas) ? » (Q3.13)

- Hypothèse de départ [84]- Il est possible d'utiliser des outils diversifiés pour l'évaluation en didactique de la traduction.

Pour vérifier cette possibilité et les outils efficaces souhaités par les étudiants et les enseignants, nous avons posé la question suivante :

« Les enseignants utilisent-ils non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? » (Q3.11)

- Hypothèse de départ [85]- L'examen en temps limité sans accès aux outils de recherche d'informations ne reflète pas la réalité du travail d'un traducteur professionnel et peut être considéré comme une évaluation linguistique plutôt que de traduction. Par ailleurs, à l'occasion de notre observation à l'université, nous avons découvert que les textes des examens avaient déjà été vus, méritant dès lors d'être qualifiés d'examens de révision.

[83] Voir les § 2.3.2 et 3.2.8 dans la première partie.
[84] Voir le § 2.3.2 dans la première partie.
[85] Voir le § 3.2.9 dans la première partie.

Il nous a donc fallu connaître de quelle manière se déroulent réellement les examens, ce qui nous a amenée à poser les questions suivantes :

« Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu ? » (Q4.03)
« Les étudiants sont-ils autorisés à consulter des ouvrages durant l'examen ? » (Q4.04)

- Hypothèse de départ [86]- Quant aux retours après l'examen, nous nous sommes aperçu, lors de notre observation de cours, que les enseignantes coréennes ne rendaient pas les copies d'examen aux étudiants ; elles indiquaient seulement les erreurs fréquemment commises ou toutes les erreurs, mais sans les corriger.

Nous avons donc voulu savoir comment les enseignants donnent les retours des copies d'examen, quelles sont les attentes des étudiants à ce propos, et si ceux-ci ressentent le manque de retours individuels ; d'où notre question :

« Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation? » (Q4.05)

3.3.3. Compétences et difficultés en traduction des étudiants et leurs motivations

- Hypothèses de départ [87]- Les éléments de la compétence en traduction pour la formation de traducteurs professionnels sont les suivants : compréhension de la langue étrangère, compétence rédactionnelle dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées.

  Par ailleurs, les principales compétences nécessaires en traduction sont différentes, selon qu'il s'agit de l'université ou de l'école professionnelle : compétences plutôt linguistiques et culturelles à acquérir au niveau universitaire, maniement du langage et compétences plutôt méthodologiques disciplinaires et techniques à acquérir pour la traduction professionnelle. En outre, tant par le biais

[86] Voir le § 3.2.1 dans la première partie.
[87] Voir la section 2.2 et le §3.2.11 dans la première partie.

de la littérature que de notre observation des cours, la nécessité nous est apparue d'améliorer les compétences linguistiques pour améliorer celles en traduction professionnelle. En effet, la faible maîtrise de la langue étrangère semble une réalité chez les étudiants à l'école professionnelle en Corée.

Cela nous a amenée à nous interroger sur les éléments qui, parmi ceux cités ci-dessus, font le plus défaut aux étudiants, ou sur lesquels les enseignants mettent plus l'accent au cours de traduction à l'université et à l'école professionnelle. Nous avons donc posé les questions suivantes :

« D'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ? » (5.05)
« Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? » (Q5.09),
« Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ? » (Q5.10)
« La compétence en traduction des étudiants est-il liée à leur niveau en langue étrangère ? »(5.07)

- Hypothèse de départ [88]- La recherche d'informations tient une place essentielle parmi les sous-compétences pour réussir une traduction dans sa globalité. Selon la littérature, la maîtrise de cette compétence méthodologique de recherche d'informations diffère entre les étudiants universitaires et les étudiants de l'école professionnelle. Toutefois, à l'occasion de notre observation des cours, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de différence entre les étudiants universitaires et ceux de l'école professionnelle dans la manière de rechercher des informations.

  C'est pourquoi nous avons voulu examiner les méthodes de recherche d'informations utilisées par les étudiants et recommandées par les enseignants et savoir si ces méthodes sont différentes chez les étudiants universitaires et chez les étudiants de l'école professionnelle. Pour cela, nous avons posé deux questions :

« Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ? » (Q2.10)
« A quelles méthodes de recherches d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? » (Q2.11)

[88] Voir la section 1 et le § 3.2.11 dans la première partie.

- Hypothèse de départ [89]- Comme déjà évoqué au § 3.3.1. ci-dessus, les difficultés des étudiants sont notamment dues à des facteurs socioculturels coréens (Q5.04).

Nous avons voulu aussi connaître les difficultés rencontrées par les étudiants en matière de traduction proprement dite, comment les enseignants les règlent et quelles sont leurs stratégies pour les motiver. Cela nous a amenée à leur poser les questions suivantes :

« Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants? » (Q5.01)
« Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ? » (Q5.02)
« Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? » (Q5.03)

3.3.4. Difficultés affectant le cours de traduction universitaire et possibilité d'y introduire la traduction professionnelle

- Hypothèse de départ [90]- Plusieurs difficultés existent au niveau du cours de traduction universitaire : adapter le degré de difficulté des textes proposés à la traduction compte tenu des différences de niveau des étudiants en langue étrangère, offrir à chaque étudiant une appréciation personnalisée de ses travaux dans un contexte où les amphithéâtres sont souvent pleins dans les cursus universitaires de traduction, le manque de cours diversifiés à l'université, etc.

  Plusieurs chercheurs coréens soulignent la nécessité d'ouvrir des cours appliqués de traduction professionnelle pour les étudiants de niveau avancé, et surtout de proposer des cours de traduction diversifiés.

  Les étudiants coréens expriment aussi le besoin de cours de traduction professionnelle. Leur motivation n'est pas l'envie d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais l'intérêt pour la traduction professionnelle ressentie comme un besoin réel en vue de leur future profession.

Nous nous sommes donc interrogée sur les difficultés effectivement éprouvées par les étudiants et les enseignants des cursus universitaires de formation à la traduction tels

[89] Voir le § 2.1.2 et la section 3.1 dans la première partie.
[90] Voir le § 3.2.10 dans la première partie

qu'ils se déroulent aujourd'hui. En particulier, il nous a fallu poser des questions sur l'introduction de cours professionnalisants diversifiés au niveau universitaire et nous demander s'il y a une réelle différence entre l'université et l'école professionnelle selon l'objectif du cours. Cela nous a amenée à poser les questions suivantes :

« Pensez-vous qu'il est nécessaire d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle à l'université: cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.? » (Q5.12-1)
« Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ? » (Q5.12-2)
« Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? » (Q5.11)
« Combien d'étudiants assistent en classe ? » (Q1.04)
« Combien d'étudiants sont satisfaits de votre cours? »(Q1.05)
« Quels sont objectifs du cursus de traduction ? » (Q1.06)
« Existe-t-il des différences de niveau dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ? » (Q5.06)

- Hypothèse de départ [91]- Les étudiants universitaires ont le plus souvent tendance à assimiler la traduction à un simple transcodage, de telle sorte que les enseignants-traducteurs disent même devoir réaliser un désapprentissage pour éliminer les habitudes prises en cours de langues.

Afin de savoir si les étudiants traduisent littéralement au niveau microtextuel ou au niveau du sens du texte dans son ensemble (des idées) selon le contexte, nous avons posé la question :
« Comment les étudiants traduisent-ils ? » (Q 5.08).

[91] Voir la section 1 et le § 3.2.10 dans la première partie

Chapitre 4. Description de l'échantillon

Nous détaillons ici le profil des enseignants qui ont participé à notre étude.

4.1. Taille de l'échantillon des enseignants répondants

Le tableau 6 montre que la majorité des enseignants (71 %, soit 71 enseignants sur 100) ont répondu à des questions dans le cadre des QCM.

Tableau 6 : Nombre total des répondants

	Entretiens	**QCM**	**Total**
Nombre d'enseignants universitaires ayant participé à l'étude	**16**	**38***	**54**
Nombre d'enseignants de l'école professionnelle de traduction ayant participé à l'étude	**13**	**33 ****	**46**
Nombre total d'enseignants ayant participé à l'étude	**29**	**71**	**100**

* Soit 36 + 2 ayant participé à la phase pilote. ** Soit 33 + 2 ayant participé à la phase pilote

4.2. Profil de l'échantillon des enseignants répondants

Les enseignants vont être distingués selon leur cours principal de traduction (§4.2.1 ; tableaux 7 à 9), leur expérience dans l'enseignement de la traduction et de la traduction professionnelle (§4.2.2, §4.2.3 ; tableaux 10 à 12), leur parcours de formation, ainsi que leurs postes actuels en école professionnelle ou à l'université (§4.2.4 ; tableaux 13 à 15).

4.2.1 Langue des principaux cours de traduction dispensés par les répondants

La langue des principaux cours de traduction enseignée par les répondants est répertoriée en différenciant ceux ayant répondu au QCM (tableau 7) de ceux interrogés en entretiens (tableau 8). Le tableau 9 présente les chiffres globaux.

Tableau 7 : Langue des principaux cours de traduction (QCM)

Enseignants universitaires		**Enseignants de l'école professionnelle de traduction**	
Langue de leurs cours principaux de traduction	**Nombre d'enseignants**	**Langue de leurs cours principaux de traduction**	**Nombre d'enseignants**
Anglais	28 (73,7 %)	Anglais	15 (45,5 %)
Français	3 (7,9 %)	Français	7 (21,2 %)
Chinois	2 (5,3 %)	Chinois	2 (6 %)
Japonais	1 (2,6 %)	Japonais	5 (15,1 %)
Espagnol	2 (5,3 %)	Espagnol	1 (3 %)

Allemand	2 (5,3 %)	Allemand	1 (3 %)
Russe	0 (0 %)	Russe	2 (6 %)

Tableau 8 : Langue des principaux cours de traduction (entretiens)

Enseignants universitaires		**Enseignants de l'école professionnelle de traduction**	
Langue de leurs cours principaux de traduction	**Nombre d'enseignants**	**Langue de leurs cours principaux de traduction**	**Nombre d'enseignants**
Anglais	8 (50 %)	Anglais	3 (23 %)
Français	4 (25 %)	Français	2 (15,3 %)
Chinois	1 (6,3 %)	Chinois	2 (15,3 %)
Japonais	1 (6,3 %)	Japonais	1 (7,6 %)
Espagnol	1 (6,3 %)	Espagnol	3 (23 %)
Allemand	1 (6,3)	Allemand	1 (7,6 %)
Russe	0 (0 %)	Russe	1 (7,6 %)

Tableau 9 : Langue des principaux cours de traduction (QCM + entretiens)

Enseignants universitaires		**Enseignants de l'école professionnelle de traduction**	
Langue de leurs cours principaux de traduction	**Nombre d'enseignants**	**Langue de leurs cours principaux de traduction**	**Nombre d'enseignants**

Anglais	36 (66,7 %)	Anglais	18 (39,1 %)
Français	7 (13 %)	Français	9 (19,6 %)
Enseignants universitaires		**Enseignants de l'école professionnelle de traduction**	
Chinois	3 (5,5 %)	Chinois	4 (8,7 %)
Japonais	2 (3,7 %)	Japonais	6 (13 %)
Espagnol	3 (5,5 %)	Espagnol	4 (8,7 %)
Allemand	3 (5,5 %)	Allemand	2 (4,3 %)
Russe	0 (0 %)	Russe	3 (6,5 %)

Une grande partie des répondants de l'université (66,7 %, ECUQ1.01[92]) et une forte majorité de ceux de l'école professionnelle (39,1 %, ECPQ1.01[93]) enseignent la traduction anglais-coréen. Comme le souligne Kim (2006) et selon les enseignants interrogés, les facultés de langue et littérature anglaise et les cours de traduction anglais-coréen sont majoritaires en Corée du sud. En fait, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, d'après ces enseignants universitaires, à l'exception des universités qui ont un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence, il n'existe aucun cours de traduction ou seulement un seul cours de traduction par département linguistique et de littérature étrangère à l'université. Ainsi, d'après une enseignante en russe de l'école professionnelle, aucun cours de traduction n'est donné à la faculté de langue et littérature russe. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants signalent que les départements de langues comme l'espagnol, le français, l'allemand, le russe tendent à se réduire. Il n'est donc pas étonnant que ces langues soient minoritaires par rapport à l'anglais parmi nos répondants (tableaux 7 à 9).

[92] Enseignants Coréens de l'Université, pour la Question n°1.01
[93] Enseignants Coréens de l'Ecole Professionnelle pour la Question n°1.01

4.2.2. Expérience des répondants en enseignement de la traduction

Nous recensons ci-dessous la durée de l'expérience dans l'enseignement de la traduction des enseignants interrogés, telle qu'ils l'ont communiquée lors des entretiens et dans les questionnaires.

Tableau 10 : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction chez les répondants

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction chez les répondants	Nombre d'enseignants universitaires (entretiens + questionnaires)	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle (entretiens + questionnaires)
Moins de 5 ans	**17 (31,4 %)**	**16 (34,7 %)**
Entre 5 et 10 ans	**19 (35,1 %)**	**16 (34,7 %)**
Entre 10 et 15 ans	**7 (12,9 %)**	**12 (26,1 %)**
Plus de 15 ans	**11 (20,3 %)**	**2 (4,3 %)**

La majorité des enseignants universitaires (66,5 %, ECUQ6.02) et des enseignants de l'école professionnelle (69,4%, ECPQ6.02) ont enseigné la traduction pendant moins de 10 ans. Très peu d'enseignants de l'école professionnelle (4,3 %, ECPQ6.02) ont plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement de la traduction, contre 20,3 % des enseignants universitaires (ECUQ6.02).

Ceci montre la réalité de l'école professionnelle, en accord avec ce que soulignent Choi et Lim (2002) et ce que déclarent les enseignants rencontrés de l'école professionnelle : « On dirait que les professeurs sont moins nombreux à l'école professionnelle qu'à l'université et, en général, ce sont des traducteurs professionnels

en activité qui y donnent des cours. La durée de la carrière professorale d'un traducteur et d'un interprète est assez brève » (ECPQ6.02 E8[94]).

4.2.3. Expérience des répondants en traduction professionnelle

Le tableau 11 indique le nombre et la proportion de traducteurs professionnels parmi les répondants interrogés par entretiens et questionnaires.

Tableau 11 : Nombre de traducteurs professionnels parmi les répondants

Traducteur professionnel	Nombre d'enseignants universitaires	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle
Oui	**24 (44,4 %)**	**40 (86,9 %)**
Non	**30 (55,5 %)**	**6 (13,0 %)**

La plupart des enseignants (86,9 %, ECPQ6.04) interrogés de l'école professionnelle sont des traducteurs professionnels. Et c'est aussi le cas de presque la moitié des enseignants universitaires (44,4 %, ECUQ6.04), contrairement à la situation française ou canadienne que Jean Delisle commente ainsi (2005 : 45) : « Dans la formation à la traduction dans les départements de langues étrangères, appliquées ou non à l'université, la plupart des enseignants universitaires ne sont pas des traducteurs professionnels mais des spécialistes en langues ou littératures et civilisations. »

Ils sont encore plus nombreux à avoir eu une expérience dans la traduction professionnelle : 66,6 % des enseignants universitaires interrogés (36 sur 54, ECUQ6.03) et 95,7 % des enseignants de l'école professionnelle (44 sur 46, ECPQ6.03) sont dans ce cas. Il semble donc difficile d'affirmer, dans le contexte de la formation en traduction en Corée, que les enseignants universitaires sont des spécialistes en langues et civilisations sans aucun rapport avec les activités de traduction professionnelle, c'est-à-dire avec le métier de traducteur.

[94] Enseignante Coréenne de l'Ecole Professionnelle pour la Question n° 6.02, Entretien n° 8.

Le tableau 12 distingue ces enseignants selon le nombre d'années d'expérience dans la traduction professionnelle qu'ils comptent à leur actif. Nous remarquons que la moitié des enseignants universitaires (48.6%, 18 sur 37, ECPQ6.03) et la plupart des enseignants de l'école professionnelle (72,7 %, soit 32 sur 44, ECPQ6.03) ont entre 5 et 15 ans d'expérience dans la traduction professionnelle.

Tableau 12 : Nombre d'années d'expérience de traduction professionnelle chez les répondants

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction chez les répondants	Nombre d'enseignants universitaires	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle
Moins de 5 ans	**6 (16,6 %)**	**4 (9 %)**
Entre 5 et 10 ans	**9 (25 %)**	**15 (34,1 %)**
Entre 10 et 15 ans	**9 (25 %)**	**17 (38,6 %)**
Plus de 15 ans	**12 (33,3 %)**	**8 (18,2 %)**

Nous pensons que ce résultat est aussi lié au fait que 63 % (29 sur 46, ECUQ6.06) des enseignants universitaires ayant répondu au QCM et au cours des entretiens ont obtenu leurs diplômes dans la discipline de traduction, comme nous le verrons au §4.2.4 (cf. tableau 14 infra).

4.2.4. Parcours de formation des répondants

Les réponses données dans les questionnaires et les entretiens permettent de connaître le diplôme le plus élevé des répondants (tableau 13) et la discipline dans laquelle ils ont obtenu ce diplôme (tableau 14).

Tableau 13 : Diplôme le plus élevé obtenu par les répondants

Diplôme	Nombre d'enseignants universitaires	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle
Licence	**2 (3,7 %)**	**0**
Master	**9 (16,7 %)**	**21 (45,6 %)**
Doctorat	**43 (79,6 %)**	**25 (54,3 %)**

Tableau 14 : Discipline dans laquelle les enseignants ont obtenu le diplôme le plus élevé

Discipline dans laquelle les enseignants ont obtenu le dernier diplôme	Nombre d'enseignants universitaires	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle
Littérature	**12 (21,8 %)**	**1 (2 %)**
Linguistique	**11 (20 %)**	**5 (10 %)**
Traduction	**29 (52,7 %)**	**43 (86 %)**
Autre	**3 (5,5 %)**	**1 (2 %)**

Nous constatons que la très grande majorité des enseignants universitaires (79,6 %, ECUQ6.05) et que presque la moitié des enseignants de l'école professionnelle (54,3 %, ECPQ6.05) sont titulaires d'un diplôme de doctorat et que les enseignants de l'école professionnelle diplômés de master et de doctorat se répartissent de manière quasi égale. Ceci est lié aux exigences de l'enseignement en Corée du sud, comme le souligne une enseignante de l'école professionnelle qui donne aussi un cours universitaire : « L'université exige des enseignants qu'ils aient un diplôme de doctorat

pour pouvoir enseigner ; en revanche, une expérience professionnelle est plus importante que le diplôme à l'école professionnelle ». (ECPQ6.05E7)

En outre, la majorité des répondants de l'école professionnelle (86 %, ECPQ6.06) et environ la moitié des répondants universitaires (52,7 %, ECUQ6.06) ont un diplôme de traduction[95]. Une minorité des répondants de l'école professionnelle (14 %, ECPQ6.06) et presque la moitié des répondants universitaires (47,3 %, ECUQ6.06) ont été formés dans les domaines de la linguistique, de la littérature et autres. Cette proportion de diplômés en traduction parmi les répondants universitaires est probablement due à l'augmentation du nombre d'enseignants titulaires d'un diplôme de traduction préparé à la faculté de langue et littérature anglaise. La majorité des répondants universitaires (66,7 %, soit 36 sur 54, ECUQ1.01) enseignent la traduction anglais-coréen et, d'après une enseignante qui a obtenu son diplôme de doctorat dans le domaine de la traduction à la faculté de langue et littérature anglaise de l'université, « actuellement, la demande d'enseignants diplômés en traduction augmente à la faculté de langue et littérature anglaise ». (ECUQ6.06E11)

4.2.5. Position actuellement occupée par les répondants

Le tableau 15 distingue les répondants selon leur poste actuel : en école professionnelle : 1) GIST (Graduate school of interpretation and translation à l'université de la langue étrangère de Hankuk), 2) GSTI (Ewha woman's university Graduate school of interpretation and translation, ou en université : 3) licence générale dans les universités, 4) trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen anglais en licence). (ECPQ6.07, ECUQ6.07)

[95] Ces enseignants ont obtenu leur diplôme de traduction dans des écoles professionnelles comme GIST et GSTI qui sont indépendantes des facultés de langues. Ces écoles professionnelles préparent au master et au doctorat. Elles ne sont ni des facultés ni des départements linguistique avec des sections de traductions.

Tableau 15 : Position actuellement occupée par les répondants

Poste actuel	Nombre d'enseignants universitaires	Poste actuel	Nombre d'enseignants de l'école professionnelle
Licence générale dans les universités	43 (79,6 %)	**GIST**	30 (65,2 %)
Trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence	11 (20,4 %)	**GSIT**	16 (34,8 %)

La majorité des répondants de l'école professionnelle enseignent la traduction à la GIST. Ceci est logique puisque GIST comprend 8 facultés de traduction de 8 langues (anglais, français, allemand, espagnol, chinois, japonais, russe, arabe), alors que GSTI n'en comprend que 4 pour 4 langues (anglais, français, chinois, japonais)[96]. L'institut de la traduction littéraire coréenne (2005), Choi (2002 ; 2005), Kim (2006) ont souligné que GIST et GSTI sont les plus grandes écoles de traduction et d'interprétation de la Corée du sud.

La plupart des répondants universitaires (79,6 %) enseignent en licence générale dans les universités. Les autres (20,4 %) enseignent dans trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen anglais en licence.

[96] Voir Choi (2005).

4.3. Profil des étudiants interrogés et des deux enseignantes des cours de traduction observés en Corée

Les tableaux 16, 17 et 18 récapitulent quelques caractéristiques des étudiants rencontrés en école professionnelle et à l'université, comme précisé en section 3.2.

Tableau 16 : Profil des étudiants de l'école professionnelle ayant participé aux entretiens durant la phase-pilote

	Âge et sexe	**Année scolaire**	**Nombre d'années d'expérience en traduction professionnelle**	**Nombre d'années de résidence à l'étranger**
Étudiant 1	**31 ans/F**	**Master 1**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 2	**25 ans/F**	**Master 1**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 3	**27 ans/F**	**Master 1**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 4	**26 ans/F**	**Master1**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 5	**25 ans/F**	**Master1**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 6	**30 ans/F**	**Master2**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine

Étudiant 7	**30 ans/F**	**Master2**	**Non**	Stage linguistique
	Âge et sexe	**Année scolaire**	**Nombre d'années d'expérience en traduction professionnelle**	**Nombre d'années de résidence à l'étranger**
				pendant environ un an en Chine
Étudiant 8	**31 ans/F**	**Master2**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine
Étudiant 9	**30 ans/F**	**Master2**	**Non**	Stage linguistique pendant environ un an en Chine

Les étudiantes interrogées de master 1 et master 2 en cours de traduction chinois-coréen à GIST ont en moyenne 28,3 ans et ont résidé environ un an en Chine, sauf trois d'entre elles. 5 étudiantes de master 1 et 4 étudiantes au niveau master 2 estiment que le niveau en chinois est homogène en cours.

Tableau 17 : Profil des étudiants de l'école professionnelle ayant participé aux entretiens en cours de traduction français-coréen au master 1 à GIST.

	Âge et sexe	**Nombre d'années d'expérience en traduction professionnelle**	**Nombre d'années de résidence à l'étranger ou formation francophone**
Étudiant 1	31 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 2	31 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France

Étudiant 3	29 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
	Âge et sexe	**Nombre d'années d'expérience en traduction professionnelle**	**Nombre d'années de résidence à l'étranger ou formation francophone**
Étudiant 4	27 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 5	26 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 6	29 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 7	29 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 8	26 ans/F	Non	4 ans d'école hôtelière à Lausanne en Suisse
Étudiant 9	29 ans/F	Non	Stage linguistique entre 6 mois et un an en France
Étudiant 10	27 ans/F	1 an	Collège et lycée français en Corée du sud, un an en France
Étudiant 11	29 ans/F	6 ans	Collège et lycée français au Vietnam, 4 ans en France

Les étudiantes interrogées de master 1 en cours de traduction français-coréen à GIST ont en moyenne 28,4 ans[97] et ont résidé entre 6 mois et un an en France, sauf trois

[97] L'âge des étudiant(e)s coréens interrogé(e)s a été noté en 2010, l'année où ces entretiens se sont déroulés. La moyenne d'âge des étudiants de l'école professionnelle, sensiblement plus élevée qu'en France, s'explique par plusieurs raisons : ils entrent à l'université à 19 ans et obtiennent leur licence

d'entre elles. Hormis deux, elles n'ont pas d'expérience dans la traduction professionnelle. La majorité des étudiantes (8 sur 11) estiment que le niveau en français est homogène en cours, sauf en ce qui concerne les deux étudiantes (10 et 11) qui ont fait leurs études en français dès le collège.

Tableau 18 : Profil des étudiants universitaires ayant participé aux entretiens

	Âge et sexe	**Année scolaire**	**Expérience en traduction professionnelle**	**Nombre d'années de résidence à l'étranger/ formation francophone**
Étudiant 1	20/H	2ème année	Non	Non
Étudiant 2	20/H	2ème année	Non	Non
Étudiant 3	20/H	2ème année	Non	Non
Étudiant 4	20/F	2ème année	Non	Non
Étudiant 5	21/F	3ème année	Non	Non
Étudiant 6	21/F	3ème année	Non	Non/collège et lycée étrangers en Égypte.
Étudiant 7	20/F	2ème année	Non	Non

Les étudiants universitaires interrogés ont en moyenne 20,2 ans et sont en deuxième année de licence. Ils n'ont pas d'expérience traduction professionnelle et n'ont pas résidé dans un pays francophone. D'après l'enseignante du cours et ces étudiants, 6 étudiants sur 7 ont le même niveau de français. De ce fait, ils se sentent plus à l'aise pour présenter et défendre leurs opinions.

Le tableau 19 présente, pour finir, le profil des enseignantes des deux cours que nous avons observés entre septembre et novembre 2010 en Corée du sud.

en 4 ans, tandis que les étudiants français y entrent à 18 ans et obtiennent leur licence en trois ans ; le service militaire obligatoire en Corée dure environ deux ans ; les étudiants coréens font souvent un séjour linguistique à l'étranger pendant un an, voire plus, durant leur formation universitaire ; enfin, certains préparant le master en école professionnelle ont fait, après leur licence, un stage en entreprise.

Tableau 19 : Profil des enseignantes des deux cours observés

Profil	Âge	Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction	Nombre d'années d'expérience en traduction professionnelle	Parcours de formation
Enseignante de cours de traduction français-coréen au niveau master 1 à GIST	32 ans	Environ 4 ans	Entre 5 et 10 ans	Master en traduction en français et coréen à GIST
Enseignante de cours de traduction français-coréen en licence à l'université Korea	40 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 10 et 15 ans	Doctorat en traduction et traductologie à GIST

Troisième partie

Résultats : analyse des données

Suivant en cela la méthodologie de travail présentée dans la deuxième partie de notre thèse, nous avons tiré des données concrètes *d'entretiens, de questionnaires et de l'observation*, pour tenter de savoir ce qui se pratique actuellement dans l'enseignement de la traduction, identifier les principales difficultés rencontrées, et mettre en évidence les difficultés particulières existant en Corée.

Dans cette troisième partie, nous nous proposons d'analyser les pratiques en Corée en les comparant aux observations effectuées en France en 2009, au cours d'un semestre passé dans cinq cours de traduction à l'ESIT Sorbonne Nouvelle et deux cours de traduction en L.E.A. de l'Université Paris 3.

Cette troisième partie comporte quatre chapitres. Le premier chapitre traite de l'environnement pédagogique et de la manière dont se déroule l'enseignement d'un cours de traduction. Le deuxième chapitre concerne le système d'évaluation. Le troisième chapitre porte sur les compétences des étudiants en traduction, leurs difficultés, en particulier dans la recherche documentaire. Le quatrième chapitre pose la question de la mise en place d'une formation professionnelle de la traduction à l'université.

Il y a lieu ici de préciser qu'étant donné la nature des questions traitées et la démarche suivie (succession d'entretiens et de questionnaires avec approfondissements), une certaine redondance était inévitable, différentes questions étant abordées successivement sous différents angles.

Afin d'éviter, néanmoins, que cette redondance nuise à la clarté de notre analyse, il nous paraît nécessaire de préciser ou rappeler les points suivants :

- Nous avons généralement employé le terme *interrogé(s)*, pour signifier que les données analysées ou propos rapportés proviennent des réponses des enseignants et des étudiants lors d'entretiens (et non du QCM).

- Le nombre des répondants, dont le détail figure en partie 2, s'établit comme suit :

	Université		Ecole professionnelle	
	Enseignants	Etudiants	Enseignants	Etudiants
Par QCM (dont avec entretiens complémentaires)	38 (8)		33 (7)	
Par entretiens	16	7	13	20
Total	54	7	46	20

- Les graphiques présentés concernent exclusivement les réponses par QCM des enseignants coréens. Etant précisé que n'y ont pas été prises en compte les réponses des deux enseignants universitaires et des deux enseignants de l'école professionnelle lors de sa phase pilote, le nombre de répondants au QCM s'établit donc à 36 enseignants universitaires et 31 enseignants de l'école professionnelle.

- Les questions du QCM pouvant appeler plusieurs réponses (choix), le nombre de réponses figurant sur les graphiques peut être supérieur au nombre des répondants.

- Tous ces répondants étant *coréens*, nous ne l'avons pas précisé au sein de notre développement. Par contre, nous avons précisé *français* lorsqu'il s'est agi d'indiquer des enseignants et étudiants des cours observés en France.

- Nous avons codifié la catégorie des enseignants et étudiants coréens ayant participé à notre enquête, ainsi que la numérotation des questions auxquelles ils ont répondu, par QCM écrit ou lors d'un entretien. Ainsi, par exemple :

Catégorie d'enseignant(s) et d'étudiant(s)	Réponse aux :	Codification
Enseignant(s) **C**oréen(s) de l'**U**niversité	**Q**uestion n°**1.12**, par QCM	**ECUQ1.12**
	Question n°**1.12**, lors de l'**E**ntretien n°**22**	**ECUQ1.12 E22**
Enseignant(s) **C**oréen(s) de l'école **P**rofessionnelle	**Q**uestion n°**1.11**, par QCM	**ECPQ1.11**
	Question n°**1.11**, lors de l'**E**ntretien n°**2**	**ECPQ1.11 E2**
ETudiant(s) **C**oréen(s) de l'**U**niversité	**Q**uestion n°**1.13**, lors de l'**E**ntretien n°**1**	**ETCUQ1.13 E1**
ETudiant(s) **C**oréen(s) de l'école **P**rofessionnelle	**Q**uestion n°**5.04**, lors de l'**E**ntretien n°**11**	**ETCPQ5.04 E11**

Chapitre 1. Environnement pédagogique et mode d'enseignement de la traduction

Dans ce chapitre consacré à l'environnement pédagogique et à la manière de donner un cours de traduction, nous commençons par mettre en lumière l'influence des facteurs socioculturels sur la pratique réelle de la formation globale en traduction. Nous traitons ensuite de la finalité de l'enseignement, de l'intérêt d'introduire des théories de la traduction dans le cursus d'enseignement, de la pertinence du travail en équipe au cours et enfin des caractéristiques particulières et des difficultés qui distinguent l'environnement coréen de l'environnement français.

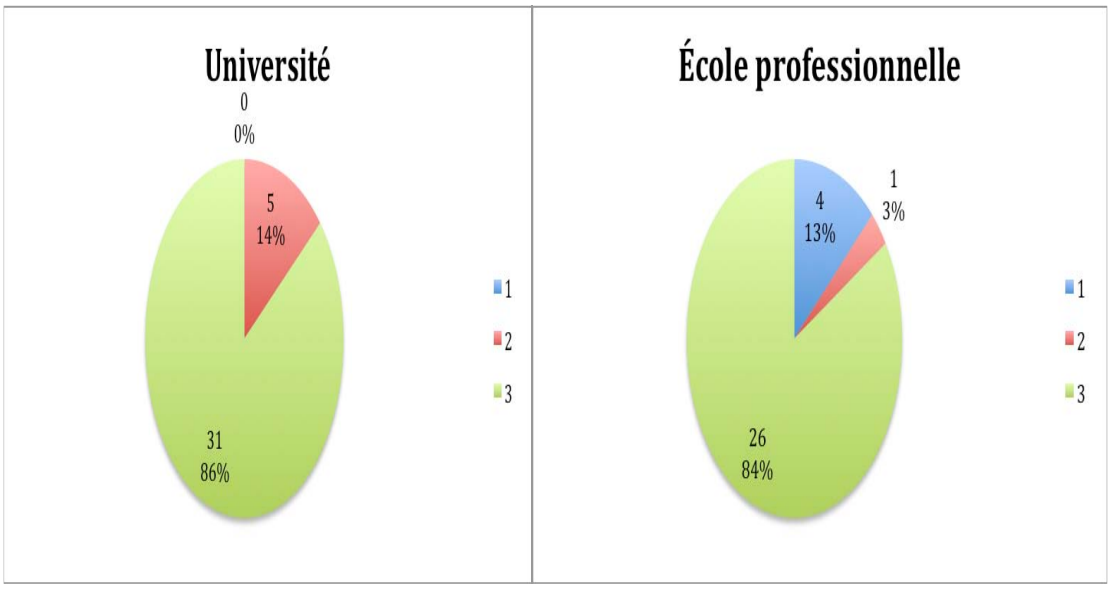
1.1. Influence des facteurs socioculturels sur les pratiques en formation générale de traduction

1.1.1. Cours centré sur l'enseignant

La question « Comment procédez-vous en cours ? » (Q1.10 – voir graphique 1 page 139) a été posée à 36 enseignants de l'université et 31 enseignants de l'école professionnelle. Les réponses de la majorité des enseignants de l'université (31 sur 36, soit 86,1 %, ECUQ1.10) et de l'école professionnelle (26 sur 31, soit 83,8 %, ECPQ1.10) conduisent à considérer les cours plutôt comme un mélange de transmission classique de connaissances et de discussions, d'interactions et d'échanges avec les étudiants.[98]

[98] À la question « Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ? » (Q1.03), les enseignants de l'école professionnelle et les enseignants universitaires ont répondu qu'ils donnaient en moyenne devant chaque class un cours de 2 heures par semaine (ECPUQ1.03, ECPQ1.03).

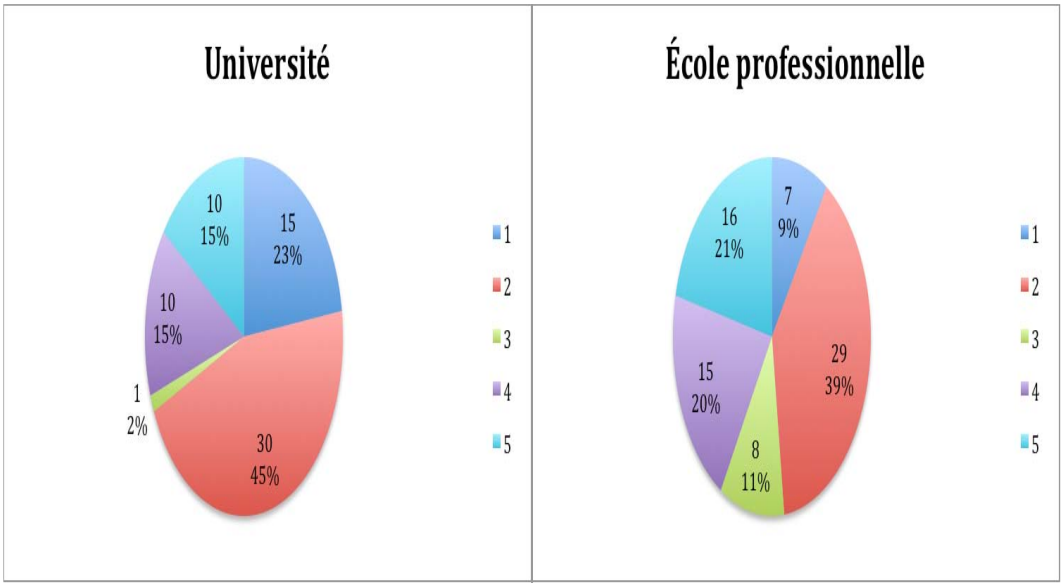
Graphique 1 : Q1.10. Comment procédez-vous en cours ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) discussions, interactions et échanges avec les étudiants (cours centré sur les étudiants) ;
2) transmission des connaissances de l'enseignant (cours centré sur l'enseignant) ;
3) discussions, interactions et échanges avec les étudiants + transmission des connaissances de l'enseignant.

À la question portant sur le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction (Q1.12 – voir graphique 2 ci-dessous), la plus grande part des réponses des enseignants de l'université (30 sur 66, soit 45 %, ECUQ1.12) et de l'école professionnelle (29 sur 75, soit, 39%, ECPQ1.12) ont souligné l'importance de conseiller et guider les étudiants.

Graphique 2 : Q1.12. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ?

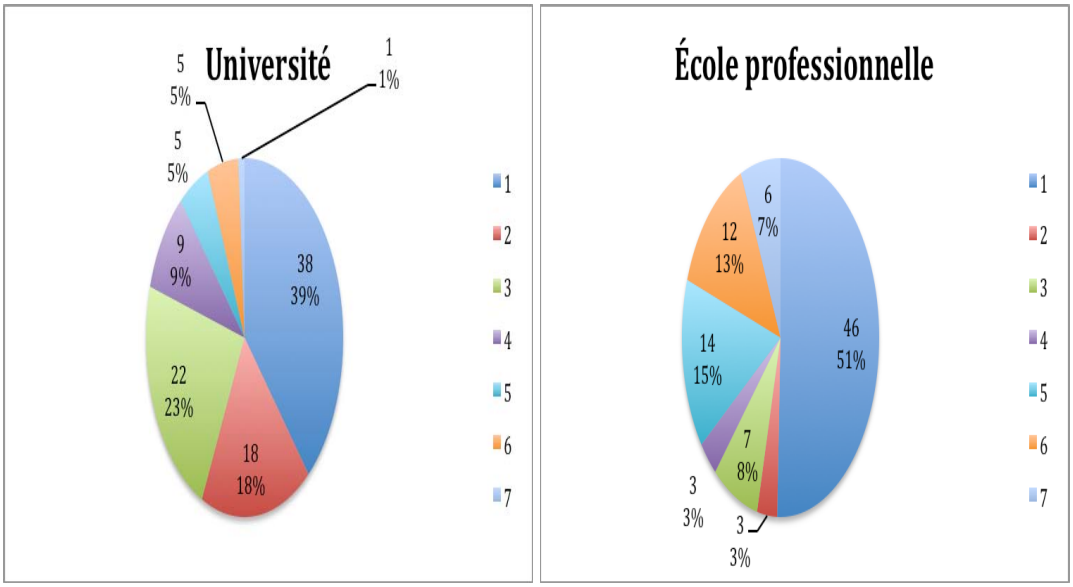


Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) personne qui fournit une bonne solution ;
2) guide ou conseiller ; 3) client ; 4) lecteur ; 5) réviseur.

Pour leur part, tous les étudiants interrogés de l'école professionnelle et de l'université déclarent préférer que leurs enseignants jouent ce rôle de guide et de conseiller plutôt que d'obtenir directement la solution. La possibilité existe donc d'une collaboration des étudiants avec l'enseignant pour résoudre les problèmes par une succession d'allers retours.

Interrogés sur « Les principales activités généralement pratiquées en cours » (Q1.09 – voir graphique 3 ci-dessous), la plus grande part des enseignants de l'université (38 réponses, ECUQ1.09) et la majorité des enseignants de l'école professionnelle (46 réponses, ECPQ1.09) répondent donner des conseils et corriger des devoirs ; et cela même, donc, lorsqu'il s'agit de cours centrés sur l'enseignant.

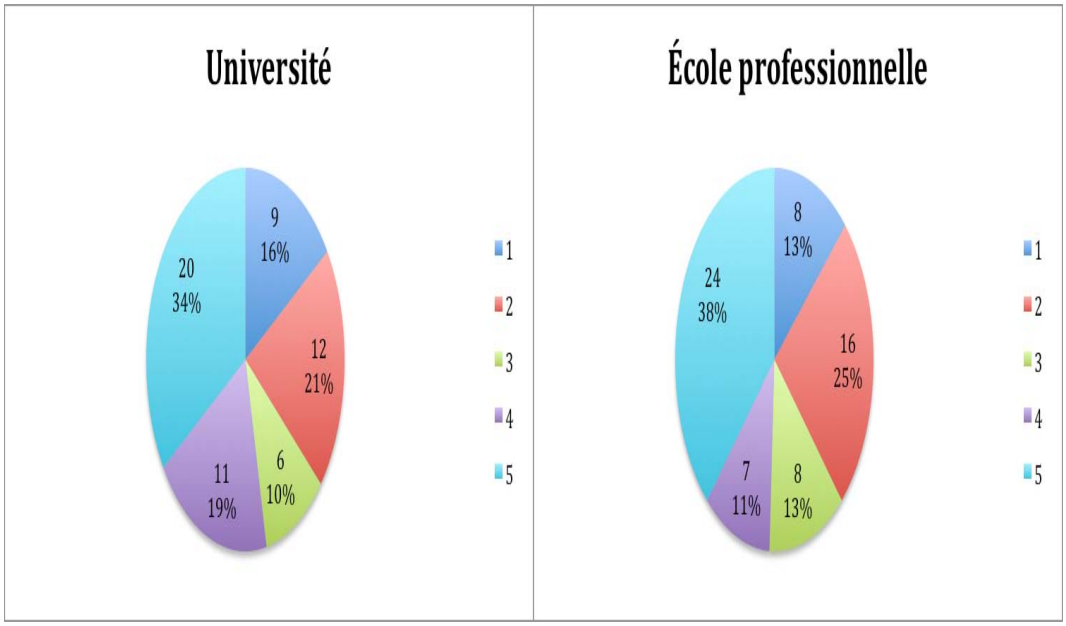
Graphique 3 : Q1.09. Les principales activités généralement pratiquées en cours



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) conseils et correction sur la traduction ;
2) rappels théoriques et conceptuels ;
3) exercices de traduction ;
4) exercices de grammaire et de vocabulaire ;
5) suggestions de connaissances extralinguistiques;
6) suggestion terminologique ;
7) suggestions concernant des sources d'information.

Des réponses à la question « De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ? » (Q1.11 – voir graphique 4 ci-dessous), la plus grande part des enseignants de l'université (20 réponses, ECUQ1.11) et des enseignants de l'école professionnelle (24 réponses, ECPQ1.11), nous déduisons que la participation des étudiants n'est pas satisfaisante et que les enseignants cherchent des moyens pour les faire participer davantage.

Graphique 4 : Q1.11. De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) seuls quelques étudiants participent ;
2) la plupart des étudiants participent de manière active ;
3) en général, les étudiants cherchent de bonnes solutions ;
4) en général, l'enseignant propose une bonne solution ;
5) l'enseignant pose des questions qui vont encourager les échanges entre étudiants.

Concernant l'école professionnelle (ECPQ1.11), l'item « En général, les étudiants cherchent de bonnes solutions » a obtenu presque le même nombre de réponses (8) que l'item « En général, l'enseignant propose une bonne solution » (7).

Concernant l'université (ECUQ1.11), la différence entre ces deux items est plus nette, avec respectivement 6 réponses pour le premier et 11 réponses pour le second. Nous en déduisons que les enseignants universitaires proposent en général plus de solutions

que les étudiants et qu'ils ont, plus que ceux de l'école professionnelle, tendance à proposer directement des solutions à leurs étudiants.

De plus, les enseignants universitaires sont plus nombreux (Q1.12 – voir graphique 2) (15 réponses, soit 23 %, ECUQ1.12) que les enseignants de l'école professionnelle (7 réponses, soit 9 %, ECPQ1.12) à considérer qu'ils jouent le rôle de la personne qui fournit une bonne solution (ainsi que, dans une moindre mesure, celui de guide et de conseiller).

Nous pouvons en conclure que les enseignants universitaires proposent en général plus de solutions que les étudiants et nous constatons que ceux-ci traduisent en fonction du professeur qui est à la fois correcteur, destinataire et juge de leurs performances.

Toutefois, conscients de proposer plus de solutions que les étudiants, les enseignants interrogés, tant à l'université qu'à l'école professionnelle, s'inquiètent parfois de ce que les étudiants considèrent leur solution comme la (seule) bonne réponse et se satisfont d'un cours centré sur l'enseignant.

Une enseignante de l'école professionnelle l'exprime comme suit :

« Le cours est presque à 100 % la transmission de mes connaissances. J'attends toujours des réponses des étudiants quand je leur pose des questions, mais ces questions peuvent être le moyen d'expliquer mes idées ; enfin, je réponds comme je veux et je fais tout. Je n'aime pas vraiment cette situation qui me fait paraître très autoritaire. » (ECPQ1.10 E2)

Une enseignante universitaire souligne aussi :

« Je ne veux pas corriger les traductions des étudiants. Les étudiants considèrent mes corrections comme étant les seules bonnes réponses. En effet, ils voudraient ignorer qu'il n'y a pas qu'une seule bonne réponse en traduction, étant habitués au QCM depuis leur enfance. Si je ne corrige pas, ils sont mécontents. En fait, s'il y avait des discussions actives en cours, je pourrais obtenir diverses solutions avec les étudiants. Mais, comme ils sont assez passifs, je dois toujours proposer les bonnes réponses. C'est dommage. » (ECUQ1.11 E22)

D'après une enseignante universitaire (ECUQ1.11 E7) qui n'a pas donné de bonnes réponses à certaines difficultés rencontrées au cours de traduction, quelques étudiants l'ont critiquée dans le questionnaire[99] de satisfaction sur la qualité des enseignants à remplir à la fin de la session de cours, en cochant : « L'enseignante n'a pas les capacités pour apporter la touche finale à la traduction. »

Un étudiant universitaire a même précisé :

« L'enseignante nous demande de discuter de la traduction et nous laisse livrés à nous-mêmes. J'ai souvent l'impression qu'elle se décharge sur nous de la responsabilité de résoudre les difficultés de la traduction, alors que j'attends d'elle qu'elle éclaircisse les problèmes de traduction et nous donne des solutions. » (ETCUQ1.12 E1)

En effet, s'il n'y a pas de bonne réponse, les étudiants peuvent s'inquiéter et perdre leur assurance pendant un cours centré sur l'enseignant et en l'absence d'échanges. Tous les étudiants de l'université et de l'école professionnelle interrogés souffrent d'un manque d'assurance et de confiance en eux. Ils ressentent de l'inquiétude lorsqu'il n'y a pas de bonne réponse de la part de l'enseignant ou lorsqu'il y en plusieurs.

À la question « Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le déroulement des cours ? » (Q5.04 - voir graphique 5 page 145), tous les étudiants interrogés de l'université et de l'école professionnelle (hormis trois étudiants de l'école professionnelle qui ont vécu plus de 10 ans à l'étranger et portent un regard différent), lient les difficultés qu'ils éprouvent à certains facteurs socioculturels, comme par exemple à une certaine passivité due à l'habitude d'écouter et de mémoriser la parole du professeur, au fait d'être sensible à l'autorité de l'enseignant, de trop se préoccuper du regard et du jugement des autres. Hormis les trois étudiants ayant vécu plus de 10 ans à l'étranger, tous les étudiants interrogés considèrent ces facteurs socioculturels comme normaux et plutôt répandus chez les étudiants.

[99] Ce questionnaire d'évaluation n'est pas une norme standard dans les universités et écoles professionnelles coréennes. Ce questionnaire a été réalisé à l'initiative personnelle de cette enseignante.

Une étudiante de l'école professionnelle qui a habité plus de 10 ans dans un pays francophone est plus précise :

« J'ai l'impression que le regard des autres et ce qu'ils pensent préoccupent les étudiants coréens. Ils ont pour ainsi dire peur de montrer leurs erreurs aux autres. En plus, ils évitent de parler de leurs problèmes de traduction devant les autres et de contester les réponses des enseignants. En effet, ils ont tendance à considérer que les réponses des enseignants sont toutes correctes. Autrement dit, il me semble que même si les enseignants ne veulent pas être autoritaires, les étudiants eux-mêmes reconnaissent implicitement leur autorité. Par conséquent, ils considèrent la traduction de l'enseignant comme étant la seule bonne réponse. Par exemple, quand nous avons discuté du sens d'une phrase dans une traduction, à ce moment-là, j'ai pensé que le sens que l'enseignante proposait n'était pas correct. Comme je suis bilingue, je l'ai deviné grâce à mon intuition, mais c'était difficile à expliquer de manière suffisamment logique. J'ai contesté ce point auprès de l'enseignante, mais les autres étudiants lui ont donné raison. À la fin du cours, j'ai discuté en tête à tête avec l'enseignante française ; elle m'a comprise et a approuvé ma réponse. J'ai souvent l'impression que les enseignants sont prêts à jouer ce rôle de conseiller et de médiateur, mais, petit à petit, ils en viennent à proposer leurs solutions car les étudiants restent passifs. Pour finir, le cours devient centré sur l'enseignant. C'est dommage. » (ETCPQ5.04 E11)

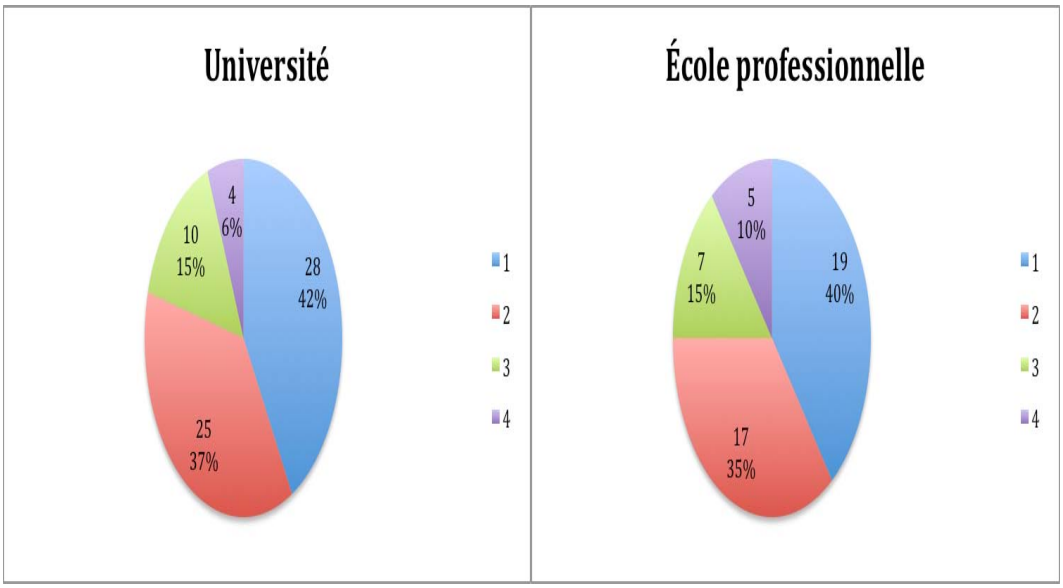
En fait, les enseignants ont eux-mêmes pris conscience de ces facteurs socioculturels au cours de l'enquête. À la question « Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le déroulement des cours ? » (Q5.04), ils répondent massivement avoir repéré, en observant leurs étudiants en cours, deux facteurs socioculturels susceptibles d'orienter leur attitude et donc le déroulement du cours :

– Item « Attente auprès de l'enseignant d'une bonne réponse et attitude passive due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la répétition (la mémorisation) ; étudiants habitués à écouter et mémoriser la parole du professeur » : 28 réponses des enseignants universitaires (ECUQ5.04) et 19 réponses des enseignants de l'école professionnelle (ECPQ5.04).

– Item « Inquiétude et difficultés en présence de plusieurs bonnes réponses possibles, situation à laquelle la généralisation des évaluations par QCM n'a pas préparé les

étudiants » : 21 réponses des enseignants universitaires (ECUQ5.04) et 17 réponses des enseignants de l'école professionnelle (ECPQ5.04).

Graphique 5 : Q5.04. Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le déroulement des cours?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) Attente auprès de l'enseignant d'une bonne réponse et attitude passive due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la répétition (la mémorisation) ; étudiants habitués à écouter et mémoriser la parole du professeur ;
2) inquiétude et difficultés en présence de plusieurs bonnes réponses possibles, situation à laquelle la généralisation des évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples) n'a pas préparé les étudiants;
3) étudiants habitués à ne pas contester l'opinion du professeur : relation surtout hiérarchique due au confucianisme en Corée ;
4) difficulté de se critiquer mutuellement et directement en raison de la relation hiérarchique entre étudiants d'âges différents.

En conclusion, les formations à la traduction qui prennent la forme d'un cours centré sur l'enseignant sont encore bien présentes en Corée du sud, tant à l'université qu'à l'école professionnelle, avec leur corollaire de passivité de la part des étudiants. Par ailleurs, d'après la plupart des enseignants interrogés, tant de l'école professionnelle que de l'université, les méthodes et attitudes des enseignants ne sont pas liées aux directeurs de programme, ni à une politique officielle de l'école/du département. Nous y voyons donc plutôt une conséquence de certains facteurs socioculturels marquant les étudiants coréens tels qu'exprimés par ces étudiants et leurs professeurs et tels que mis en évidence par comparaison avec le déroulement des cours observés en France. Nous allons approfondir ce point dans les paragraphes suivants.

1.1.1.1. Facteurs socioculturels influençant la relation entre enseignants et étudiants et le comportement de ceux-ci

En France, d'après l'observation des cours de traduction à l'école professionnelle et à l'université, l'attitude du professeur et des étudiants français semble en général assez directe et claire, c'est-à-dire que le professeur et les étudiants expriment leurs opinions directement.[100] Les étudiants indiquent ce qui leur déplaît et proposent des solutions aux erreurs, spontanément et de manière assez active. De son côté, le professeur sollicite constamment les étudiants qui ne se sont pas exprimés : « Qu'est-ce que vous en pensez ? Il n'y a pas d'autres propositions ? Tel mot, telle expression ne vous gênent pas ? ».

Surtout, nous avons découvert les points suivants dans tous les cours observés à l'ESIT :

1) Les étudiants apprennent à réfléchir et à trouver par eux-mêmes des solutions à différents problèmes de traduction, grâce à leur participation et à une discussion interactives.
2) Si l'enseignant n'est vraiment pas d'accord avec la majorité des étudiants, il tient compte de leur avis, mais leur demande tout de même de vérifier s'ils ne se trompent pas, tout en précisant que lui-même n'a pas la solution à tous les problèmes. Il n'hésite pas à dire qu'il ne sait pas répondre à une question et que cela est normal. Les étudiants ont donc un rôle de traducteur responsable qui doit vérifier ses sources, tant en ce qui concerne le thème de la traduction que la langue d'arrivée.

En comparaison, les étudiants coréens sont moins directs et dépendent plus des indications du professeur que les étudiants français. Par exemple, la plupart des étudiants interrogés ont répondu qu'il leur semblait difficile d'oser contester ou donner leur avis après que l'enseignante ait proposé une bonne traduction ou ait exprimé son accord avec les opinions des autres étudiants, étant donné qu'ils considèrent l'enseignant comme un évaluateur de leurs compétences. De surcroît, la

[100] Par exemple, « Vous avez un problème dans cette phrase », « Je ne suis pas vraiment d'accord », « Je ne comprends pas cette phrase », « Ne répétez pas les termes dans les autres phrases », « Il n'y a pas de notion précise dans votre traduction ».

plupart du temps, les étudiants veulent surtout éviter de critiquer la traduction des autres étudiants pour préserver leurs relations personnelles ; ils se critiquent par conséquent de manière plutôt indirecte. En outre, il nous est apparu que l'enseignante était plutôt prescriptive dans sa manière de donner la bonne réponse. En disant : « C'est mieux. C'est de la surtraduction. On ne doit pas utiliser tel mot dans cette traduction. Il faut faire telle chose etc. », elle faisait de sa réponse une décision unilatérale, difficilement critiquable.

D'après une enseignante franco-coréenne[101] de l'université interrogée (ECUQ5.04 E4) et une enseignante coréenne du cours observé, vu la passivité de leurs étudiants coréens, elles sont obligées de leur poser des questions pour les impliquer. D'après elles, les étudiants ne sont pas habitués à formuler spontanément leurs propres expressions et sentiments ; ils ont peur de se démarquer, de paraître impolis ou même ridicules et attachent trop d'importance à leur image dans le groupe et ce au détriment de leur besoin réel d'apprendre. Quand elles demandent s'ils ont bien compris, tous répondent « oui », mais, après le cours, quelques étudiants viennent poser des questions parce qu'en réalité ils n'avaient pas bien compris.

En outre, une enseignante du cours de traduction chinois-coréen s'inquiète de son autorité qu'elle estime excessive en raison de la passivité des étudiants :

« Je ne sais pas si j'enseigne bien en ce moment, étant donné que le cours se déroule selon mon jugement absolu et qu'il n'y a aucun moyen d'évaluer la manière dont je donne mon cours. En fait, j'ai découvert qu'il faut recueillir plus d'opinions d'étudiants par la discussion active, mais il est difficile de guider la participation des étudiants. » (ECPQ1.11 E2)

Une étudiante de l'école professionnelle regrette elle aussi la passivité des étudiants trop soumis à l'autorité de l'enseignant :

« En général, les étudiants sont passifs. Dans une société pétrie de confucianisme, ils éprouvent des difficultés à sortir de la relation de subordination entre eux et l'enseignant. Surtout lorsque l'enseignant est nettement plus âgé qu'eux, ils éprouvent une relation plus hiérarchique. Les étudiants croient comme une évidence que les solutions de l'enseignant sont correctes. Ils devraient savoir quand c'est une erreur et

[101] Cette enseignante, née en France, y a vécu 25 ans et elle y a enseigné le français. Depuis son mariage, elle vit en Corée, où elle enseigne le français et la traduction.

si leurs solutions sont bonnes. En fait, les étudiants se soumettent d'eux-mêmes à l'autorité de l'enseignant. » (ETCPQ5.04 E10)

Cela démontre que les étudiants coréens sont encore profondément influencés par une certaine tradition et un grand respect de l'autorité de l'enseignant, dans un système éducatif fondé sur le confucianisme, ainsi que par une forme d'autocensure due à l'importance attachée à son image et aux relations avec les autres.

La passivité n'est cependant pas le fait des seuls étudiants coréens. Ainsi, dans deux cours observés à l'université Paris 3 en master 1 de L.E.A., les étudiants français n'étaient que quelques-uns à proposer parfois leur traduction. Et le professeur donnait finalement une solution, que les étudiants écrivaient. Nous avons souvent eu l'impression que les étudiants ne traduisaient pas les phrases jusqu'au bout, parce qu'ils n'avaient pas bien préparé leurs traductions à la maison, ce qui pouvait s'expliquer par des lacunes dans la langue étrangère, en particulier en matière de vocabulaire spécialisé. Les enseignantes françaises ont elles-mêmes mentionné un niveau insuffisant pour la traduction juridique et technique ; cette passivité des étudiants français universitaires serait due à un manque de compétences linguistiques et extralinguistiques, voire à de la paresse.

En résumé, on peut interpréter de la manière suivante nos observations comparatives des étudiants français et coréens quant à leurs rapports à l'enseignant et à leur comportement en cours :

• En France, la relation entre étudiants et enseignants est horizontale et individuelle, ce qui la rend plus détendue les étudiants réfléchissent et se comportent librement.

• En Corée, la relation entre étudiants et enseignants est verticale et autoritaire, ce qui place l'enseignant au-dessus de ses étudiants ; ceux-ci affichent un esprit rigide et un comportement contraint.

Cette forme de relation entre les étudiants et les enseignants coréens, que nous avons tenté d'expliquer par certains facteurs socioculturels, peut être une cause de la passivité des étudiants et empêcher la pratique active de discussions avec leurs enseignants, pourtant à même d'enrichir leurs connaissances en traduction.

1.1.1.2. Faible niveau de créativité et passivité des étudiants coréens du fait d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen

Deux étudiantes coréennes bilingues, ayant habité plus de 10 ans en France et connu le système scolaire français jusqu'au baccalauréat, expriment les difficultés qu'elles ont éprouvées à mémoriser de longues listes de termes spécialisés (jusqu'à mille termes) et à passer les examens correspondants. En effet, leur formation ne s'est pas déroulée au sein du système éducatif coréen, fondé sur la mémorisation et la restitution mécanique lors de tests de type QCM. Elles estiment que ces listes de termes ne peuvent que s'oublier très vite une fois les tests passés.

L'enseignante franco-coréenne universitaire interrogée a fait elle-même cette constatation : ses étudiants coréens ressortent mécaniquement ce qu'ils ont appris de cette manière, en apprenant par cœur les réponses et solutions fournies par les professeurs. Elle précise :

« Dans les devoirs ou en examen, les étudiants coréens ne sont pas habitués à rédiger de longues phrases en réponse. Ils se contentent d'un mot ou deux. Or, la qualité de la réponse ne consiste pas à trouver seulement un élément de réponse, mais à le développer en le formulant correctement en une ou plusieurs phrases. Les étudiants coréens ne comprennent pas bien la nécessité de cet effort, trop habitués qu'ils sont aux QCM où il suffit de cocher une case. Les étudiants français sont quant à eux plus entraînés aux questions ouvertes, lesquelles demandent des réponses extensives. »

« Les étudiants français procèdent certes de la sorte au début, pour s'entraîner, mais doivent être par la suite capables de dépasser cette façon de faire : ils s'appuieront sur leurs acquis pour exprimer une pensée originale qui leur est propre. Pour leur part, les étudiants coréens s'accrochent trop aux modèles sans s'autoriser à s'exprimer avec leurs propres mots. » (ECUQ5.04 E4)

Nous pensons que le système éducatif coréen, fondé sur l'apprentissage et la restitution par cœur dans des tests de type QCM, ne permet pas aux étudiants d'approfondir réellement pour résoudre les problèmes de traduction. Autrement dit, ce système éducatif rend les étudiants passifs et peu créatifs. Une étudiante de l'école professionnelle le regrette, tout comme l'immobilisme des méthodes :

« Je pense qu'il est difficile d'exprimer des idées originales en recevant une telle formation. Dès lors que les étudiants ont entendu les idées des enseignants, ils les intériorisent comme les leurs, sans chercher plus loin. Ce système s'auto-reproduit, car presque tous les enseignants ont reçu ce type d'enseignement et enseignent ainsi à leur tour. » (ETCPQ5.04 E10)

Mentionnons aussi les propos d'une autre étudiante de l'école professionnelle :

« Je n'ai pas toujours de certitude sur l'ensemble d'une traduction et j'arrive souvent en cours sans aucune proposition pour certains points difficiles. Si les enseignants nous donnent alors des solutions, je les prends pour argent comptant et je les intériorise sans même m'en apercevoir. C'est ensuite que je découvre qu'il n'y a pas eu de participation de ma part. » (ETCPQ1.11 E15)

Quelques étudiants s'inquiètent de l'uniformatisation que la reconnaissance de l'autorité de l'enseignant en tant que seul détenteur des bonnes solutions induit sur le style des traductions. Une étudiante précise :

« J'ai souvent entendu les enseignants dire que je fais preuve de beaucoup de personnalité dans ma traduction. La conséquence en est que si mon style de traduction va à l'encontre de celui d'un enseignant, il me critique, et j'ai ressenti beaucoup de stress dans un tel cas. Or, je pense qu'avoir son propre style est important en traduction et que donc, même si le style de traduction d'un étudiant est très loin du style apprécié par l'enseignant, l'enseignant peut certes le conseiller, mais ne doit pas le forcer, car la diversité est une richesse dans la traduction. Pourtant, je me rends compte que la plupart des étudiants acceptent ce système, qui veut que l'enseignant donne les bonnes solutions, car cela correspond à ce qu'ils ont connu pendant leurs études (beaucoup d'apprentissage par cœur, peu d'autonomie). De leur côté les enseignants trouvent normal de fournir les solutions, alors que, pourtant, il y a souvent plus d'une solution acceptable en traduction et que le respect d'un style propre et créatif est essentiel car seul à même d'assurer des traductions diversifiées. Trouver son propre style devrait être encouragé dans la formation à la traduction. » (ETCPQ5.04 E1)

Dans le cours de traduction de l'université Korea, d'autres pratiques sont toutefois répandues, ce que nous trouvons intéressant. Ainsi, la participation des étudiants y est

plus importante. Ils interviennent après la proposition de l'enseignant. Un bonus est même accordé aux étudiants participant le plus activement. Par ailleurs, une évaluation par les pairs sous forme d'évaluation croisée (cross-checking)[102] est instaurée et s'avère efficace pour diminuer la passivité des étudiants. Nous y reviendrons au paragraphe 2.3.5.

Contrairement à ce qui se passe dans la formation à la traduction en Corée, nous avons observé, durant les cours auxquels nous avons assisté à l'ESIT, que la correction du professeur ainsi que les points délicats faisaient l'objet de discussions entre les étudiants (discussion libre et active jouant le rôle de « brainstorming » (remue-méninges) pour le raisonnement divergent). Nous appelons « traduction créative » ce procédé qui amène effectivement à trouver dans certains cas des termes ou formulations auxquels le professeur n'avait pas forcément pensé. L'importance de cette créativité en traduction est aussi soulignée par Delisle (1988) et Kussmaul (1995) :

« The most distinctive trait of human translation is its creativity, for translation involves choices that are not determined by pre-set rules. » (Delisle 1988)

« Creativity is not a gift of the select few but a basic feature of the human mind and that can all be creative when we translate. » (Kussmaul, 1995)

1.1.1.3. Difficulté, en Corée, à encourager les échanges en cours, par manque de culture de la discussion et du fait du collectivisme

Nous constatons que lorsqu'un étudiant coréen exprime une opinion que les autres désapprouvent, il peut se sentir en échec et en être affecté. Ceci est parfois cause de querelles, comme le souligne une étudiante :

« Je trouve que les étudiants coréens hésitent à donner leur avis, parce qu'ils ont peur de ne recevoir des autres ni attention, ni soutien, et peur surtout de ne pas avoir

[102] Deux étudiants par paire font un « cross-checking », c'est-à-dire critiquent réciproquement leurs traductions et le partenaire change à chaque fois. À ce propos, voir le paragraphe 2.3.5.

l'accord de l'enseignant. Car si l'enseignant n'approuve pas, les étudiants se considèrent en échec. » (ETCPQ5.04 E13)

Par contre, il nous semble que les étudiants français considèrent avoir suffisamment de valeur pour se permettre de donner leur avis, même si les autres doivent ensuite désapprouver, étant donné que des idées diverses et variées coexistent.

L'enseignante franco-coréenne universitaire souligne cette différence entre les formations à la traduction dans les deux pays :

« Les étudiants français ou les Français en général sont habitués à la discussion depuis l'enfance et ont intégré sa dimension culturelle. De surcroît, les Français pensent qu'il n'est pas forcément nécessaire que les autres aient les mêmes idées qu'eux et que ce qui compte dans une discussion, c'est plus d'exprimer ouvertement son avis personnel que d'essayer de convaincre tous les autres. Donc, dans la discussion, il y a toujours des opinions divergentes, ce qui n'est pas un problème pour les Français. Au contraire, c'est cette divergence d'opinions qui rend le débat intéressant et le fait progresser. Par contre, les Coréens et, parmi eux, les étudiants coréens veulent plutôt convaincre les autres du bien-fondé de leur position, pourtant subjective par nature. Et si les autres ne sont pas d'accord, ils sont de mauvaise humeur ou se fâchent. Par conséquent, en Corée, lors d'une discussion en classe, il est difficile de faire s'exprimer des opinions divergentes, car tout le monde va essayer d'orienter la discussion dans le même sens, sans oser contredire les autres, en essayant d'éviter les conflits, plutôt que d'exprimer ouvertement sa propre opinion subjective, de peur de se retrouver en porte-à-faux vis-à-vis du reste du groupe. » (ECUQ5.04 E4)

Cette enseignante note aussi que les différences d'âge entre les étudiants, en introduisant une hiérarchie, les empêchent encore un peu plus de se critiquer les uns les autres, de façon franche et directe :

« Dans la société coréenne, la hiérarchie associée à l'âge compte beaucoup. Ainsi, dans un groupe comportant des personnes d'âges différents, on n'osera guère contredire l'opinion ou les propos de la personne qui vous dépasse en âge (même si la différence est minime), car cela serait vu comme un manque de respect envers les aînés et un manque d'éducation. Par conséquent, si le plus âgé de la classe exprime son opinion personnelle avec détermination, il sera difficile pour les autres d'exprimer

une opinion différente devant le groupe, même s'ils s'autorisent en eux-mêmes à être d'un avis différent. » (ECUQ5.04 E4)

Une enseignante universitaire le précise aussi :

« Je vois toujours en cours les difficultés que les étudiants éprouvent à se critiquer directement entre eux en raison de leur âge. Dans le cas où un étudiant conteste les opinions de plus âgé que lui, il se fait critiquer par les autres. Donc, pour les cadets, il est difficile de s'opposer aux opinions des aînés. » (ECUQ5.04 E9)

D'après l'enseignante franco-coréenne universitaire, les Coréens possèdent la culture de groupe en se fondant sur le collectivisme, à savoir que ce qui est trop voyant, car sortant de la moyenne, est mal vu et déconseillé.[103] Nous considérons que cet élément vient renforcer l'inhibition des étudiants quant à toute discussion active en cours. Elle précise :

« Dans la société coréenne, il est mal vu de se démarquer du reste du groupe. La société coréenne privilégie souvent l'identité et les valeurs du groupe plutôt que l'identité de l'individu et ses opinions personnelles. En effet, les Coréens font toujours plus ou moins partie d'un « groupe », ce groupe pouvant être la classe dans laquelle on étudie, l'entreprise où l'on travaille, le club de sport dont on fait partie, etc. Et ils accordent beaucoup d'importance à la valeur du groupe, en tant qu'unité qui doit rester homogène. Donc, dans ce cadre-là, il est mal vu de se démarquer du groupe pour exprimer haut et fort ses propres opinions ou ses propres intérêts individuels et personnels. C'est pourquoi on n'ose pas toujours exprimer ses propres opinions ouvertement et spontanément. »

« Les Français, au contraire, accordent beaucoup d'importance à l'identité individuelle et à l'originalité de la personne. C'est pourquoi, en France, il est apprécié que quelqu'un sache exprimer et justifier son opinion et ses valeurs personnelles, même si celles-ci vont à l'encontre de celles des autres. En France, la différence et l'expression de son originalité est non seulement acceptée, mais valorisée. » (ECUQ5.04 E4)

[103] Nous avons déjà traité ce point à la section 3.1. de la première partie.

D'après une étudiante de l'école professionnelle, les facteurs socioculturels mentionnés au point 1.1.1.2 peuvent être un obstacle à la discussion en cours :

« L'enseignant nous invite à discuter activement, mais il est très difficile de mettre nos opinions en avant et de les défendre, vu que nous sommes habitués à recevoir passivement un savoir, au sein d'un système éducatif fondé sur l'apprentissage par cœur et l'évaluation par QCM. Je pense que les étudiants considèrent l'enseignant comme toujours en position d'évaluateur et ils ne se risquent pas à dire devant lui ce qui peut être une erreur. Dans la société coréenne, l'important, c'est le regard des autres ; c'est pourquoi, souvent, j'ai honte à l'idée d'affirmer mes opinions. C'est dommage. » (ETCUQ5.04 E10)

En partant de ce constat, on peut comprendre qu'une activité de discussion ou de débat ne suscite pas les mêmes réactions, ni les mêmes comportements dans une classe française et dans une classe coréenne. C'est ce qu'a souligné un enseignant franco-coréen universitaire :

« Dans une classe française, les étudiants prendront probablement la parole plus librement et participeront au débat de façon active et passionnée. Le professeur peut commencer par faire parler un étudiant, puis le contredire volontairement, tout en restant dans la délicatesse (il ne faut pas vexer l'élève ni le bloquer), pour ensuite lui dire que, malgré tout, même si lui-même pense différemment, il est très content d'avoir entendu une opinion différente. Le professeur doit clairement valoriser la différence et l'originalité en complimentant ce qui est différent et en faisant comprendre que la différence elle-même apporte un plus. Au contraire, dans un contexte coréen, les opinions ne s'exprimeront probablement pas de façon si ouverte ni si spontanée, et la peur de contredire les autres prendra souvent le dessus. Il est donc important pour le professeur qui mène une activité de débat ou de discussion en Corée de mettre à l'aise les étudiants et de leur montrer qu'il n'existe pas une seule réponse à la question, pas une seule opinion juste, mais que plusieurs opinions, même apparemment contraires, peuvent être dignes d'intérêt. » (ECUQ5.04 E1)

Nous considérons cependant que les efforts entrepris pour centrer le cours sur les étudiants, par exemple en les incitant à des discussions actives et en leur en montrant les avantages, butent sur une limite en raison de certains facteurs socioculturels décrits plus haut, à commencer par le manque de culture du débat et le collectivisme

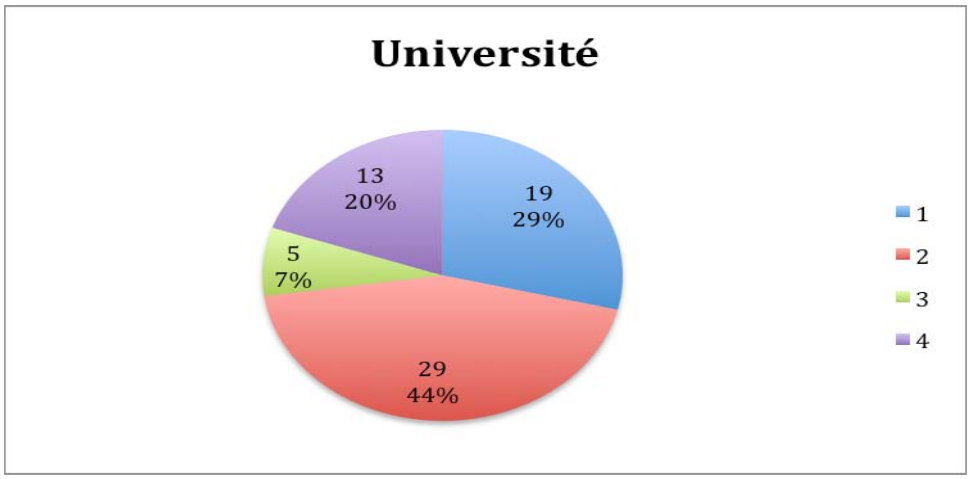
qui marque la société coréenne. Notons le commentaire suivant d'une enseignante du cours de traduction japonais-coréen :

« J'essaie toujours de mener mon cours en interaction avec les étudiants. Mais les étudiants coréens ne soulèvent pas de questions et éprouvent de la difficulté à discuter avec les autres. C'est donc moi qui donne une impulsion à la discussion ou qui pose des questions directes aux étudiants pour les faire s'exprimer. Mais cette manière de faire se heurte à des limites dans le contexte coréen. C'est dommage, car c'est en se posant des questions sur les différents problèmes rencontrés que des idées originales peuvent surgir, conduisant à proposer des solutions variées. » (ECUQ1.11 E22)

1.2. Finalité de l'enseignement de la traduction

Les enseignants universitaires citent comme objectifs du cours de traduction universitaire en Corée (ECUQ1.06 – voir graphique 6 ci-dessous) : en premier lieu, l'initiation à la traduction professionnelle et le développement des compétences en traduction professionnelle (29 réponses) et, en second lieu, l'acquisition de la langue étrangère (19 réponses).

Graphique 6 : Q1.06. Quels sont les objectifs du cours de traduction universitaire en Corée ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) développement de la compétence linguistique ;
2) initiation à la traduction professionnelle et développement de la compétence en traduction professionnelle ;

3) conformité au marché de la traduction professionnelle ;
4) formation et compréhension des sciences humaines par la traduction.

Du côté des étudiants, la majorité (6 sur 7, soit 85,7 %) ont répondu choisir le cours de traduction, non pas dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais plutôt par intérêt pour la traduction : ils veulent savoir comment traduire et avoir une approche de la traduction professionnelle. Deux étudiants ont même pour objectif de préparer leur entrée dans des écoles de traduction professionnelle. Une étudiante souligne :

« Si je veux développer ma capacité en français, je n'ai qu'à suivre les autres cours liés à l'apprentissage de la langue française ou à la conversation en français, etc. Je suis venue apprendre, non pas la langue, mais la traduction, car c'est cela qui m'intéresse. » (ETCUQ1.06 E7)

Les enseignants universitaires interrogés dans leur ensemble sont d'accord avec cet objectif, comme l'illustrent les commentaires suivants qui résument bien l'attitude en cours de plusieurs d'entre eux :

1) « Ce qui compte dans un cours de traduction, c'est de bien faire comprendre aux étudiants le concept de traduction, à savoir de leur donner les bases de la traduction professionnelle. » (ECUQ1.06 E9)

2) « Je mets l'accent sur une évolution vers la traduction professionnelle plutôt que sur la langue étrangère. » (ECUQ1.06 E12)

Il apparaît donc que l'enseignement de la traduction à l'université ne tourne pas le dos à l'enseignement de la traduction professionnelle et que les compétences en traduction professionnelle sont dispensées dans le milieu pédagogique universitaire, au moins à un niveau d'initiation.

Les enseignants universitaires interrogés ont insisté sur la nécessité d'ouvrir le cours de traduction aux seuls étudiants de niveau avancé, pas avant la troisième ou quatrième année par exemple. Deux enseignantes notent :

1) « En cours, j'ai pour but de faire progresser les étudiants jusqu'à la traduction professionnelle ; et je constate que plus la compétence en traduction s'améliore, plus la compétence en langue étrangère augmente. Toutefois, il faut faire attention au niveau des étudiants que l'on accepte en cours de traduction, c'est-à-dire que je pense

que ce cours doit être ouvert aux étudiants de troisième ou quatrième année. Il n'est pas bon d'ouvrir ce cours aux étudiants débutants car le cours de traduction se transforme alors en cours de version. » (ECUQ1.06 E22)

2) « Même si je considère mon cours comme une introduction à la traduction professionnelle, il est difficile d'atteindre cet objectif à l'université du fait d'étudiants de niveaux différents. Le cours de traduction est réellement efficace pour les étudiants avancés qui possèdent déjà des connaissances linguistiques de base. » (ECUQ1.06 E6)

A la question « Les enseignants, tiennent-ils compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ? » (Q2.08), deux réponses, « oui » ou « non », étaient proposées. La majorité des enseignants universitaires ont répondu « oui », que ce soit dans le QCM (26 sur 35, soit 74,2 %, ECUQ2.08), ou lors des entretiens (16 sur 22, soit 72.7%, ECPQ2.08).

Ils communiquent le mandat de traduction aux étudiants pour leur faire prendre conscience qu'ils doivent traduire dans un contexte donné, puisqu'il s'agit d'une initiation à la traduction professionnelle qui suppose de dépasser la traduction mot à mot[104]. Une de ces enseignants universitaires le mentionne :

« Quand je donne un devoir de traduction aux étudiants, je leur fournis toujours le mandat de traduction. Je crois que, contraints de suivre les mandats de traduction, les étudiants peuvent comprendre le sens contextuel de la traduction et l'environnement de la traduction professionnelle. Donc pour moi, il est très important de traduire bien et clairement en se conformant au mandat de traduction. » (ECUQ2.08 E9)

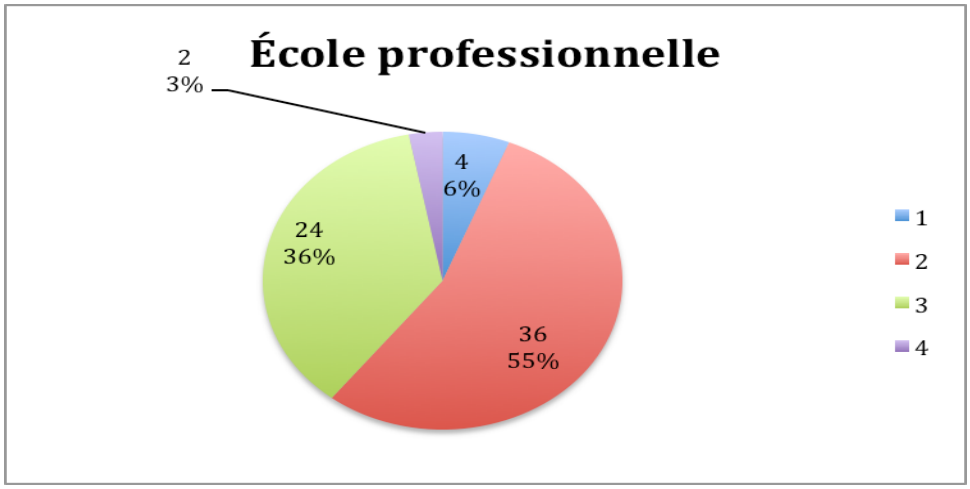
Il y a donc possibilité pour les étudiants de l'université de traduire au niveau macrotextuel, avec une analyse du texte source qui ne porte pas strictement sur la langue, mais aussi sur le discours et les paramètres de communication, comme le mandat de traduction (un acte de communication pragmatique).

A la question sur les objectifs du cours de traduction, (ECPQ1.06 – voir graphique 7 page 158), les enseignants de l'école professionnelle ont répondu en premier lieu

[104] À ce propos, voir le chapitre 4 de la présente partie.

qu'ils consistent en l'initiation à la traduction professionnelle et le développement des compétences en traduction professionnelle (36 réponses) et, en second lieu, en une préparation à la bonne adaptation au marché de la traduction professionnelle (24 réponses).

Graphique 7 : Q1.06. Quels sont les objectifs du cours de traduction universitaire en Corée ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) développement de la compétence linguistique ;
2) initiation à la traduction professionnelle et développement de la compétence en traduction professionnelle ;
3) conformité au marché de la traduction professionnelle ;
4) formation et compréhension des sciences humaines par la traduction.

Tous les étudiants et enseignants de l'école professionnelle interrogés se sont déclarés d'accord avec ces objectifs. Une étudiante et une enseignante notent :

« Bien entendu, l'objectif du cours est l'acquisition des compétences en traduction professionnelle et la bonne adaptation au marché de la traduction professionnelle. » (ETCPQ1.06 E10)

« Je crois que l'objectif de l'école professionnelle est d'obtenir des compétences en traduction professionnelle. Surtout, je demande toujours aux étudiants de tenir compte du mandat de traduction et en souligne toujours les avantages pour une bonne adaptation au marché de la traduction professionnelle, qui est l'objectif principal de mon cours. » (ECPQ1.06 E2)

En outre, les enseignants et les étudiants de l'école professionnelle considèrent que les rôles de réviseur (16 réponses, soit 21 %) et de lecteur (15 réponses, soit 20 %) sont

importants, ainsi que ceux de guide et de conseiller, quoique dans une moindre mesure (voir le graphique 2 page 139).

Dix des enseignants de l'école professionnelle interrogés demandent à leurs étudiants de faire une traduction comme s'ils allaient la livrer à un client. Tous les enseignants de l'école professionnelle ayant répondu au questionnaire déclarent d'ailleurs utiliser le mandat de traduction dans leur cours. En conséquence, les étudiants de l'école professionnelle sont mis en situation de traduire pour un public ou un destinataire autre que le professeur, même si celui-ci juge néanmoins la qualité des traductions en fonction de la nature des textes, de leur fonction, le tout dans un environnement de communication donné. En mettant l'accent sur le mandat de traduction et sur les facteurs extratextuels, les enseignants mettent en exergue les rôles de lecteur, client et réviseur dans la réalité de la traduction professionnelle. Deux enseignantes l'expliquent :

1) « Au début du cours, j'ai ressenti quelques difficultés parce que les étudiants m'ont rendu des devoirs dans lesquels ils ne se mettaient pas en situation réelle de traduction professionnelle comme je l'avais demandé et bien que je leur aie proposé de trouver eux-mêmes un mandat de traduction qui pourrait correspondre au texte à traduire. Toutefois, petit à petit, les étudiants se sont habitués et, à la fin du cours, ils m'ont dit que le cours leur avait été très utile, car c'était comme s'ils traduisaient en situation réelle de traducteur professionnel. Je crois que plus la capacité à utiliser le mandat de traduction est grande, plus les étudiants ont conscience du contexte et de l'environnement du marché de la traduction. Ce faisant, leurs compétences en traduction professionnelle s'améliorent. Donc, je pense que le mandat de traduction est ce qu'il y a de plus important pour la traduction professionnelle. Je ne le fournis pas aux étudiants, étant donné qu'il n'y en a pas toujours dans la réalité[105], mais je leur propose d'essayer, après leurs études, d'en trouver un convenant à la traduction qu'ils doivent effectuer.

[105] Les enseignants de l'école professionnelle interrogés regrettent que les entreprises de traduction ou le client ne précisent pas le mandat de traduction. Et d'après l'enquête de SHIN (2007 : 21) au sujet de la situation coréenne, il y a un manque de communication entre le traducteur et son client en matière de mandat de traduction.

Par exemple, si le texte est du type offre d'emploi, je dis aux étudiants que je suis chasseuse de têtes, puis je leur demande de trouver ce que peuvent être la finalité du texte et le lecteur visé ou le client du travail de traduction demandé. Toutefois, de temps en temps, je donne aux étudiants des mandats de traduction différents pour un texte de départ identique. » (ECPQ2.08 E2)

2) « Bien entendu, j'évalue l'adéquation des compétences des étudiants aux situations qui se rencontrent dans la traduction professionnelle. Je joue le rôle de réviseur quand je corrige leurs traductions et parallèlement je me glisse dans la peau du lecteur, parce qu'il faut bien imaginer ce que le lecteur final comprendra de leurs traductions. Je leur indique qui est le client et quelle est la finalité de la traduction, laquelle peut changer selon le client. Par exemple, quand je leur demande de résumer un article de journal en vue d'une traduction, je leur dis que le client est le porte-parole du Président et qu'il faut donc le résumer pour ce client sous forme d'annonce d'après les nouvelles internationales. » (ECPQ1.12 E14)

Ayant pris l'habitude de tenir compte du mandat de traduction et bénéficiant d'une mise en situation grâce à leurs enseignants qui se glissent dans les rôles de client et de lecteur final du texte traduit, les étudiants interrogés ont l'impression de connaître la relation avec le client et le lecteur avant même d'être confrontés à la réalité de la traduction professionnelle. Ils sont contents de s'habituer ainsi au marché de la traduction professionnelle. Une étudiante précise :

« Durant le cours, l'enseignante A joue un rôle de lecteur et de client et traite le texte qu'elle a déjà traité en situation réelle. J'apprends ainsi comment réagir aux nombreux cas de figure, y compris aux problèmes, en respectant l'avis du client et du lecteur, et je me sens aussi mieux préparée à affronter la réalité de la traduction professionnelle. De plus, je suis très contente qu'elle nous permette d'établir une stratégie de traduction en utilisant préalablement le mandat de traduction. » (ETCPQ1.12 E1)

Par conséquent, la prise en compte du mandat de traduction par l'enseignant, jouant alors plusieurs rôles (client et lecteur final), constitue un élément important de formation en permettant aux étudiants de bien connaître les facteurs pratiques de la traduction professionnelle.

1.3. Rôle de la théorie

Les enseignants et les étudiants interrogés s'accordent pour dire que : « (…) pour les étudiants, la théorie leur fournit des critères de jugement et fonctionne comme une aide à la décision, dès lors que se rencontrent des difficultés au cours d'une traduction. » (Jeon, 2004 : 11[106], traduction de Daeyoung KIM).

Mentionnons le commentaire d'une enseignante universitaire interrogée :

« Je constate qu'en général, après avoir pris connaissance des théories traductologiques, les étudiants changent d'attitude vis-à-vis de la traduction. En ayant accès à des conclusions de chercheurs, ils arrivent à traduire plus vite. Ces théories peuvent leur servir de critères pour trouver et régler leurs propres problèmes de traduction et ceux des autres étudiants. » (ECUQ1.08 E7)

Les étudiants interrogés le confirment ; ils prennent conscience de leur changement d'attitude après avoir été initiés aux théories de la traduction. Une étudiante de l'école professionnelle mentionne :

« Par rapport à une pratique antérieure dépourvue de notions théoriques, la vision que j'ai de ma traduction a changé dès le moment où j'ai suivi un cours de théorie de la traduction. Je comprends désormais pourquoi certaines de mes propositions sont erronées, je dispose d'une grille d'analyse de mes difficultés et je peux par la suite défendre mes choix avec plus d'assurance. Donc, ça m'a beaucoup aidé. » (ETCPQ1.08 E11)

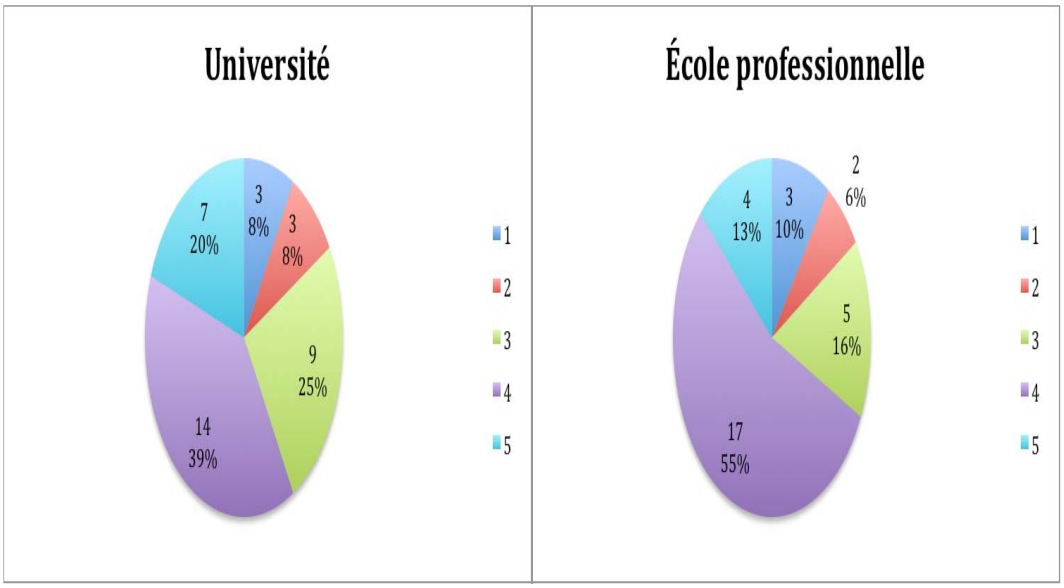
Une enseignante souligne qu'elle et ses étudiants peuvent faire une traduction plus objective, car mieux justifiée, en s'appuyant sur les corpus de connaissances théoriques :

[106] Jeon, Mi-youn (2004), « Functional theoretical concept and translator training », *Conference Interpretation and Translation*, 6 (1), pp. 179-200.

« Par rapport à l'explication intuitive fondée sur mon expérience, moi-même et mes étudiants pouvons vérifier, expliquer et défendre nos traductions d'une manière plus objective en nous appuyant sur des théories de la traduction dès lors que d'autres chercheurs sont du même avis que nous. ».(ECPQ1.08 E18)

Grâce à notre QCM, nous avons pu aussi vérifier que l'utilisation en cours de la théorie de la traduction est efficace. A la question « Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ? » (Q1.08 – voir graphique 8 ci-dessous), la plupart des enseignants de l'université (21 sur 36, soit 58,3 %, ECUQ1.08) et de l'école professionnelle (21 sur 31, soit 68 %, ECPQ1.08) ont répondu « oui » ou « totalement ».

Graphique 8 : Q1.08. Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

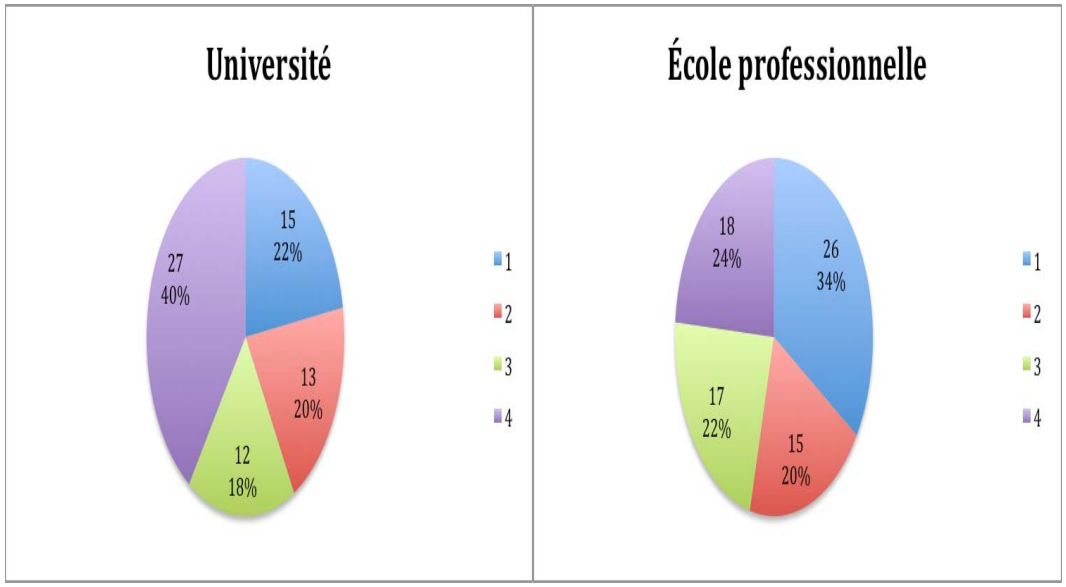


Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) jamais ; 2) presque pas ; 3) moyen ; 4) oui ; 5) totalement.

Par ailleurs, à la question « Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ? » (Q1.07 – voir graphique 9 page

163), la plus grande partie des enseignants universitaires (27 réponses, soit 40%, ECUQ1.07) répondent qu'ils tiennent compte des concepts de traduction tels que la fidélité, l'acceptabilité, l'équivalence du point de vue linguistique. Nous en déduisons que les enseignants universitaires s'attachent à l'approche linguistique de la traduction comme la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet (1958, 1995). Les réponses sont différentes de la part des enseignants de l'école professionnelle, puisque le plus grand nombre (26 réponses, soit 34%, ECPQ1.07) mentionnent le recours à plusieurs théories de la traduction, surtout à la théorie fonctionnaliste fondée sur le *skopos* [107].

Graphique 9 : Q1.07. Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) théorie fonctionnaliste fondée sur le *skopos* ;
2) théorie interprétative ;
3) approche du type de texte de K. Reiss ;
4) concepts de la traduction tels la fidélité, l'acceptabilité, l'équivalence du point de vue linguistique.

Les enseignants interrogés, à l'université comme à l'école professionnelle, soulignent l'importance des explications fournies par les théories de la traduction. Les enseignants de l'école professionnelle citent principalement la théorie fonctionnaliste fondée sur le concept de *skopos*. Mentionnons les propos de deux de ces enseignantes:

[107] Le terme *skopos* peut se rendre en français par « finalité ». À propos de la théorie du *skopos*, voir le & 2.1.2 en première partie.

1) « Dans mon cours, la théorie fonctionnaliste est très importante, surtout le *skopos*. Je consacre les deux premières semaines à la théorie du *skopos*, puis j'introduis les notions de client, de but de la traduction et de lecteur final, ainsi que l'idée de stratégies à développer en fonction des attentes et besoins des lecteurs du texte d'arrivée ; c'est-à-dire que j'insiste sur les fonctions des textes et des traductions. Ensuite, en devoir, je demande aux étudiants de faire une analyse pré-traductionnelle, c'est-à-dire selon la théorie du *skopos* ; je leur propose une stratégie de traduction. Puis, après la traduction, je leur fais faire une analyse a posteriori. Je leur demande si le but et le lecteur du texte ont changé, ensuite si la stratégie a été modifiée, ou si une nouvelle stratégie a été définie. Avec ces analyses fondées sur le *skopos*, les étudiants se retrouvent à devoir surmonter des difficultés, par exemple en auto-évaluation, ils sont amenés à se prendre en charge et réalisent leur responsabilité en tant que traducteur, c'est-à-dire la loyauté[108] que Nord (2008 : 148) a mentionnée en analysant la demande déterminée par le *skopos* de la traduction. Cela leur apporte beaucoup. » (ECPQ1.07 E11)

2) « Je m'efforce de permettre à mes étudiants de se préparer et se confronter à la vie professionnelle en faisant appel à l'idée d'un client potentiel. Ils doivent s'habituer à réfléchir à l'intention de l'auteur, à la fonction et surtout au but du texte traduit pour celui qui le lira dans la langue d'arrivée. Par exemple, dans le cas de traductions de *curriculum vitae* destinés à une entreprise coréenne en Chine, j'apprécie les traductions des étudiants qui s'adressent en chinois et celles où ils s'adressent en coréen en se concentrant sur le *skopos* du texte traduit, même si les expressions traduites sont un peu bizarres. » (ECPQ1.07 E2)

Toutefois, tous les étudiants interrogés de l'école professionnelle soulignent que la théorie et la pratique ou les exercices doivent continuer à coexister. Ceux qui, en particulier, ont déjà suivi un cours de théorie de la traduction, regrettent que ces théories ne soient pas immédiatement illustrées par des exemples. Reprenons les propos de deux étudiantes :

[108] « Loyauté : responsabilité du traducteur envers les partenaires de l'interaction traductionnelle. La loyauté engage le traducteur envers les deux cultures en même temps, source et cible, en exigeant de lui qu'il tienne compte des différences entre les conceptions de la traduction qui prédominent dans ces deux cultures. » (Nord, Christiane 2008 : 167) À ce propos, voir le & 2.1.2, en première partie.

1) « Le cours de théorie de la traduction a eu lieu une fois par semaine. On a appris plusieurs théories, mais pas en profondeur. Cependant, grâce à ces théories, j'ai pu établir des critères et une stratégie pour ma traduction. De plus, je me suis rendu compte que je traduisais auparavant en me posant trop peu de questions. Toutefois, je trouve dommage que ce cours de théorie ne débouche pas directement sur la pratique. On pourrait mieux comprendre les théories grâce à des exercices. » (ETCPQ1.08 E6)

2) « Il était assez difficile de comprendre les théories qui m'apparaissaient comme assez éloignées de la pratique. Les enseignants devraient exposer des cas réels et concrets de traductions et faire partager leurs expériences de traduction qui se rapportent aux théories. De plus, j'estime qu'il serait bon que les étudiants fassent ensuite eux-mêmes des exercices en liaison avec ces théories et leur application. » (ETCPQ1.08 E13)

Deux enseignants qui enseignent les théories de la traduction mentionnent cependant qu'ils font les exercices associés et mettent l'accent sur l'importance d'apprendre conjointement ces théories et leur pratique :

« Je me sers du manuel de Peter Fawcett *Translation and language* (1997) comme introduction aux théories de la traduction. On y trouve plusieurs de ces théories comme l'analyse du discours par exemple. Dans un premier temps, je balaie avec les étudiants les théories décrites, sans oublier les exemples donnés, puis nous cherchons ensemble des exemples d'application. Je leur demande par la suite d'appliquer telle ou telle théorie à leurs traductions et nous comparons les avantages et les inconvénients de chacune. Il n'est pas possible de traduire seulement par intuition. Je pense que les étudiants, après avoir pris connaissance de plusieurs points de vue par le biais des théories de la traduction, les mettent en pratique en situation réelle de traduction. Bref, les théories sont utiles pour l'enseignement de la traduction professionnelle aussi bien que leur pratique. » (ECPQ1.07 E14)

« Au semestre dernier, j'ai introduit les théories de la traduction, principalement la typologie des textes par Katarina Reiss (1971) et j'ai demandé aux étudiants de mettre en application les théories apprises. Dans l'enquête de satisfaction réalisée à la fin du semestre, la plupart des étudiants ont répondu qu'ils étaient très contents et que l'acquisition des théories les avaient aidés à améliorer leurs traductions. Plus précisément, ils ont écrit que les théories peuvent servir de ligne directrice à des

étudiants qui s'initient à la traduction et leur permettre de connaître la stratégie à suivre pour chaque type de texte, ainsi que la manière de le traduire. J'ai donc été confortée dans mon choix de présenter ces théories en cours et de les faire appliquer par les étudiants. Bien évidemment, il faut s'attacher à mettre ces théories à la portée des étudiants, en tenant compte de leur niveau. » (ECUQ1.07 E5)

En bref, théorie et pratique vont de pair dans l'enseignement de la traduction, comme le souligne aussi Neubert (1989) : « sans pratique, la théorie est stérile, mais sans théorie, la pratique est aveugle » (Traduction de Daeyoung Kim)

1.4. Le travail de groupe en cours est-il efficace ?

Lors de notre observation des cours, nous avons constaté l'efficacité des activités de groupe en France et, par contraste, le mécontentement s'exprimant en Corée à leur sujet, à l'école professionnelle.

Les activités de groupe, en cours de traduction espagnol-français de niveau master 1 à l'ESIT, se déroulent selon le processus suivant :

1) Groupes composés de 4 ou 5 étudiants. Les rôles y sont répartis comme suit : traducteur : 2 étudiants ; documentaliste(s) : 1 ou 2 étudiants ; chef de projet : 1 étudiant.

2) Préparation du devis à proposer au client, c'est-à-dire au professeur. Distribution du devis révisé à chaque groupe par le professeur. Le chef de projet l'analyse (analyse et conditions de la situation du texte).

3) Préparation des traductions et présentation par un des documentalistes aux autres étudiants des sources d'informations consultées et des termes. Présentation des traductions des deux traducteurs : ajouts et éliminations des phrases et des mots en prenant en considération l'ensemble de la traduction et comparaisons des traductions. Pour résoudre une traduction qui semble ambiguë et difficile, tentatives de trouver des synonymes aux termes traduits arbitrairement sur les sites de dictionnaires et les différents sites liés aux termes. Énumération de quelques termes trouvés, les étudiants s'accordant sur le terme qui convient au contexte (stratégie).

4) Proposition de plusieurs solutions. Discussion fréquente pour essayer de trouver une bonne solution et la vérifier sur MSN Messenger. (Solution et première vérification).

5) Demande du professeur aux étudiants d'expliquer pourquoi des termes ou des expressions ne sont pas pertinents, ni justes dans le contexte et de justifier leurs choix. Le professeur et les étudiants essaient de parvenir à un accord au terme d'une discussion (revérification).

6) Proposition aux étudiants de consulter certains livres sur les termes techniques présents dans le texte. Conseil du professeur (en tant que conseiller, aide, client) de se référer aux termes des grandes entreprises.

De nos observations en France, nous déduisons que, grâce à l'activité en groupe, les étudiants peuvent apprendre à rechercher les documents professionnels appropriés au contexte, où obtenir les informations nécessaires, comment négocier avec le client, comment travailler avec leurs collègues de manière constructive et coopérative, en bref développer leur propre stratégie pour mener à bonne fin des travaux de traduction (voir par exemple Kiraly, 2000 : 74).

À l'opposé, la plupart des étudiants coréens observés et interrogés à la GIST ne sont pas favorables à une activité régulière en groupe, surtout en raison du problème, précédemment mentionné en 1.1.1.3, que leur pose le fait de discuter. Ils disent vouloir généralement convaincre les autres qu'ils sont dans le vrai et supportent difficilement la contradiction. Ils jugent difficile l'activité de groupe, qui leur prend beaucoup de temps sans qu'il soit possible bien souvent de parvenir à un accord. Le degré de participation des étudiants est variable, certains restant passifs. Ce point de vue rappelle le propos d'une enseignante de l'école professionnelle :

« Le plus difficile, c'est de concilier des avis différents. Quelques groupes ont développé de mauvaises relations car chacun campe sur ses positions. Et parfois, les étudiants sont mécontents du niveau de participation du groupe. » (ECUQ1.14 E11)

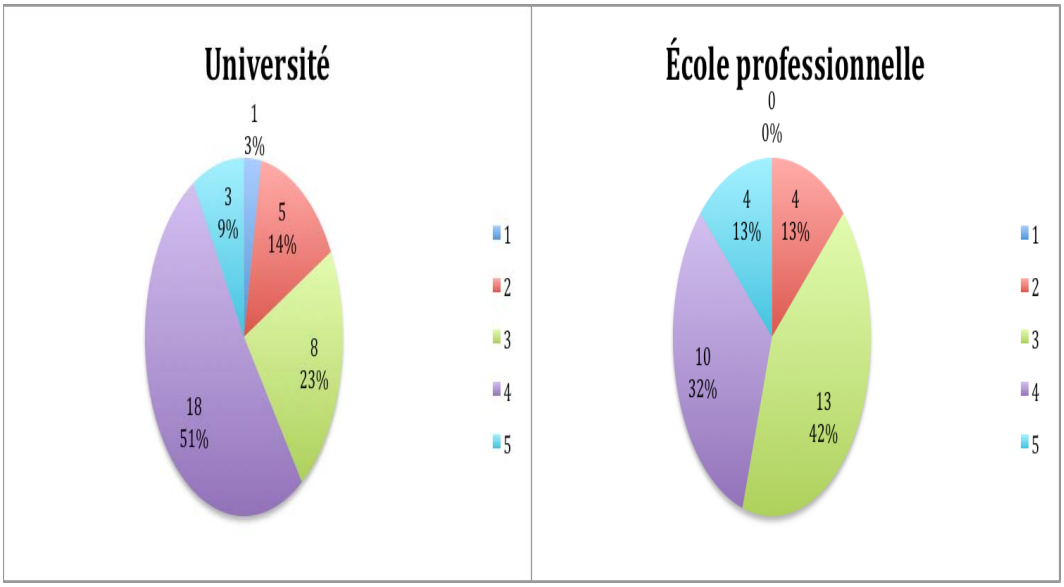
Ceci peut arriver si les rôles sont mal définis, si l'ambiance est à la compétition ou si certains étudiants se complaisent dans une attitude passive. En effet, comme déjà mentionné en 1.1.1.2, nous estimons que les étudiants du cours de traduction en Corée manquent de créativité et que leurs propositions sont peu variées.

Les enseignants coréens de l'école professionnelle qui ont l'expérience des cours universitaires ont confirmé que, dans l'activité de groupe, le degré de participation des étudiants de l'école professionnelle est plus faible que celui des étudiants universitaires. L'un entre d'eux le justifie :

« Je pense que les esprits et les idées doivent être suffisamment élastiques pour profiter d'une activité en groupe. En effet, plus leur niveau en langue étrangère est élevé, plus les étudiants sont fiers de leur niveau et plus ils s'entêtent dans leurs opinions : ils finissent alors par obtenir ce qu'ils veulent à tout prix. Enseigner la traduction par un travail de groupe est plus efficace pour les étudiants universitaires au niveau moins élevé en langue étrangère, car ils ont l'esprit plus souple que les étudiants de l'école professionnelle. » (ECPQ1.14 E5)

Ce point de vue concorde avec les réponses des enseignants au QCM. En effet, les enseignants de l'école professionnelle considèrent le travail de groupe moins efficace que les enseignants universitaires : à la question « Le travail d'équipe est-il efficace ? » (Q1.14 – voir graphique 10 ci-dessous), la moitié des enseignants universitaires ont répondu *efficace* et *très efficace* (21 sur 35, soit 60 %, ECUQ1.14), contre un peu moins de la moitié des enseignants de l'école professionnelle (14 sur 31, soit 45,1 %, ECUQ1.14).

Graphique 10 : Q1.14. Le travail d'équipe est-il efficace ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) jamais efficace ; 2) presque pas efficace ; 3) moyennement efficace ; 4) efficace ; 5) très efficace.

61,1 % des enseignants de l'université (22 sur 36, ECUQ1.13) et 61,2 % des enseignants de l'école professionnelle (19 sur 31, ECPQ1.13) sont favorables à l'introduction en cours de traduction du travail en groupe ; actuellement, les 2/3 des enseignants de l'université (24 sur 36, ECUQ1.15)[109] et plus de la moitié des enseignants de l'école professionnelle (18 sur 31, 58%, ECPQ1.15) font effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants.

Mais les étudiants de l'école professionnelle interrogés veulent bien participer à un travail de traduction en groupe, à condition que ce soit seulement une fois par semestre. Pourtant, il représente l'avantage de travailler entre étudiants qui s'entendent bien, à l'instar des travaux en équipe qu'ils seront souvent amenés à réaliser avec des collègues durant leur carrière de traducteur professionnel. Les enseignants de l'école professionnelle interrogés remarquent aussi l'intérêt de l'activité en groupe et regrettent son usage pas encore assez fréquent à l'école professionnelle. Mentionnons deux propos recueillis :

1) « Je propose aux étudiants une activité en groupe une ou deux fois par semestre. Un groupe se compose de quatre étudiants et ils se débrouillent pour se répartir les rôles. Comme dans la plupart des cas sur le marché de la traduction professionnelle, il est possible de collaborer à plusieurs à un projet de traduction, les étudiants nous disent qu'ils sont assez satisfaits de pouvoir s'exercer à traduire en équipe au cours de leurs études. » (ECUQ1.15 E7)

2) « Deux ou trois fois par semestre, après l'examen intermédiaire, les étudiants font de la traduction en groupe. Chaque groupe est formé de trois étudiants qui, tous, doivent traduire ; mais l'un d'entre eux, chargé du style, concilie les points de vue et met en cohérence les termes trouvés. Ils doivent mettre noir sur blanc les avis de chacun et leur évolution, c'est-à-dire exprimer par quel processus ils sont arrivés aux solutions, puis sont tombés d'accord, enfin expliciter le rôle joué par l'étudiant chargé du style, quels documents ils ont consultés pour leurs recherches, etc. L'objectif de

[109] Q1.15 : « Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ? »

l'activité en groupe est d'apprendre aux étudiants à coopérer. Je leur conseille de changer de partenaires à chaque fois ; grâce à quoi ils trouvent de futurs collègues avec lesquels ils pourront bien s'entendre dans leur profession future. » (ECPQ1.15 E2)

Par ailleurs, les étudiants interrogés disent apprécier de pouvoir bénéficier, grâce à la traduction en groupe, des connaissances des étudiants bilingues, qui comprennent mieux qu'eux les nuances ou les expressions du texte français.

Ces opinions correspondent à celles des enseignants universitaires interrogés. Ceux-ci soulignent que l'activité en groupe peut permettre aux étudiants passifs de s'impliquer davantage et de travailler par eux-mêmes, ce que ne permet pas le cours classique, étant donné le nombre généralement trop élevé d'étudiants. Ainsi, à la question « Combien d'étudiants assistent en classe? » (Q1.04), la plupart des enseignants universitaires (27 sur 36, soit 75 %, ECUQ1.04) donnent une réponse comprise entre 20 et 50, alors qu'ils en souhaiteraient moins de 20 (27 sur 36, soit 75%, ECUQ1.05[110]). Une des enseignantes précise :

« Les étudiants étant nombreux, 30 personnes en cours, il est difficile de leur consacrer suffisamment de temps pour avoir un échange personnalisé, et pour cela, l'activité en groupe est efficace. En fait, je réunis dans un groupe des étudiants de niveau inférieur et des étudiants de niveau supérieur, parce que ces derniers ont des connaissances qu'ils peuvent partager lors des discussions. Comme ils doivent discuter et se critiquer les uns les autres, leurs attitudes éventuellement plus actives constituent un atout. » (ECUQ1.04 E7)

Toutefois, quelques-uns des enseignants universitaires interrogés sont conscients des difficultés qu'il y a à pratiquer l'évaluation individuelle d'étudiants ayant contribué différemment au travail de groupe et n'ayant pas fourni les mêmes efforts, ni appris de la même manière. Ainsi, une enseignante mentionne :

« Je découvre que les étudiants et moi-même sommes réticents à l'idée de mettre la même note à tous les membres du groupe. Je demande toujours à chaque groupe de m'indiquer la répartition concrète des tâches et de s'autoévaluer. Car il y a entre les

[110] Q1.05: « Combien d'étudiants sont satisfaits de votre cours? »

étudiants d'un même groupe des différences de participation, d'efforts fournis, de rédaction, etc. Si le cours ne se déroule qu'en groupe, je pense que l'évaluation individuelle des étudiants risque d'être injuste. » (ECUQ1.14 E11)

Bref, en Corée, l'activité en groupe peut être moins efficace à l'école professionnelle qu'à l'université. Malgré ses nombreux avantages mentionnés ci-dessus, il n'est sans doute pas évident de faire pratiquer cette activité dans le contexte coréen, du fait de certains facteurs socioculturels que nous avons déjà analysés.

Nous avons mis en évidence que les enseignants de l'école professionnelle interrogés considèrent que, même pratiqué une seule fois au cours du semestre, c'est un exercice nécessaire pour les étudiants qui en auront vraisemblablement besoin dans leur vie professionnelle. À l'université, où les amphithéâtres sont bien remplis, l'activité en petit groupe peut être particulièrement utile aux étudiants.

1.5. Quelques caractéristiques particulières distinguant l'environnement coréen de l'environnement français et difficultés qui en découlent en Corée

1.5.1. École professionnelle

1.5.1.1. Statut lié aux facteurs socioculturels des interprètes et des traducteurs

Le statut des interprètes et traducteurs dépend de la société à laquelle ils appartiennent. D'après Choi et Lim, (2002), en Corée du Sud, les traducteurs sont en plus grand nombre que les interprètes et sont moins bien considérés qu'eux du fait de leur salaire plutôt faible. Les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes dans les domaines de la traduction professionnelle et de l'interprétation. Même si l'on considère les interprètes de conférence comme les *maîtres* incontestés de l'anglais et qu'on leur envie leur grande maîtrise des langues étrangères, l'interprétation n'est pas

une profession dans laquelle on reste forcément sa vie entière ; la moyenne d'âge de l'interprète et du traducteur(trice) est d'environ trente ans.[111]

Il existe actuellement en Corée douze écoles professionnelles de traduction au niveau master. En comparaison de ceux de l'ESIT et l'ISIT[112], leurs cursus présentent certaines caractéristiques qui vont faire l'objet des constats suivants.

1.5.1.2. Mélange dans le cursus de traduction et d'interprétation, avec prééminence de celle-ci

Hormis deux d'entre elles, les écoles professionnelles coréennes ne font pas la distinction entre l'interprétation et la traduction dans les programmes d'enseignement. Elles ne les organisent pas séparément, mais elles donnent plus de poids à l'interprétation dans les matières enseignées.

L'idée préconçue en Corée que l'interprète est plus compétent que le traducteur influence à la fois l'orientation des étudiants et les matières étudiées. Par exemple à la GIST, si les étudiants de master 1 apprennent en même temps l'interprétation et la traduction, ils doivent, dès le master 2, se spécialiser soit en interprétation de conférence, soit en traduction-interprétation consécutive. La première spécialisation est conditionnée par la réussite à un examen, pas la seconde. De là à penser que l'alternative n'est pas une question de choix et de goût personnel, mais une question de niveau (être reçu à l'examen), il n'y a qu'un pas (Voir l'Institut de la traduction littéraire coréenne, 2005).

Les enseignants et les étudiants de la GIST, rejoignant sur ce point Geon et al. (2005), en sont bien conscients : ce système ne peut que donner aux étudiants une image négative de la traduction. Les étudiants n'ayant pas réussi l'examen sont obligés de se spécialiser en traduction *faute de mieux*, ce qui peut amoindrir leur motivation. Une

[111] Voir Choi et Lim (2002).

[112] À propos de ces curriculums, nous avons consulté, à l'Institut de la traduction littéraire coréenne (2005), *Recherche sur le programme de l'enseignement de la traduction et le système de la certification du traducteur*, Séoul : Institut de la traduction littéraire coréenne, pp125-136 et Ahn, In-kyoung. (2007) et Curriculum Design of GSIT, HUFS : On the Basis of a Survey. Interpreting and Translation Studies 10-2, pp.85-103 ; ainsi que la page d'accueil de l'ESIT : http://www.univ-paris3.fr et de l'ISIT : http://www.isit-paris.fr/-Management-Communication,74-.html

telle spécialisation à ce stade est susceptible d'empêcher des étudiants ayant pourtant de fortes capacités de devenir interprètes.

Ce risque pour leur motivation est souligné par les étudiants et par les enseignants interrogés de cette école professionnelle. Une enseignante et une étudiante précisent leur sentiment :

1) « Le manque de motivation pour la traduction est dû à la séparation des cursus à l'école professionnelle. En fait, l'école professionnelle sélectionne les étudiants qui continueront en interprétation. Après avoir échoué au concours d'entrée en master 2 d'interprétation, les étudiants qui poursuivent en master 2 de traduction se sentent diminués. Et ils m'ont souvent avoué manquer de motivation, ce qu'ils expliquent par le désir qu'ils avaient eu de se spécialiser en interprétation, qu'ils n'ont pu réaliser, alors même qu'ils constatent une faible différence de niveau entre eux et les étudiants ayant réussi le concours. » (ECPQ5.03 E11)

2) « En fait, à partir de l'année dernière, seul le département d'anglais à G.S.I.T. a fait une sélection séparée en traduction et en interprétation dès l'examen d'entrée en master 1, mais j'ai entendu dire que les candidats au master 1 sont moins nombreux en traduction qu'en interprétation et que le chiffre baisse de plus en plus, parce que les étudiants considèrent que ceux qui postulent pour la traduction ont moins de capacités que ceux qui postulent pour l'interprétation. » (ETCPQ5.03 E10)

Pourtant, comme le souligne l'Institut de traduction littéraire coréenne (2005), la traduction et l'interprétation nécessitent des compétences différentes et il n'est pas vrai que l'interprète doive avoir plus de compétences que le traducteur. Or, cette idée se reflète dans le cursus.

1.5.1.3. Absence de cours de lecture active, de méthodologie de recherche documentaire et de traduction assistée par ordinateur (TAO)

Selon les étudiants et les enseignants interrogés, des cours de *lecture active* et de *méthodologie de recherche documentaire* sont nécessaires pour s'exprimer en langue d'arrivée et comprendre le texte de départ. Ces cours, qui font le plus défaut, peuvent

être tout particulièrement utiles aux étudiants coréens en école professionnelle de traduction, pour acquérir des compétences linguistiques et textuelles : (1) compréhension de la langue étrangère, (2) expression dans la langue maternelle et (3) logique du texte. C'est surtout la compétence de lecture et compréhension du texte de départ en français qui ressort des réponses de la plupart des enseignants[113].

Or, de tels cours n'existent pas dans les écoles professionnelles en Corée du sud. Selon les étudiants de traduction français-coréen en master1, lorsqu'un enseignant français, qui enseigne la traduction du coréen au français à l'ESIT, a donné un cours de *lecture active* exceptionnellement pendant un mois, cela les a beaucoup aidés à comprendre le texte de départ. En effet, hormis deux étudiants bilingues, les autres manquent de compétences linguistiques et textuelles pour la compréhension fine du texte français[114]. D'après eux, le cours de lecture active les a beaucoup aidés à surmonter leurs difficultés liées à d'insuffisantes connaissances linguistiques (y compris par l'acquisition de connaissances liées aux facteurs socioculturels). Ce cours faisait en effet la part belle à la phraséologie, aux allusions et aux nuances culturelles propres au français et aux différences de systèmes de référence entre les deux langues. L'une des étudiantes précise:

« En cours de lecture active, un enseignant français de l'ESIT nous a expliqué des expressions figées et des termes ou des phrases difficiles avec des mots faciles en donnant plusieurs synonymes. Il nous a surtout bien précisé les différences de nature culturelle et les nuances subtiles que nous n'arrivons presque jamais à saisir, les expressions propres au français, ainsi que le contexte, le sujet et les mots-clés des textes de départ, etc. Cela m'a ainsi beaucoup aidée et je suis sûre que ce cours s'est avéré nécessaire pour nous qui éprouvons des difficultés à comprendre le texte de départ. » (ECPQ5.12 E10)

Par ailleurs, Choi (1999) considère le manque de diversité des cours comme un problème pour l'enseignement de la traduction en Corée : la recherche de sources d'information et la traduction assistée par ordinateur (TAO) sont peu enseignées.

[113] Q5.09 : « Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? », voir le graphique 20 en section 3.1 de la présente partie.
[114] Nous traiterons ce sujet en détail en section 2.1 de la conclusion.

À l'instar des conclusions de cet auteur, notre enquête montre que la recherche documentaire est négligée. Les réponses à la question : « Quelles activités faites-vous en général pendant le cours ? » (Q 1.09 – voir le graphique 3 page 140) montrent qu'à peine 1 enseignant sur 36 lui consacre du temps en cours de traduction à l'université (ECUQ1.09) et seulement 6 enseignants sur 31 à l'école professionnelle (ECPQ1.09).

De surcroît, à la différence d'écoles de traduction comme l'ESIT et l'ISIT en France, l'ISTI (Institut supérieur de traducteurs et interprètes) en Belgique, ou encore l'école de traduction et d'interprétation d'Ottawa, il n'existe pas de cours consacré à la TAO dans les écoles professionnelles de Corée. L'usage de la TAO étant une des compétences appréciées sur le marché de la traduction professionnelle, l'ouverture dans les écoles professionnelles d'un cours qui lui soit consacré s'impose aujourd'hui, comme le souligne Yoo (2011 : 9-10) :

« Dans le domaine technique industriel et moderne, surtout dans le milieu informatique, la traduction de modes d'emploi, de projets industriels, de plans, etc. se réalise par TAO. Toutefois, il n'y a pas d'école professionnelle ou d'université à s'être dotée d'outils de TAO en Corée. Par contre, plusieurs universités dans le monde en possèdent actuellement. Il nous faut donc envisager l'introduction de la TAO dans la formation à la traduction. » (Traduction de Daeyoung KIM)

1.5.1.4. Absence d'enseignement lié à la situation réelle de la traduction professionnelle et faible connaissance du marché au niveau de l'école professionnelle en Corée

Shin (2010 : 104) souligne le besoin de préparer les traducteurs au marché de la traduction professionnelle et à ses évolutions. En effet, le type de textes à traduire change, ainsi que leur forme, des travaux apparaissent qui utilisent de nouveaux outils, etc. D'après elle, c'est aux entreprises professionnelles de traduction d'anticiper ces changements et de réagir promptement ; c'est pourquoi les traducteurs doivent présenter de leur côté une bonne capacité d'adaptation.

Pour ne pas se retrouver en échec professionnel après leurs études, dans un environnement différant profondément de l'école professionnelle, les étudiants ont besoin de faire précocement l'expérience de la réalité (Voir Shin, 2010).

Delisle (1998 : 215) mentionne que les stages en milieu professionnel ont pour but de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail dès la fin des études. D'après les réponses de la majorité des enseignants et de tous les étudiants de l'école professionnelle interrogés et d'après l'Institut de la traduction littéraire coréenne (2005), l'ouverture d'un cours en prise avec la réalité de la traduction professionnelle est un réel besoin : il pourrait prendre la forme d'un stage en entreprise. À la question « Les enseignants et les étudiants pensent-ils avoir besoin d'une ouverture à d'autres cours pour acquérir des compétences en traduction ? » (Q5.11- voir graphique 29 page 251), la plus grande part des réponses des enseignants de l'école professionnelle (13 réponses, soit, 19%, ECPQ5.11) et tous les étudiants interrogés de l'école professionnelle signalent le besoin d'un cours permettant aux étudiants d'appréhender la réalité de la traduction professionnelle.

Or, les cours donnés à la GIST pèchent par manque de présentation du marché de la traduction professionnelle et de son fonctionnement, et le problème est aggravé par l'absence de stage en entreprise. En effet, d'après le résultat de l'enquête de An (2007) auprès de 52 enseignants et 163 étudiants de la GIST, les répondants sont plutôt dubitatifs quant à la question : « Le cursus de formation de la GIST est-il tourné vers le marché de la traduction professionnelle ? »

D'après Shin (2010), il n'y a en Corée du sud qu'un seul stage de pratique de la traduction, organisé à G.S.T.I., tandis que l'école professionnelle Monterey aux États-Unis a un cours professionnalisant et que l'école professionnelle Macquarie et l'université Monash en Australie proposent un programme en partenariat avec diverses agences et entreprises, ainsi que des instituts publics œuvrant dans le domaine de la traduction. L'université Monash précise même sur la page d'accueil de son site Internet le contenu des stages, leur durée et les établissements qui accueillent les étudiants et supervisent leurs stages. À l'université du Queensland, l'imbrication est forte entre enseignement classique et stage, puisque les étudiants réalisent leur projet conjointement en cours (deux heures par semaine) et en stage (100 heures en milieu professionnel).

Selon l'Institut de traduction littéraire coréenne (2005) et la page d'accueil de l'ESIT, des stages de 6 ou 8 semaines sont programmés à l'ESIT. Au cours de notre propre observation du cours de traduction espagnol-français de master 1 à l'ESIT, nous avons découvert que, pour permettre aux étudiants de se placer dans la situation d'un traducteur professionnel confronté à la réalité du marché, on leur faisait préparer en groupe un devis susceptible d'être proposé à un client. Le professeur joue le rôle du client et rend le devis révisé à chaque groupe, puis le chef de projet l'analyse. Ce genre de mise en situation est absent des cours donnés à la GIST, tout comme les stages en entreprise.

D'ailleurs, on peut voir sur la page d'accueil du site de l'ISIT que, sur les 5 ans de formation, depuis la licence jusqu'au master, les stages sont établis par étapes. (voir l'illustration page 178) : Un stage de découverte professionnelle, d'un mois minimum en fin de première année, un stage de découverte de l'entreprise et développement personnel, de six semaines minimum en fin de deuxième année, un stage d'approche du projet professionnel, de deux mois minimum en fin de troisième année, un stage de validation du projet professionnel, de trois mois minimum en fin de quatrième année, puis un stage d'insertion professionnelle en formation longue durée de six mois minimum à partir de mars ou un stage en apprentissage professionnel (une semaine sur deux en entreprise) sur un an[115].

« Les stages de premier cycle à l'ISIT s'effectuent en majorité à l'étranger. Le service des stages de l'école propose des offres adressées par des entreprises partenaires de l'école ou par des structures intéressées par le profil des étudiants. Elles sont nombreuses et géographiquement variées. »[116]

[115] Voir par exemple, le programme de formation de l'ISIT : http://www.isit-paris.fr/documents/programmes/programme-MCT-1er-cycle.pdf, http://www.isit-paris.fr/documents/programmes/programme-MCT-2e-cycle.pdf.
[116] http://www.isit-paris.fr/-Les-stages,151-.html

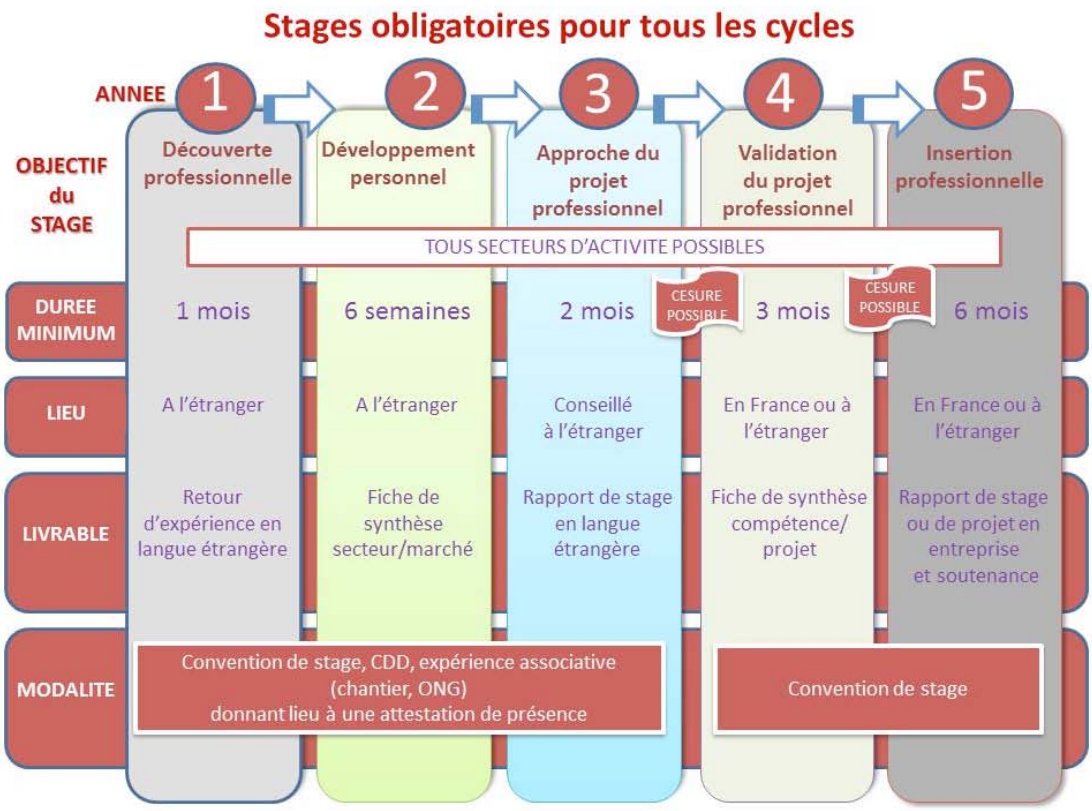


Figure 5. Stages de l'ISIT (Source : page d'accueil du site de l'ISIT)

Sauf à la G.S.T.I, aucun stage n'est prévu dans les aux autres écoles professionnelles de Corée, contrairement à la situation française du stage concret comme l'ESIT et l'ISIT[117]. Donc, comme Shin (2010) le souligne, l'ouverture de stages par l'école professionnelle de traduction est nécessaire en Corée. Toutefois, trois conditions doivent être remplies pour y parvenir : l'accord de diverses agences et sociétés de traduction avec l'école professionnelle, la recherche de stages adaptés au niveau des étudiants, la mise en place progressive par l'enseignant de passerelles entre son cours et l'expérience pratique, de manière à ce que les étudiants tirent le maximum de profit de leur première expérience professionnelle (voir Shin, 2010 :117).

[117] Voir l'Institut de traduction littéraire coréenne (2005) et Shin (2010)

1.5.1.5. Prépondérance de l'anglais et directionnalité de la traduction de A vers B et de B vers A

Parmi les douze écoles professionnelles coréennes de traduction, seules quatre proposent plus de quatre langues étrangères dans le cursus de traduction, la GIST étant la seule à en proposer huit (anglais, français, allemand, russe, espagnol, chinois, japonais et arabe). Les autres écoles professionnelles donnent la prépondérance à l'anglais. Selon l'Institut de traduction littéraire coréenne (2005), même s'il est vrai que l'anglais est le plus demandé en Corée, on a néanmoins besoin de traducteurs en d'autres langues, compte tenu de la mondialisation actuelle.

L'ESIT met en avant la combinaison de trois langues (le français, langue maternelle, l'anglais, et l'une des six langues étrangères : allemand, arabe, chinois, espagnol, italien, russe). Le principe de base est la traduction vers la langue maternelle.

À l'ISIT, le français et l'anglais sont obligatoires et les troisième et quatrième langues au choix : allemand, espagnol, italien et chinois. La traduction de A vers B (vers la langue étrangère) et de B vers A (vers la langue maternelle) coexistent dans les cours de traduction.

Les écoles professionnelles en Corée se concentrent sur la combinaison de deux langues : coréen, langue maternelle, et une langue étrangère. De plus, leurs cours portent aussi sur la traduction de A vers B, à savoir vers la langue étrangère (voir par exemple An, 2007 : 87).

1.5.1.6. Absence de cours de perfectionnement en langue étrangère et en langue maternelle

Comme nous l'avons mentionné en 1.5.1.3, la plupart des enseignants de l'école professionnelle et de l'université pensent que ce sont les compétences linguistiques (compréhension de la langue étrangère et expression dans la langue maternelle) qui

font le plus défaut aux étudiants et c'est sur celles-ci que les enseignants de l'école professionnelle mettent plus l'accent[118].

Toutefois, trois écoles professionnelles seulement proposent des cours de perfectionnement en langue étrangère et en langue maternelle. Gwak (2009) regrette particulièrement la baisse régulière de niveau des étudiants dans leur propre langue, du fait d'un apprentissage moins performant de l'oral comme de l'écrit dans le parcours scolaire. Il souligne que, pour les enseignants, le problème principal est que les jeunes font des fautes d'orthographe et ne savent pas pourquoi.

Selon les propos des étudiants interrogés de la GIST, le cours de maîtrise du coréen est destiné en priorité aux étudiants ayant vécu longtemps à l'étranger. Ils souhaitent que ce cours soit également ouvert aux étudiants non bilingues, car ils en ressentent le besoin. Reprenons le commentaire d'une étudiante :

« Je trouve que les Français utilisent souvent l'objet en sujet de la phrase, alors qu'en général, les Coréens utilisent la personne plutôt que l'objet en sujet. Donc, en raison des différences entre parler sa langue maternelle et l'écrire, le cours de maîtrise de la langue maternelle est aussi nécessaire que celui de maîtrise de la langue étrangère. Il n'y a pas de raison que le cours de maîtrise du coréen pour la traduction et l'interprétation soit réservé aux étudiants bilingues ayant vécu longtemps à l'étranger. Pour les étudiants coréens, il est essentiel de passer en revue des expressions et phrases coréennes courantes pour repérer les fautes qu'ils commettent le plus fréquemment. » (ETCPQ5.11 E10)

1.5.1.7. Manque de logique dans l'ordre de succession des cours dans le cursus

À l'ESIT, les étudiants de première année bénéficient d'un apprentissage de la méthodologie de la traduction et de la traduction générale. En deuxième année, ils abordent des traductions spécialisées, dont le degré de difficulté augmente progressivement de manière assez logique. Surtout, grâce à un programme sur 5 ans (deux cycles) de formation de l'ISIT, la progression des cours dans le cursus est

[118] À ce propos, voir la section 3.1.

logique et les cours sont variés : dans un premier cycle (première, deuxième, troisième années), les étudiants consolident fermement le fondement de la traduction, y compris le perfectionnement en langue étrangère et en langue maternelle, tandis que dans un deuxième cycle (quatrième, cinquième années) les étudiants se spécialisent en communication interculturelle et traduction spécialisée[119].

Parmi les douze écoles professionnelles de traduction existant en Corée, la GIST et la GSTI offrent un cursus globalement similaire à celui de l'ESIT, mais ne proposent pas de paliers de difficulté en cours de traduction professionnelle. Il n'existe pas non plus de cours de méthodologie de la traduction où seraient enseignés la lecture active et la méthodologie de recherche documentaire, la théorie de la traduction, les termes spécialisés, etc.

1.5.2. Université

1.5.2.1. Environnement réel de la traduction universitaire en Corée

- Absence fréquente de cours de traduction, prépondérance de l'anglais

Selon les enseignants universitaires interrogés, il existe actuellement, de manière générale, un seul cours de traduction, voire aucun, par département linguistique et littéraire. Font exception les universités qui disposent d'un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence.

D'après ces enseignants, hormis le département des trois langues principales (anglais, japonais, chinois), dont l'usage est le plus répandu en Corée, les départements des autres langues tendent à se réduire avec le déclin des sciences humaines intervenu après 1998. La situation générale de la société coréenne à cette époque peut expliquer ce déclin, compte tenu des problèmes économiques et de l'intervention du FMI[120] en 1998. Le département d'anglais a pu *résister*, grâce à une demande qui reste importante en Corée.

[119] Voir exemple le programme de formation de l'ISIT : http://www.isit-paris.fr/-Les-cours,134-.html
[120] Fonds monétaire international.

- L.E.A. en France vs départements de langues et littérature étrangères en Corée (existence d'universités ayant un département professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence et leurs difficultés)

En France, à l'université, la traduction est enseignée en L.E.A (les départements de langues étrangères appliquées) et en L.C.E (langues et civilisations étrangères). En Corée, le cours de traduction universitaire est rattaché aux départements des langues et littératures étrangères. Le point commun aux cours de traduction universitaire existant entre les deux pays est que la traduction soit joue un rôle accessoire d'exercice à l'apprentissage des langues, soit dispose d'un statut de spécialité dans le cadre d'une option[121].

Toutefois, comme présenté dans le tableau ci-dessous, il existe un cursus plus varié de cours de traduction dans 6 universités de Corée dotées d'un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence (voir Kim, 2010 : 34).

Tableau 20 : Cours ouverts des universités proposant une formation professionnelle à la traduction ou l'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais.

Université	**Cours ouverts** *(les chiffres 1/2/3/4/ indiquent le niveau du cours, par ordre croissant de difficulté)*
Université Gyounghee	Traduction anglais-coréen 1/2, traduction coréen-anglais 1/2, traduction cinématographique 1/2, exercice de la traduction 1/2/3/4, traduction de l'actualité, traduction technique et traduction de l'œuvre littéraire.
Université Geumgang	Traduction de média, introduction de la traduction, exercice de traduction coréen-anglais, traduction de documents de domaines spécialisés.
Université de Daegue des études étrangères	Introduction à la traduction, traduction générale, traduction du roman 1/2/3, traduction de l'actualité, traduction technique 1/2 et traduction des média 1/2.

[121] Voir Gile (2005:8).

Université Dongguk	Traduction pratique, analyse des erreurs de la traduction, théorie et pratique de la traduction, traduction de l'œuvre littéraire 1/2, traduction cinématographique et corpus juxtaposé et traduction.
Université de Busan des études étrangères	Traduction et lecture anglaise 1/2, pratique de traduction, exercice de la traduction coréen-anglais et anglais-coréen et expression et traduction anglaise.
Université de Hankuk des études étrangères	Traduction anglais-coréen au niveau débutant 1/2, traduction anglais-coréen, traduction coréen-anglais et théorie de la traduction

Toutefois, d'après Kim (2006), bien que les disciplines au programme dans ces départements prennent modèle sur celles enseignées en école professionnelle de traduction et d'interprétation, il est difficile, dans la pratique, de les enseigner aux étudiants universitaires. En effet, elles ont été par trop calquées sur les écoles professionnelles, lesquelles s'adressent à d'autres publics et ne sont pas adaptées aux étudiants universitaires : (1) les connaissances linguistiques et extralinguistiques des étudiants universitaires sont plus insuffisantes que celles des étudiants de l'école professionnelle et (2) il y a plus de monde dans une classe universitaire (de 30 à 40 personnes, ou au maximum 60) que dans une classe de l'école professionnelle (de 10 à 15 personnes) (voir Kim, 2006). De ce fait, leur efficacité dans ces départements universitaires est discutable (voir Kim, 2006, Kim, 2011).

1.5.2.2. Difficultés affectant la traduction universitaire en Corée, synthèse

Des étudiants de disciplines autres que langue et littérature étrangères peuvent participer au cours de traduction : d'après Kim (2006 : 30), c'est le cas de 19 étudiants parmi les 54 en premier semestre du cours de traduction anglais-coréen à l'université Dongkuk. Selon elle, les différences entre étudiants sont plus fortes en termes de compétences linguistiques et extralinguistiques si des étudiants d'autres départements suivent le cours de traduction.

D’après les résultats de notre enquête, les enseignants universitaires mettent l’accent sur cinq types des difficultés:

1. Cours de traduction insuffisamment diversifiés selon le niveau et selon l’objectif ;
2. Importance de l’enseignement linguistique en cours de traduction ;
3. Absence de compréhension de la part les étudiants du concept même de traduction ;
4. Complexité à adapter le degré de difficulté aux différences de niveau des étudiants en langue étrangère ;
5. enfin, difficulté à offrir à chaque étudiant une appréciation personnalisée de ses travaux dans un contexte où les amphithéâtres sont souvent pleins.

Nous reverrons ces problèmes en détail au chapitre 4.

Chapitre 2. Système d'évaluation

Dans ce chapitre, nous traiterons tout d'abord de l'évaluation diagnostique et formative, qui porte sur les travaux effectués tout au long du cours, ensuite de la manière d'évaluer et enfin de l'évaluation sommative, réalisée lors de l'examen intermédiaire et de l'examen final.

2.1. Évaluation diagnostique initiale

À la question, « Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ? » (Q3.02), la majorité des enseignants de l'école professionnelle (19 sur 31, soit 61,2 %, ECPQ3.02), mais seulement la moitié des enseignants universitaires (18 sur 36, ECUQ3.02) ont répondu par l'affirmative. Nous voyons ainsi que l'évaluation diagnostique initiale fait assez souvent défaut en cours de traduction universitaire.

Parmi les enseignants universitaires interrogés, ceux qui ont plus de 20 étudiants dans leur classe répondent que, du fait de leur nombre, il était assez difficile de faire passer des tests à tous au premier cours et de les faire bénéficier d'un retour individuel. De plus, ceux des enseignants universitaires interrogés qui ont réalisé une évaluation diagnostique répondent que le test de traduction portait sur une ou deux phrases seulement. L'évaluation diagnostique est donc nettement plus pratiquée à l'école professionnelle qu'à l'université.

En section 5.2 de la première partie, nous avons émis l'hypothèse que le diagnostic peut être posé également grâce à l'évaluation formative, permettant de détecter les difficultés propres à chaque étudiant, et à l'évaluation fondée sur le processus, qui est un autre outil potentiel de diagnostic. Ces deux formes d'évaluation font l'objet du paragraphe suivant.

2.2. Évaluation formative des travaux rendus par les étudiants (devoirs)

2.2.1. Retours personnalisés sur les devoirs (évaluation formative) et évaluation orientée processus

Intéressons-nous à la façon dont les enseignants des cours de traduction en Corée fournissent aux étudiants une correction de leurs travaux réalisés tout au long de l'année.

À la question « Comment corrigez-vous les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? » (Q2.03-1), une majorité d'enseignants de l'université (ECUQ2.03-1) et de l'école professionnelle (ECPQ2.03-1) ont répondu qu'ils corrigent et rendent leurs traductions à tous les étudiants (22 réponses). En outre, les enseignants universitaires (ECUQ2.03-1) ont répondu majoritairement qu'en premier lieu, ils sélectionnent de bonnes traductions parmi celles des étudiants et les proposent comme modèles (18 réponses) et, qu'en second lieu, ils indiquent les erreurs en mettant un commentaire global à tous les étudiants (16 réponses).

En résumé, on observe une différence entre les enseignants de l'école professionnelle qui corrigent individuellement par écrit les traductions de tous les étudiants, et les enseignants universitaires qui se contentent de commentaires globaux, d'une critique d'ensemble et d'une sélection de bonnes traductions. Il est possible que les étudiants du cours de traduction universitaire ne bénéficient pas d'un retour suffisamment individualisé.

Les réponses à la question « Combien de devoirs examinez-vous hormis les examens semestriels ? » (Q2.01) permettent d'apporter des précisions. La grande majorité des enseignants de l'école professionnelle (27 sur 31, soit 87 %, ECPQ2.01) et plus de la moitié des enseignants universitaires (21 sur 36, soit 58,3 %, ECUQ2.01) ont répondu donner des devoirs à chaque cours, les traiter et les noter tous. Toutefois, une partie des enseignants universitaires (ECUQ2.01) ne procède pas ainsi : 15 sur 36 (41,6 %) ont répondu qu'ils ne donnaient pas des devoirs à chaque cours et/ou ne les corrigeaient pas tous. Il leur paraît en effet difficile de corriger systématiquement les travaux des étudiants. Ils corrigent et notent uniquement les devoirs spécialement

prévus à cet effet. Les enseignants universitaires interrogés avouent eux-mêmes *traîner les pieds* pour effectuer la correction de tous les devoirs du fait d'un trop grand nombre d'étudiants.

Interrogés sur la question des retours :« Comment les enseignants corrigent-ils les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours? » (Q2.03-1), les étudiants coréens se déclarent avant tout intéressés à avoir plus de corrections. Ils jugent les examens intermédiaires et finaux pas très importants. Pour les étudiants de l'école professionnelle, c'est surtout l'examen de fin d'études qui compte. Donc, tous veulent pouvoir connaître l'amélioration de leur niveau en traduction grâce aux travaux continus. Ils sont demandeurs d'une *thérapie continue*, fondée sur l'évaluation du processus de traduction au moyen du CRIPD (Compte rendu intégré des problèmes et décisions)[122]. D'ailleurs, les étudiants interrogés estiment qu'il leur faut des notes ou des mentions (par exemple, mauvais, passable, assez bien, bien, …), si cela est nécessaire pour connaître leur degré de progression, mais qu'il leur faut également avoir des discussions avec les enseignants, et prendre connaissance des bonnes traductions de leurs camarades de cours. En effet, ils ne comprennent pas toujours pourquoi l'enseignante a souligné et indiqué certaines erreurs étant donné qu'elle n'explique pas suffisamment pourquoi ce sont des erreurs. D'après leurs dires, les étudiants sentent qu'ils continuent à commettre les mêmes erreurs.
Parmi eux, certains étudiants mentionnent ces faits :

« Je souhaite avoir une évaluation fondée sur le processus par le biais du CRIPD avec le retour de l'enseignant et des étudiants. En fait, une enseignante nous a demandé un CRIPD où j'ai noté régulièrement les problèmes rencontrés lors de ma traduction, les sources utilisées pour résoudre mes problèmes lexicaux et terminologiques, ainsi que mes décisions. Toutefois, elle ne m'a fait aucun commentaire et j'ai trouvé cela dommage. Il serait très utile que l'enseignant commente notre CRIPD et que nous puissions partager les ressources utilisées par les autres étudiants. Je constate que je

[122] « l'enseignement orienté vers le processus se concentre sur le processus de traduction en cherchant à optimiser la démarche et les méthodes mises en œuvre par les étudiants » (2005 : 201). Il préconise ainsi le recours au « compte-rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD) qui « consiste à exiger que les étudiants précisent les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques, avec ou sans explications complémentaires sur les dilemmes éventuels et les décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés » (Gile, 2005 : 226).

répète certaines erreurs. Ainsi, une enseignante me signale chaque fois le manque de logique du texte traduit. Malheureusement elle ne me dit rien sur la manière dont je pourrais régler ce problème. Certes, comme il n'y a pas une seule bonne réponse à la traduction, je comprends que les enseignants évitent de se prononcer. Personnellement, je souhaiterais que l'enseignant nous donne son opinion, c'est-à-dire de bonnes réponses, même si ce ne sont pas les meilleures, et nous communique les bonnes traductions d'autres étudiants, une fois que nous avons tous fait le travail. Je pense que c'est nous (les étudiants) qui devrions pouvoir choisir l'une de ces traductions. Je suis fatiguée de voir tout ce rouge sur chacune de mes traductions. Souvent je ne sais pas pourquoi, autrement dit je ne peux pas prendre conscience de mes erreurs. Donc, j'espère pouvoir utiliser le CRIPD dans mon cours et avoir un retour de l'enseignant. Avec les autres étudiants, j'aimerais surtout partager de bonnes traductions et des informations sur des sites de ressources documentaires reconnus. » (ETCPQ2.03-1 E15)

« Pour nous, la note que nous obtenons aux examens en cours de semestre n'est pas importante, nous voulons plutôt connaître notre progression. Je souhaite plutôt que les enseignants nous donnent globalement des notes ou des niveaux, par exemple, mauvais, passable, assez bien, bien. » (ETCPQ2.03-1 E16)

Une étudiante souhaite que cette évaluation soit faite en référence à la qualité d'une traduction requise sur le marché « réel »:

« Je souhaiterais que l'enseignant nous indique si notre traduction serait susceptible d'être livrée à un vrai client selon les critères en usage dans le monde professionnel. Par exemple, si la note est supérieure à 80, la traduction est bonne à être livrée à l'entreprise. Cela pourrait avoir un effet positif sur l'apprentissage des étudiants, en leur permettant de se familiariser avec l'activité réelle, celle que nous connaîtrons si nous passons professionnels. » (ETCPQ2.03-1 E12)

Les étudiants préfèrent l'approche processus à l'évaluation par le résultat. Les étudiants interrogés qui ont déjà fait l'expérience du CRIPD se félicitent d'avoir progressé grâce à lui. Ils ont de plus été assez satisfaits d'avoir eu accès à d'autres documents, informations et stratégies en prenant connaissance des CRIPD de leurs camarades de cours. Mentionnons les propos de deux étudiantes :

« À un seul cours, l'enseignante nous a demandé le CRIPD Cela m'a suffi pour retenir le processus susceptible de m'aider à trouver la solution à des problèmes qui se représenteraient et j'ai ainsi pu traduire le même type de texte. De plus, j'ai été très satisfaite de découvrir dans les comptes rendus d'autres étudiants, les solutions qu'ils avaient trouvées et les adresses de bons sites Internet. » (ETCPQ2.03-1 E1)

« En cours, grâce au CRIPD, j'ai pu partager diverses stratégies et sources d'informations. Surtout, après avoir pris connaissance par mon compte rendu des documents que j'avais consultés pour mon devoir, l'enseignante me conseille d'autres sources d'informations comme de bons sites Internet. J'ai beaucoup appris. » (ETCPQ2.03-1 E8)

Enfin, nous constatons que pour avoir conscience de leur évolution et progresser, les étudiants ont besoin de reconnaître leurs erreurs et de les comprendre grâce à des commentaires détaillés concernant chacune d'elles et le cheminement qui aurait permis de l'éviter.

Par conséquent, il serait utile que soient expliqués les termes que l'enseignant emploie pour désigner les erreurs et que les étudiants s'approprient l'approche orientée processus qui permet d'associer un problème et une démarche possible pour le résoudre. Il suffit pour cela qu'ils aient conscience que cette approche leur permet d'arriver à une solution satisfaisante en améliorant leur méthode de travail et en s'entourant de davantage de précautions.

Toutefois, le questionnaire met en évidence qu'une telle évaluation orientée processus par l'utilisation du CRIPD fait largement défaut, tant à l'université qu'à l'école professionnelle, où l'évaluation est sommative plus que formative. En effet, encore trop peu d'enseignants à l'université (11 sur 36, ECUQ2.02) et à l'école professionnelle (13 sur 31, ECPQ2.02) ont répondu pratiquer le CRIPD De plus, les devoirs comptent bien moins dans l'évaluation d'ensemble (22 % à l'université et 35 % à l'école professionnelle) que les examens semestriels et finaux (57 % à l'université, ECUQ3.01[123] et 44 % à l'école professionnelle, ECPQ3.01). Pour leur part, tous les étudiants interrogés souhaitent que l'enseignant donne plus de poids à

[123] Q3.01 : « De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation? Quel pourcentages attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% ».

l'évaluation formative liée au contrôle continu qu'à l'évaluation sommative réalisée à l'occasion de l'examen final.

Une étudiante le précise :

« Je souhaiterais que l'enseignant, faisant confiance à l'honnêteté dont font preuve les étudiants en réalisant leurs devoirs, accorde autant de poids au contrôle continu qu'aux résultats aux examens. Ceci permettrait de rétablir un équilibre. En effet, les étudiants bilingues, qui ont de bonnes compétences linguistiques, ont des notes élevées aux examens intermédiaires et finaux, sans avoir besoin de consulter des documents de référence, mais ne sont pas forcément sérieux en cours. » (ETCPQ3.01 E10)

Revenons sur les enseignants interrogés favorables à l'évaluation formative, qui mettent en œuvre l'évaluation orientée processus au moyen du CRIPD et sont convaincus de l'efficacité de cette approche. Reprenons le commentaire de l'une de ces enseignants :

« Je demande aux étudiants quels sont leurs problèmes lexicaux et terminologiques ou encore leurs dilemmes, comment ils les prennent en compte et comment ils les règlent, en précisant, s'il le faut, les sources qu'ils ont utilisées. M'étant rendu compte que le point de vue des étudiants diffère du mien quant aux difficultés qu'ils éprouvent, je tiens compte du CRIPD réalisé pour les devoirs réguliers et commente chacun de ces devoirs. Enfin, je discute avec les étudiants de leurs problèmes communs. Cette manière de faire, très efficace, est essentielle pour un cours de traduction. » (ECUQ2.02 E5)

Par ailleurs, en observant les enseignants français de l'école professionnelle et de l'université, il nous a semblé qu'ils essaient de demander une justification des choix de traduction en remplissant « des commentaires explicatifs » au niveau du groupe ou de chaque étudiant. En fait, c'est plus particulièrement une enseignante universitaire qui le demande par questionnaire aux étudiants, dans le but de leur faire expliquer leur démarche et leur réflexion.

Il s'agit du cours de traduction juridique en L.E.A. à l'université Paris 3. Certes, les étudiants éprouvant des difficultés dans le domaine juridique, ils ne peuvent pas

justifier correctement leurs opinions ; mais, lors de chaque cours, l'enseignante aide les étudiants en leur distribuant un document indiquant où trouver la traduction des termes[124] et en expliquant les fautes fréquentes, tout en montrant où trouver la règle de grammaire ou d'orthographe sur internet[125].

Lors de notre observation des enseignantes coréennes de l'école professionnelle et de l'université, nous avons constaté qu'elles n'attribuent aucune importance à l'évaluation fondée sur le processus. Tout au plus font-elles de temps en temps état des erreurs de traduction des autres étudiants. De surcroît, seuls quelques étudiants communiquent leurs sources d'informations à l'enseignante en appui de leurs traductions. En conséquence, tous les étudiants interrogés sont insatisfaits, car ils souhaiteraient un retour concret et constructif sur leurs traductions, comme une étudiante de l'école professionnelle le souligne :

« Après avoir récupéré en cours les traductions corrigées individuellement par l'enseignante, nous traitons avec elle une traduction sélectionnée. Il ne m'est pas possible de me concentrer en même temps sur les problèmes de ma propre traduction, parce que toute notre attention est mobilisée par cette traduction choisie par l'enseignante. Après le cours, en guise de retour, je trouve des corrections en rouge sur mon devoir. J'espère pourtant que l'enseignante traite tous les devoirs de la même façon, mais je serais surtout intéressée par les bonnes traductions faites par mes camarades de cours. » (ETCPQ2.03-1 E15)

Dans le même esprit, les étudiants coréens (à l'exception de deux) d'un cours de traduction donné à l'université Korea par une enseignante qui ne corrige pas systématiquement tous les devoirs, ni ne les annote, alors que ces étudiants ne sont que onze, déclarent souhaiter recevoir de leur enseignante des commentaires personnalisés sur leurs devoirs. L'un de ces étudiants universitaires le mentionne :

---

[124] Exemple : A COURT OF COMPETENT JURISDICTION : un tribunal compétent. Où trouver cette traduction ? http://www.proz.com/kudoz/291171 TO HOLD (THAT) : juger (que) ; affirmer (que), soutenir (que) ; estimer (que), considérer (que). Où trouver cette traduction ?
Guide anglais-français de la traduction, René Meertens, Chiron éditeur INVALID : nul(le), invalide
Pour en savoir plus sur la traduction d'« invalid » : Ces mots et expressions qui font loi …, Bulletin sur la terme juridique de Frédéric Houbert http://www.juripole.fr/traduction-juridique/Bulletins/janfev2001.php.

[125] Exemple : Faute fréquente : Faut-il écrire « la stipulation est incluse » ou « la stipulation est inclue » ? La stipulation est incluse. Où trouver cette règle sur le Web ? *Banque de dépannage linguistique :* http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=inclure&T3.x=0&T3.y=0

« Je préfère que les erreurs de traduction soient indiquées et corrigées individuellement pour chacun des étudiants plutôt que de prendre seulement connaissance de problèmes communs à tous les étudiants. Il serait donc préférable que l'enseignante rende à chaque cours tous les devoirs corrigés et annotés. Certes, l'enseignante nous demande notre traduction et, dans une certaine mesure, nous propose de bonnes traductions et nous indique des directions à suivre, mais il n'y a pas qu'une seule bonne solution dans une traduction. Je souhaite donc que toutes les traductions que nous rendons puissent être traitées au cours plutôt qu'une seule. Ensuite, on pourrait en discuter et partager les traductions des autres lorsqu'elles sont bonnes. Et si l'approche fondée sur le processus était privilégiée par l'enseignante, les CRIPD établis par les autres étudiants constitueraient pour chacun autant de retours d'expérience. » (ETCUQ2.03-1 E5)

Enfin, nous constatons que, pour connaître leur progression, les étudiants interrogés font plus confiance à l'évaluation fondée sur le processus et à l'évaluation formative qu'à l'évaluation fondée sur le résultat et l'évaluation sommative. Or, les enseignants coréens de l'université et de l'école professionnelle privilégient l'évaluation orientée vers le résultat de la traduction et ne pratiquent pas l'évaluation *thérapeutique.*

Au-delà du fait que la correction n'est pas toujours faite pour chaque devoir de chaque étudiant, le manque de clarté déconcerte les étudiants : ceux-ci attendent des enseignants non seulement une correction personnalisée de leurs traductions, mais des commentaires suffisamment détaillés et des précisions, ainsi que la diffusion des traductions parmi les meilleures en partageant toutes les traductions des étudiants au cours. Il ne leur suffit pas de prendre connaissance d'une seule bonne traduction qui sera discutée en cours.

En conséquence, le CRIPD est un moyen de prendre à la fois connaissance du processus et du résultat de la traduction effectuée par chacun des étudiants, de connaître par quel cheminement les problèmes rencontrés ont été résolus, de repérer les erreurs potentielles et les difficultés des étudiants. Le cas échéant, les étudiants peuvent ainsi acquérir certaines connaissances qui leur manquent, ce qui leur évitera éventuellement de partir de prémisses erronées ou de raisonner de façon biaisée. Les apprenants bénéficient de la sorte d'une démarche *thérapeutique* continue.

2.2.2. Auto-évaluation et autonomie dans le travail en Corée à l'école professionnelle

À la question « Les enseignants proposent-ils aux étudiants une auto-évaluation de leurs traductions ? » (Q2.04), plus de la moitié des enseignants universitaires (20 sur 36, soit 55.5 %, ECUQ2.04) et des enseignants de l'école professionnelle (20 sur 31, soit 64,5 %, ECPQ2.04) ont répondu par l'affirmative. Selon eux, le nombre d'auto-évaluations préconisé est en moyenne d'une par traduction. Et les enseignants interrogés soulignent que les étudiants coréens ont besoin d'être encouragés à devenir autonomes et à pratiquer l'auto-évaluation pour pouvoir devenir traducteur professionnel. Selon une enseignante :

« Je pense que les étudiants ont besoin, pour bien traduire, de développer leur goût personnel. Car s'ils deviennent traducteurs professionnels et travaillent seuls, ils devront être capables de juger par eux-mêmes quelle partie et/ou quelles phrases traduites est/sont bizarre(s) ou normale(s). Ils doivent donc développer un certain sens de la traduction, au-delà du processus leur permettant d'aboutir à une solution aux problèmes rencontrés. Aux étudiants qui ne parviennent pas à résoudre leurs problèmes de traduction, je propose les traductions des autres et leur demande de voir comment ils ont réglé ces problèmes. Plutôt que d'asséner de bonnes traductions, j'essaie d'aider les étudiants à trouver des solutions par eux-mêmes et les encourage à cultiver un style de traduction qui leur est propre. L'auto-évaluation joue un grand rôle pour les étudiants qui se destinent à la traduction professionnelle. » (ECPQ2.04 E2)

Toutefois, compte tenu de ce qui a été exposé au chapitre 1 et d'après les étudiants interrogés eux-mêmes, l'auto-évaluation ne va pas de soi pour des individus habitués à trop attendre des enseignants et enclins de surcroît à critiquer les autres.

D'après les propos d'une étudiante de la GIST, que l'enseignante mentionne comme étant celle qui a le plus progressé par rapport au semestre précédent, l'« auto-évaluation » par le CRIPD et l'autocorrection sont très efficaces pour ne pas répéter les mêmes erreurs et pour résoudre ses problèmes de traduction :

« J'étais inquiète au sujet de l'expression, du style maladroit et des locutions impropres dans la langue d'arrivée (le coréen) qui caractérisaient mes traductions du semestre précédent. J'ai été incitée à mettre l'accent sur la relecture et l'auto-évaluation, ce qui s'est traduit par plusieurs autocorrections. Après avoir développé une méthode pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés et amélioré ma recherche d'informations grâce au CRIPD, j'ai pu éviter les erreurs récurrentes et réduire mes maladresses, en particulier mon mode d'expression inadapté, les séparations incorrectes entre les mots coréens, ... et finalement surmonter mes problèmes. Par exemple, après un diagnostic de mes difficultés, je me suis abonnée à un journal économique. Je le lis régulièrement pour essayer d'en intégrer le style, d'y apprendre des termes spécialisées, etc. De plus, je garde systématiquement trace des documents, des sites internet, … que je consulte au cours des recherches d'informations que j'effectue quotidiennement. » (ETCPQ2.04 E17)

Tous les étudiants interrogés de l'école professionnelle considèrent d'ailleurs cette étudiante comme la meilleure en matière de recherche d'informations.

En conclusion, l'intérêt de l'auto-évaluation semble confirmé pour des étudiants se destinant à la carrière de traducteur professionnel.

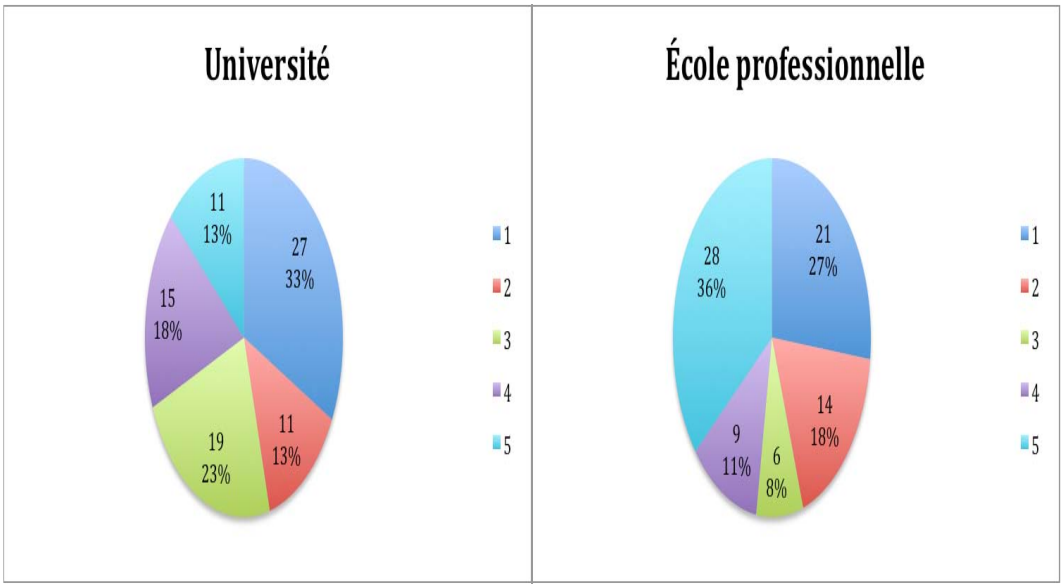
2.3. Manières d'évaluer

2.3.1. *Authenticité* des textes utilisés en cours et possibilité d'évaluation micro structurelle

À la question « Qui décide des textes à travailler au cours de traduction? », la plupart des enseignants (26 sur 36, soit 72.2%, ECUQ2.05 et 22 sur 31, soit 70.9%, ECPQ2.05) et tous les enseignants interrogés lors des entretiens ont répondu qu'ils les choisissent, plutôt que les étudiants (2 sur 36, ECPQ2.05, 1 sur 31, ECPQ2.05) ; ou bien, ils les choisissent après avoir recueilli les opinions des étudiants pendant le cours (8 sur 36, ECUQ2.05, 8 sur 31, ECPQ2.05). On peut donc en conclure que les enseignants choisissent les textes à traiter au cours. Si l'on classe les réponses recueillies à la question « Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le

cours et pour les devoirs ? » (Q2.06 – voir graphique 11 ci-dessous), on constate que les enseignants universitaires (ECUQ2.06) utilisent le plus souvent l'article de presse (27 réponses), puis l'œuvre littéraire (19 réponses), tandis que les enseignants de l'école professionnelle (ECPQ2.06) citent en premier lieu les documents de domaines spécialisés (28 réponses) et l'article de presse (21 réponses) en second lieu.

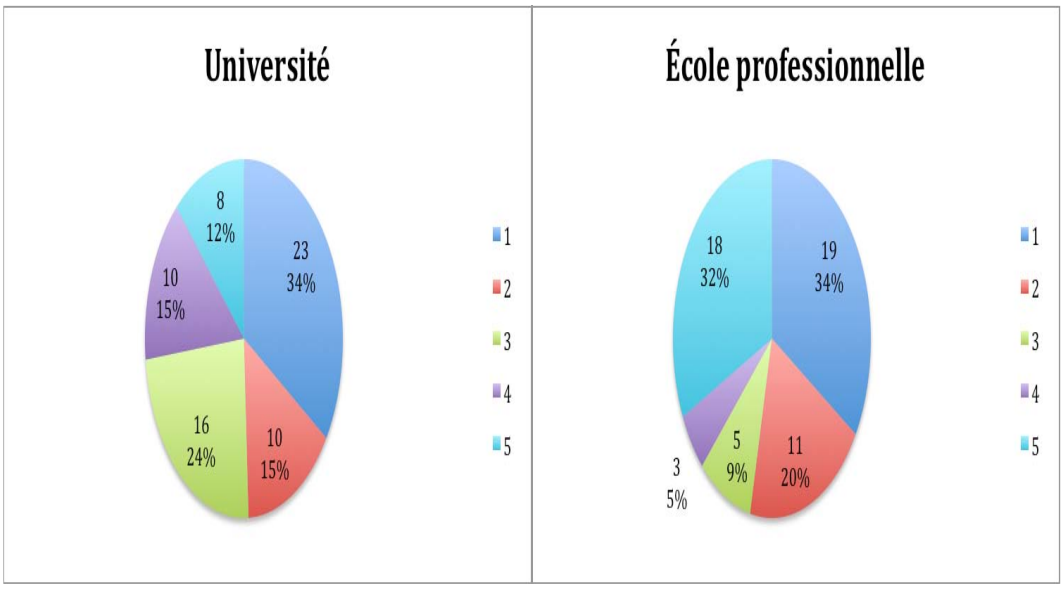
Graphique 11 : Q2.06. Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) article de presse ;
2) discours ;
3) œuvre littéraire ;
4) productions télévisées et cinématographiques ;
5) documents de domaines spécialisés (article de loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.

La forme des textes de départ utilisés pour les examens (Q4.01 – voir graphique 12 page 196) est la même que celle des textes sources utilisés en cours et pour les devoirs : majoritairement, les enseignants universitaires (ECUQ4.01) ont répondu utiliser le plus souvent en examen, en premier lieu, un article de presse (23 réponses) et, en second lieu, une œuvre littéraire (16 réponses). Les enseignants de l'école professionnelle (ECPQ4.01) proposent quant à eux en examen des documents de domaines spécialisés (18 réponses) et des articles de presse (19 réponses).

Graphique 12 : Q4.01. Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) article de presse ;
2) discours ;
3) œuvre littéraire ;
4) productions télévisées et cinématographiques ;
5) documents de domaines spécialisés (clauses d'une loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.

Nous en déduisons que le cours universitaire ne s'ouvre pas aux spécificités de textes de genres variés, contrairement à l'école professionnelle.

Or, les étudiants universitaires interrogés, sauf deux, souhaitent que des textes plus divers, voire spécialisés comme les textes économiques et juridiques, etc. soient traités en cours de traduction.

La majorité des enseignants ne traitent qu'une partie assez courte d'un texte[126], que ce soit à l'université (20 sur 36, soit 55,5 %, ECUQ2.07) ou à l'école professionnelle (21 sur 31, soit 67,7 %, ECPQ2.07). Cette partie comporte entre une demi-page et une page et moins de 500 mots à l'université (20 sur 36, soit 55,5 %, ECUQ2.07) et entre une demi-page et deux pages et moins de 1 000 mots à l'école professionnelle (26 sur

[126] Q2.07 : « Quelle est la longueur des textes sources utilisés en classe ou comme devoir? »

31, soit 83,8 %, ECPQ2.07), que ce soit en cours ou en devoir. Pour l'examen, plus de la moitié des enseignants de l'université (20 sur 36, soit 55,5 %, ECUQ4.02) et de l'école professionnelle (17 sur 31, soit 54,8 %, ECPQ4.02) ne prennent qu'une partie du texte de départ d'une longueur assez courte (environ une demi-page, voire une page comportant moins de 500 mots). Certains enseignants interrogés ont répondu qu'un extrait de texte est utile pour permettre aux étudiants de faire des expériences de traduction de textes divers. Une enseignante explique :

« En cours de traduction, on utilise des extraits de texte plutôt qu'un texte entier. C'est assez utile pour que les apprenants, en tant que futurs traducteurs, s'habituent à traiter les différents types de textes existant dans le monde professionnel. » (ECPQ2.07 E11)

Toutefois, tous les étudiants interrogés souhaiteraient que le texte entier leur soit fourni pour pouvoir en saisir le contexte et le sens. Le commentaire d'une de ces étudiantes illustre cette opinion :

« Il m'arrive parfois de ne pas trouver de bonnes traductions de mots ou de phrases, étant donné qu'il est difficile de comprendre aisément leur sens dans le contexte et que je n'ai pas lu le reste du texte. » (ETCPQ2.07 E13)

Par ailleurs, les enseignants de l'université (ECUQ3.03[127]) et de l'école professionnelle (ECPQ3.03) ont classé la rapidité en traduction en dernière position des critères d'évaluation (5 réponses à l'université et 3 réponses à l'école professionnelle). Il est peu surprenant, dans ces conditions, que le respect des délais, pourtant un des éléments extratextuels de la traduction professionnelle, soit mal pris en compte en cours de traduction. D'après Allignol (2007 : 252), les facteurs extratextuels de qualité tels que le prix, la rapidité d'exécution, les rapports avec le client, le réviseur et le destinataire, etc. sont difficiles à inclure dans l'évaluation en didactique de la traduction.

De ces résultats, nous déduisons que l'évaluation de la traduction s'appuyant sur un extrait d'un texte non fourni aux étudiants relève de l'évaluation microstructurelle. Ce

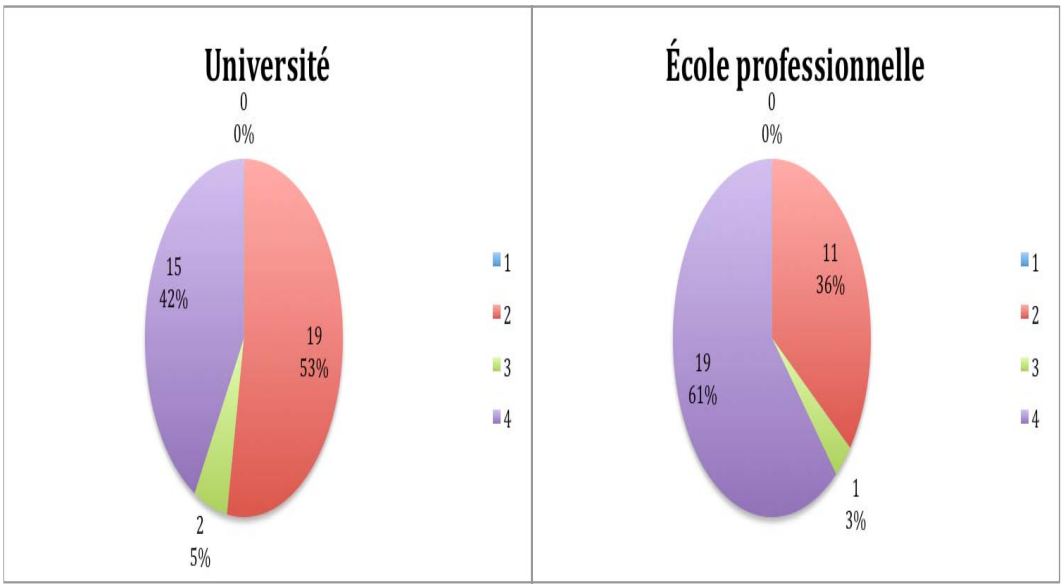
[127] Q3.03 : « Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les examens et les devoirs ? »

n’est de toute façon pas une prise en compte de la rapidité de traduction impliquant le respect du délai, un des critères extratextuels de qualité de la traduction professionnelle.

Parmi tous les critères de l’évaluation, les éléments auxquels les enseignants universitaires (ECUQ3.03) accordent le moins d’importance après la rapidité de traduction sont le mandat de traduction (13 réponses) et le style du texte (19 réponses).

Quelques enseignants universitaires interrogés, spécialistes en linguistique, ne tiennent même jamais compte du mandat de traduction en cours et certains parmi eux ignorent ce concept. A la question « À quel niveau évaluez-vous la traduction ? » (Q3.09 - voir graphique 13 ci-dessous), la moitié des enseignants universitaires (19 sur 36, soit 52,7 %, ECUQ3.09) ont répondu procéder à une évaluation au niveau microtextuel, du mot ou de la phrase, pour évaluer le niveau des étudiants, même si leur objectif est une évaluation macrotextuelle appliquée à l’ensemble du texte.

Graphique 13 : Q3.09. À quel niveau évaluez-vous la traduction ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase ;
2) évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase selon le niveau des étudiants, même si je vise une évaluation macrotextuelle au niveau de l’ensemble du texte ;
3) évaluation macrotextuelle au niveau de l’ensemble du texte ;
4) évaluation microtextuelle + évaluation macrotextuelle.

Reprenons le commentaire d'une enseignante interrogée :

« Les étudiants universitaires manquant de compétences linguistiques, j'explique davantage d'erreurs au niveau microtextuel. Par contre, à l'école professionnelle, j'indique davantage de problèmes concernant la logique du texte et le contexte entier, donc au niveau macrotextuel. » (ECPQ3.09 E10)

La majorité des enseignants de l'école professionnelle (20 sur 31, soit 64,5 %, ECPQ3.09) abondent dans ce sens en répondant qu'ils tiennent compte aussi bien de l'évaluation microtextuelle que de l'évaluation macrotextuelle. Peu d'enseignants (à peine 2 sur 36 à l'université et 1 sur 31 à l'école professionnelle) procèdent à une évaluation macrotextuelle au niveau de l'ensemble du texte.

Il semble donc que, par rapport à la traduction en école professionnelle, la traduction universitaire accorde une place moindre à l'évaluation macrotextuelle, tenant compte du style du texte ou du mandat de traduction, et que les enseignants universitaires se concentrent sur l'évaluation microtextuelle, tandis que les enseignants de l'école professionnelle combinent les évaluations microtextuelle et coule.

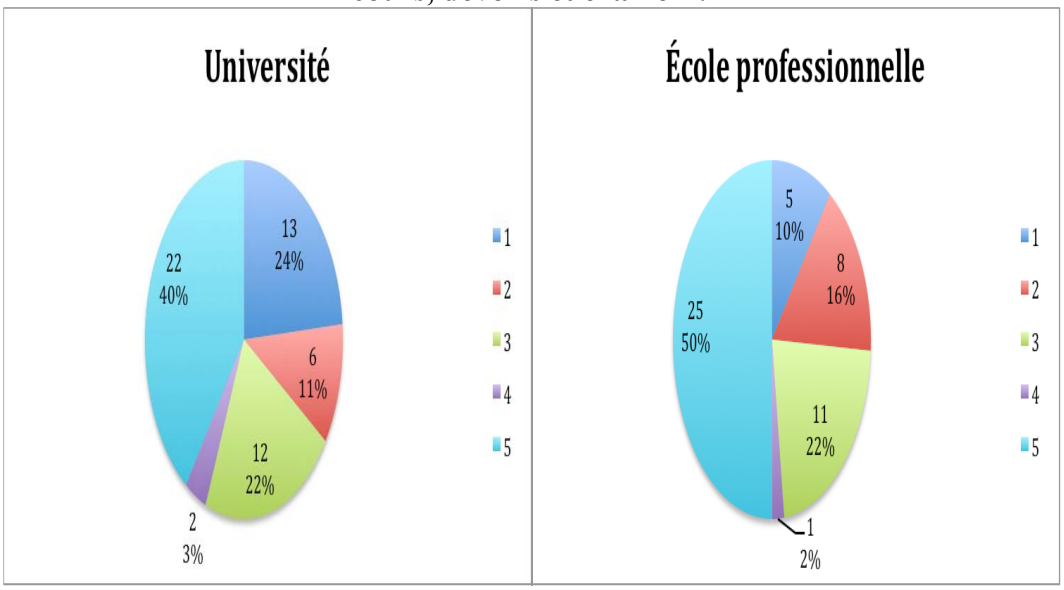
En fait, comme nous l'avons déjà mentionné en section 1.2, la plupart des enseignants universitaires (27 sur 36, ECUQ2.08) ont répondu tenir compte du mandat de traduction lors du choix du texte source et de la correction et la totalité des 31 enseignants de l'école professionnelle (ECPQ2.08) ont répondu en tenir compte.

Même si nous ne sommes pas sûre en réalité que le mandat de traduction soit aussi utilisé que ce que déclarent les enseignants universitaires, la possibilité existe cependant que l'enseignement de la traduction universitaire ne s'oriente pas vers la traduction de type linguistique, mais bien plutôt vers la traduction communicative, laquelle tient compte de la fonction de la traduction professionnelle, qui est de répondre aux desiderata d'un client. Ce faisant, l'enseignement universitaire de la traduction se rapproche de son objectif qui est d'initier les étudiants à la traduction professionnelle[128].

[128] Nous développerons ce sujet au chapitre 4 de la présente partie.

En ce qui concerne la question « Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examen ? » (Q2.09 – voir graphique 14 ci-dessous), les réponses les plus nombreuses, tant à l'université (22 réponses, ECUQ2.09) qu'à l'école professionnelle (25 réponses, ECPQ2.09) font état d'une difficulté variable selon le sujet et la forme du texte. Mais nous avons pu constater que les enseignants universitaires choisissent pour les étudiants des textes faciles (13 réponses) plutôt que des textes difficiles (6 réponses), alors que les enseignants de l'école professionnelle leur proposent des textes difficiles (8 réponses) plutôt que des textes faciles (5 réponses)

Graphique 14 : Q2.09. Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examen ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) en général est facile pour les étudiants ;
2) en général est difficile pour les étudiants ;
3) est de plus en plus difficile avec le temps ;
4) est toujours le même pendant le semestre ;
5) est différent selon le sujet et la forme du texte.

En accord avec leurs enseignants, la plupart des étudiants universitaires interrogés ont répondu que les textes utilisés pour les exercices ou les devoirs leur semblaient faciles, tandis que la majorité des étudiants de l'école professionnelle ont remarqué la difficulté des textes qui leur sont proposés.

Les enseignants de l'université et de l'école professionnelle ont par ailleurs tendance à accroître la difficulté des textes au fil du temps (12 réponses à l'université, ECUQ2.09 et 11 réponses à l'école professionnelle, ECPQ2.09), plutôt que de garder un même niveau de difficulté pendant le semestre (2 réponses à l'université et 1 réponse à l'école professionnelle).

Toutefois, aucun enseignant interrogé ne mentionne de critère précis de sélection des textes au-delà du souci de les choisir en adéquation avec le niveau des étudiants (texte facile ou difficile, termes faciles ou difficiles, logique de texte facile ou difficile, etc.).

2.3.2. Validité et fiabilité du système d'évaluation

À la question, « Quelle difficulté ressentez-vous le plus dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? » (Q3.14), la moitié des enseignants de l'université (18 sur 36, ECUQ3.14) et de l'école professionnelle (15 sur 31, ECPQ3.14) citent des critères objectifs pour évaluer une traduction. Les enseignants interrogés le soulignent spontanément, comme en témoignent ces propos d'une enseignante :

« Il est difficile de proposer un critère objectif d'évaluation. De temps en temps, je sens intuitivement les erreurs de traduction des étudiants, mais je ne peux pas les expliquer et les justifier par certains critères objectifs d'évaluation. » (ECUQ3.14 E5)

Par ailleurs, à la question, posée dans le QCM et lors des entretiens, « Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de type d'erreurs ? » (Q3.05), peu d'enseignants de l'université (3 sur 47, soit 6,3 %, ECUQ3.05) et de l'école professionnelle (8 sur 45, soit 17 %, ECPQ3.05), répondent par l'affirmative. À la question complémentaire « Les enseignants discutent-ils entre eux de la notation ou de la manière d'évaluer ? » (Q3.12), la plupart des enseignants universitaires (32 sur 36, soit 88,8 %, ECUQ3.12) et plus de la moitié des enseignants de l'école professionnelle (18 sur 31, soit 58 %, ECPQ3.12) répondent par la négative.

Nous en déduisons que les enseignants pratiquent une *évaluation globale*[129], fondée sur leurs propres intuitions et expériences et marquée d'une part assez importante de subjectivité du fait du manque de critères précis et concrets d'évaluation. Trois enseignants interrogés le précisent :

1) « Je dois dire que l'évaluation est très subjective et je n'ai pas discuté du critère d'évaluation avec mes collègues. Certes, je connais la tendance qui consiste à établir un critère d'évaluation dans les ouvrages ou par des équipes d'enseignants, mais je n'ai pas moi-même de tableau de critères d'évaluation. Lors de l'évaluation des examens, je regarde si les étudiants traduisent bien ce que j'ai souligné en cours en se concentrant sur le mandat de traduction. » (ECUQ3.05 E22)

2) « J'évalue en m'appuyant sur mon expérience et, comme j'ai une longue expérience dans l'enseignement de la traduction, je n'éprouve pas le besoin de catégoriser les erreurs. Avant l'évaluation des examens, je dispose des notes de tous les étudiants, puisque ce sont des notes de contrôle continu. Bien entendu, je n'ai jamais discuté du critère d'évaluation avec les autres enseignants. » (ECUQ3.05 E2)

3) « Il est difficile de juger une bonne traduction. Je n'ai pas de critères concrets, mais je me concentre sur les erreurs de formulation et, d'un point de vue global, j'estime si les phrases traduites sonnent bien et si les expressions traduites sont naturelles. » (ECPQ3.05 E3)

Si peu d'enseignants interrogés ont leurs propres critères d'évaluation ou en discutent avec les autres enseignants, certains en ressentent le besoin. Notons le commentaire de cette enseignante de l'école professionnelle :

« Le plus important pour moi, ce sont les critères d'évaluation. Je distribue une grille de critères à mes étudiants dès le premier cours, parce que ce dont j'étais le plus mécontente lors de mes études à l'école professionnelle, c'était l'absence de tels critères. Il m'est arrivé d'être notée *bien* pour mes devoirs, mais seulement *moyen* à l'examen final. À ma demande d'explications, l'enseignante ne pouvait pas répondre

[129] À propos de « l'évaluation globale », voir Gouadec, Daniel (1989 : 42-47) : « Comprendre, évaluer, prévenir. » *TTR* (2 :2), L'erreur en traduction, pp.35-54.

par des critères clairs et je me suis sentie ridicule. Donc, au début du cours, je précise, par exemple, que le critère le plus important porte sur le faux sens et qu'à l'inverse je ne tiendrai pas compte de lacunes quant aux termes spécialisées. Puis, sur les devoirs rendus aux étudiants, j'indique la note selon un barème préétabli[130], et je justifie pourquoi j'ai retiré des points. Sur le questionnaire de satisfaction que je propose à mes étudiants en fin de semestre, la plupart se déclarent très contents de la précision des critères d'évaluation que j'applique. » (ECPQ3.05 E8)

Tous les étudiants interrogés se déclarent insatisfaits du caractère global de l'évaluation pratiquée par les enseignants et regrettent le manque de critères concrets. Les propos suivants de deux étudiantes de l'école professionnelle illustrent cette opinion :

1) « Je voudrais que les enseignants aient des critères clairs et précis pour l'évaluation des traductions et qu'ils sachent les préciser. En effet, je ne connais pas leurs critères, même si les enseignants nous indiquent le barème global d'évaluation (pondération appliquée pour la note finale aux divers éléments d'appréciation, devoirs, examens, participation active en cours, régularité au cours, etc.). J'ai aussi entendu dire qu'il n'y avait pas de critères d'évaluation pour l'examen de fin d'études. Voilà le problème. Les enseignants ont le loisir de nous attribuer un *assez bien* selon leur impression et intuition et cette évaluation globale peut varier selon leur humeur du moment. Cela m'inquiète. » (ETCPQ3.05 E6)

2) « Comme il n'y a pas de critères concrets indiqués par les enseignants, je ne sais jamais pourquoi j'ai obtenu telle ou telle note. Parfois, j'ai l'impression d'avoir réussi un examen et l'enseignant me donne une mauvaise note, d'autres fois, j'ai

[130] Ce barème de notation s'établit comme suit :
Critères employés pour l'évaluation de la traduction industrielle et économique : note maximale de 50 points.
• Respect du délai noté sur 10 points
• Exactitude notée sur 20 points : faux sens/omission – 5, faux sens/ambiguïté par rapport au contexte – 2, erreur de nombre – 5, expression imparfaite des nuances et imperfection d'expression soulignée – 5, faute de temps – 2, omission de nom ou prénom – 3.
• Expression notée sur 20 points : règle d'orthographe non respectée – 5, mauvaise liaison entre deux parties – 3, faute évidente de terme -3, faux sens terminologique qui aurait pu être évité grâce à une recherche sur Internet – 2, absence d'accord entre le sujet et le prédicat – 3, erreur de symbole d'une phrase – 3, non-respect de l'espacement entre mots – 2, répétition inutile – 2, mauvais registre de langue –2, traduction littérale ou expression peu naturelle – 2.

l'impression d'avoir échoué, or l'enseignant me donne une bonne note. » (ETCPQ3.05 E1)

D'ailleurs, les enseignants interrogés soulignent eux aussi le manque de discussion avec les autres enseignants au sujet de critères applicables à l'évaluation de la traduction et sur l'absence de consensus. Un des enseignants universitaires l'explique :

« En général, on dit qu'il n'y a pas de discussion avec les autres enseignants ni de recherche d'un consensus. La manière d'évaluer est décidée par chaque enseignant. Sauf en cas de recherches portant explicitement sur la problématique de l'évaluation, peu d'enseignants évaluent selon des critères discutés avec les autres et/ou partagés, étant donné qu'ils évaluent pour la plupart selon des critères qu'ils pensent justifiés. » (ECUQ3.12 E5)

En effet, la plupart des enseignants interrogés sont conscients d'un besoin d'harmonisation des critères entre professeurs d'un même établissement, du fait d'une grande variabilité des résultats. Il s'agirait de faire en sorte que des évaluateurs différents aboutissent sensiblement à la même note. Un texte pourrait être noté par plusieurs enseignants, ce qui certifierait la fidélité et l'objectivité du système.

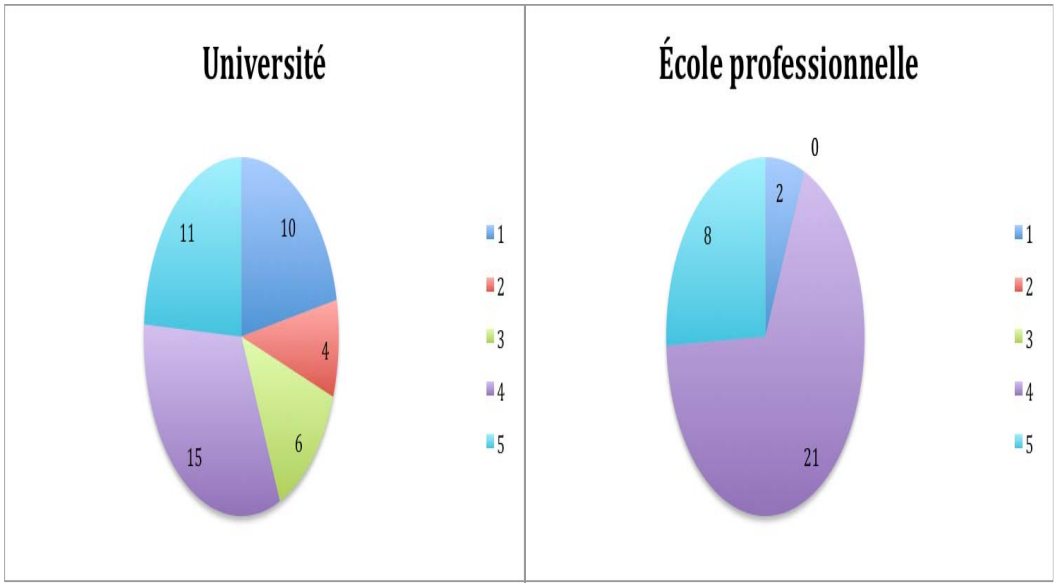
Rappelons que, comme nous l'avons déjà mentionné en première partie, l'enquête menée à la G.S.I.T. (Cho-Lim Sung *et al.*, (2001)[131] et celles conduites dans les universités européennes et canadiennes (1999)[132] ont mis en évidence l'absence de critères d'évaluation sommative faisant l'objet d'un consensus parmi les enseignants et au niveau de l'établissement.

Alors, « Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directives pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il

[131] Sung, Cho-Lim et al. (2001), « Evaluation of translation quality in translation education », Corée du Sud, *Recherche de la traductologie*, 2, 2, pp.37-56.
[132] À propos d'une enquête effectuée auprès 52 professeurs de traduction d'universités européennes et canadiennes (1999), voir Martínez Melis (2001 : 127-129), Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère, Thèse de doctorat : Universitat Autónoma de Barcelona.

préférable de le faire ? » (Q3.10 – voir graphique 15 page 205). À la première question, la majorité des enseignants de l'école professionnelle (21 sur 31) et environ la moitié des enseignants universitaires (15 sur 36) ont répondu par la négative, tout en ajoutant qu'ils préfèreraient que ce soit effectivement le cas.

Graphique 15 : Q3.10. Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directive pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) il y a dans la faculté un barème commun servant de directive pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus ;
2) il y a un barème commun servant de directive et je l'utilise ;
3) il y a un barème commun servant de directive mais je ne l'utilise pas ;
4) il n'y a pas de barème commun servant de directive mais j'aimerais qu'il y en ait un ;
5) il n'y a pas de un barème commun servant de directive mais je préfère une évaluation personnelle à un critère commun d'évaluation.

Seuls deux enseignants sur 31 de l'école professionnelle ont répondu qu'il existe dans leur département de traduction un barème commun servant de directive pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus. Tous les enseignants interrogés de l'école professionnelle regrettent ce manque de barème commun, qui s'appuierait sur quelques critères clairs et pourrait servir de directive ; ils en soulignent le besoin, tout particulièrement pour l'examen de fin d'études qui conditionne l'obtention du diplôme. Notons les propos de deux de ces enseignants :

1) « Même si les étudiants traduisent le même texte, leurs productions sont diverses. Je suppose toutefois que je peux évaluer de manière objective mes propres étudiants. Mais le style de traduction enseigné diffère d'un enseignant à l'autre. C'est pourquoi nous aurions besoin de discuter entre nous pour proposer une grille de critères assortie d'un barème de notation pour rendre l'évaluation plus objective. » (ECPQ3.10 E2)

2) « Il est vraiment dommage qu'il n'y ait pas de critères d'évaluation communs servant à harmoniser la notation. En effet, il n'est pas évident de se donner des critères objectifs pour l'évaluation et, de ce fait, les autres enseignants peuvent très bien considérer comme corrects les passages traduits où je note des erreurs. Et, surtout, même si ce que les étudiants apprennent dépend de l'enseignant, pour des raisons d'équité, l'examen de fin d'études devrait faire l'objet d'une harmonisation. C'est pourquoi il est nécessaire d'utiliser une grille commune de critères et d'appliquer un même barème de notation. Car franchement, à la lumière de mon expérience, je peux dire que de nombreux étudiants ont été injustement notés à l'examen de fin d'études. » (ECPQ3.10 E8)

De leur côté, tous les étudiants de l'école professionnelle interrogés souhaitent une telle harmonisation au niveau du département de l'école professionnelle, tout particulièrement pour l'examen de fin d'études. Deux d'entre eux expliquent :

1) «Je pense qu'il faut une grille unique de critères détaillés qui servira à noter l'examen de fin d'études, plutôt que des critères variant d'un professeur à l'autre et opaques. » (ETCPQ3.10 E10)

2) « Il faut que les enseignants de cette école discutent et s'accordent sur une grille commune de critères servant de directives pour l'évaluation et la notation. » (ETCPQ3.10 E14)

Or, d'après la réponse de 10 enseignants universitaires à la question Q3.10, nous avons pu constater qu'il existe à la faculté un barème commun servant de directive pour la correction des traductions des étudiants lors des examens ; et nous avons vérifié que 7 enseignants sur 10 d'universités ayant un programme professionnel de

traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais de niveau licence utilisent effectivement un barème commun.

Toutefois, un problème supplémentaire fait obstacle en Corée à l'établissement d'une grille commune de critères d'évaluation servant de directive : d'après les enseignants universitaires interrogés, à l'exception des universités qui ont un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais de niveau licence, il n'est pas rare qu'il n'y ait qu'un seul cours de traduction par département de langue étrangère où intervient un seul professeur.

Il pourrait être envisagé que les enseignants de traduction dans des langues différentes discutent ensemble. À l'ESIT par exemple, une grille de critères est établie sans distinction de langues, ce qui fait intervenir tous les enseignants dans la discussion. Le barème de notation qui en découle tient compte seulement du niveau des étudiants (master 1 ou master 2) et de la direction de la traduction (vers la langue maternelle ou pas)[133]. Ceci permet de s'entendre sur des critères au niveau macro, mais ne dispense pas d'une discussion en détail entre enseignants d'un même couple de langues. Or des discussions sur ce point entre enseignants de langues non majoritaires appartenant à des universités coréennes différentes sont peu plausibles, car ils se connaissent mal, d'autant plus que la rotation est souvent importante (il n'est pas rare que le professeur change chaque semestre si l'enseignement de la traduction est jugée secondaire). De surcroît, la question de l'évaluation reste probablement du domaine réservé de chaque université.

En conséquence, nous pensons qu'il est quasi impossible en Corée d'obtenir par la discussion une grille de critères d'évaluation dans les universités qui proposent au mieux un cours de traduction par département de langues. 11 enseignants universitaires sur 36 (ECUQ3.10) ont répondu qu'il n'existait pas dans leur université de grille de critères et qu'ils préféraient dès lors évaluer à leur manière.

À l'inverse de ce qui se passe en Corée dans les formations de traduction des universités et des écoles professionnelles, nous avons observé qu'il existe en France, à l'ESIT et en L.E.A. à l'université, des critères concrets d'évaluation de la traduction

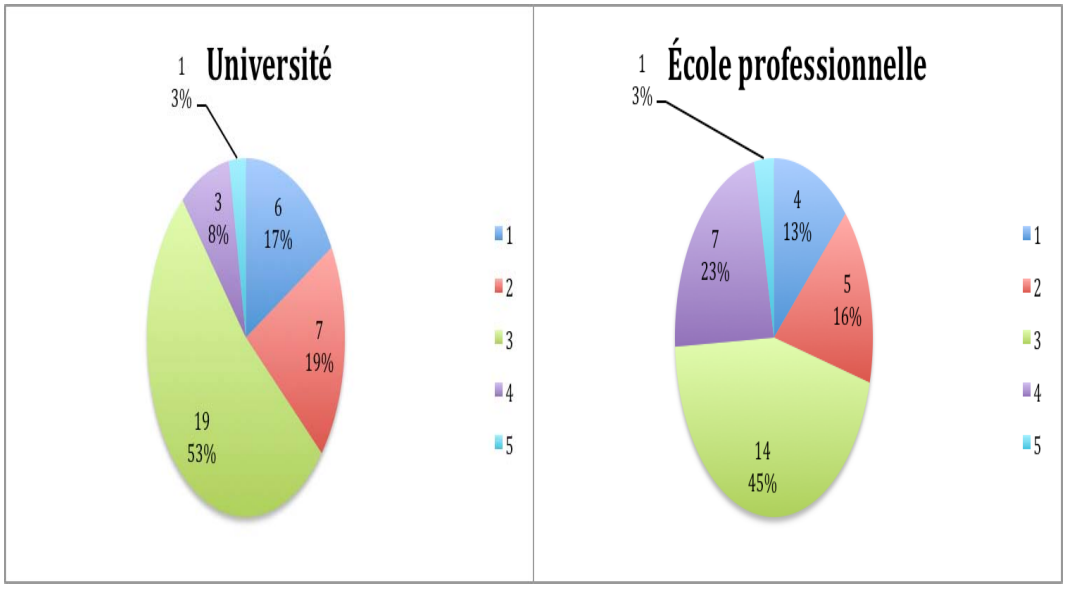
[133] Voir en annexe 3 ces critères d'évaluation pour l'ESIT.

qui servent de directives dont les enseignants tiennent compte ; de plus, ils débattent des critères et des résultats des évaluations après les examens.

Les étudiants universitaires interrogés sont conscients des obstacles à la discussion, mais, hormis trois d'entre eux, tous les étudiants de l'université et de l'école professionnelle souhaiteraient tout de même qu'il existe une grille d'évaluation que le professeur leur communiquerait préalablement.

À la question « Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ? » (Q3.07), la moitié des enseignants de l'école professionnelle (16 sur 31, soit 51,6 %, ECPQ3.07) et un peu moins de la moitié des enseignants de l'université (17 sur 36, soit 47,2 %, ECUQ3.07) ont répondu par l'affirmative. À la question complémentaire « Les enseignants discutent-ils de la méthode d'évaluation et des critères avec les étudiants ? » (Q3.08 – voir graphique 16 ci-dessous), à peine la moitié des enseignants de l'université (19 sur 36, ECUQ3.08) et de l'école professionnelle (14 sur 31, ECPQ3.08) ont répondu en discuter parfois.

Graphique 16 : Q3.08. Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) jamais ; 2) très peu ; 3) parfois ; 4) souvent ; 5) toujours.

D'une part, on peut penser que les enseignants interrogés n'éprouvent pas le besoin de discuter de leurs critères d'évaluation avec les étudiants en prenant le risque d'y perdre de leur autorité. D'autre part, il apparaît qu'à l'exception de ceux qui ont habité plus de dix ans dans un pays francophone, les étudiants préfèrent pour la plupart éviter les difficultés ; or, ils en éprouvent en essayant de discuter des critères ou des manières d'évaluer avec l'enseignant qu'ils considèrent comme un évaluateur du fait de leur relation hiérarchique avec lui.
Tous les étudiants interrogés sont mécontents qu'aucun enseignant ne leur explique sa méthode d'évaluation, ni ne leur fasse part de ses critères préalablement au cours et qu'aucune discussion concernant l'évaluation n'ait lieu. Ils espèrent que les enseignants, ceux du moins qui ont mis au point une méthode, seront capables de préciser leur mode d'évaluation et sauront le justifier à l'aide de critères précis.

Nous avons pu observer de quelle manière les enseignants à l'ESIT et en L.E.A. informent leurs étudiants sur leurs critères d'évaluation[134]. Par contre, les enseignants à la GIST et à l'université Korea ne les en informent pas. Nous n'avons pas pu voir si tous les enseignants observés en France et en Corée discutaient ou pas des critères d'évaluation avec les étudiants.

Toutefois, même avec une grille de critères très détaillés, la limite entre certaines catégories d'erreurs ne peut pas être toujours nette et rien ne peut éviter que certaines ambiguïtés subsistent. Un enseignant universitaire met l'accent sur ce point :

« Il est vraiment difficile de proposer des critères objectifs. Malgré la grille précise que j'ai élaborée, dès que je commence à corriger les traductions des étudiants, je suis confronté à des traductions ambiguës, qui relèvent d'erreurs n'appartenant à aucune catégorie bien déterminée. » (ECUQ3.14 E5)

Par conséquent, comme Hadji (1992) le souligne, l'évaluation devrait être l'occasion d'échanges entre enseignants et entre étudiants et enseignants.

Globalement, nous notons que la validité de l'évaluation n'est pas assurée dans l'enseignement actuel de la traduction en Corée, du fait qu'elle repose trop souvent sur l'opinion personnelle des enseignants qui ne disposent ni de critères, ni d'un mode

[134] Voir en annexe 3 : les critères communiqués au cours de traduction technique espagnol-français master 1 à l'ESIT.

opératoire ayant été discutés et faisant l'objet d'un consensus à leur niveau et à celui de l'établissement. Le fait que les enseignants comme les étudiants soient en attente de telles précisions et harmonisations pourrait cependant faire évoluer la situation. L'absence notoire, à l'université comme à l'école professionnelle, de discussions productives entre les enseignants eux-mêmes et avec les étudiants pouvant déboucher sur un consensus est signe d'un manque de fiabilité en matière d'évaluation.

2.3.3. Homogénéité des erreurs considérées comme graves par les enseignants, variabilité et divergences dans l'évaluation

À la question « Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que vous jugez les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs ? » (Q3.04), les réponses suivantes ont été proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?»[135]. Les enseignants de l'université (ECUQ3.04) et de l'école professionnelle (ECPQ3.04) citent quasiment les mêmes types d'erreurs : pour les enseignants de l'école professionnelle, la première erreur citée est le contresens et/ou le faux sens (18 réponses), puis viennent le manque de cohérence de l'ensemble du texte (10 réponses) et la mauvaise qualité de l'expression dans la langue d'arrivée (9 réponses). Les enseignants universitaires placent également le contresens et le faux sens en première position (25 réponses), puis la mauvaise qualité de l'expression dans la langue

[135] Pour établir cette liste, nous avons pris connaissance de l'enquête de la G.S.I.T (Cho-Lim Sung *et al.*, 2001) et consulté les critères d'évaluation de l'ESIT :
COMPRÉHENSION : origine de l'erreur – Méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet.
MÉTHODE : origine de l'erreur – Approche trop littérale, non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), non-prise en compte du destinataire (contexte d'arrivée).
REFORMULATION : nature de l'erreur – Imprécision terminologique, style, langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission.
Nous avons également utilisé des informations obtenues des enseignants lors de la phase pilote des entretiens.

d'arrivée (12 réponses) et enfin le manque de cohérence de l'ensemble du texte (7 réponses).

À la question « Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ? » (Q3.06), la majorité des enseignants de l'école professionnelle (23 sur 31, soit 74,1 %, ECPQ3.06) et de l'université (27 sur 36, soit 75 %, ECUQ3.06) citent la compréhension du texte de départ dans l'évaluation de la traduction ; cela confirme le résultat précédent.

Nous constatons ici une bonne homogénéité de la prise en compte dans l'évaluation par les enseignants des erreurs graves de traduction, tant à l'université qu'à l'école professionnelle en Corée. En effet, ils citent tous les trois mêmes erreurs graves, à savoir le contresens, et/ou le faux sens, toujours placés en tête et qui renverraient d'après eux plutôt à une mauvaise compréhension du texte de départ, ainsi que la mauvaise qualité de l'expression dans la langue d'arrivée et le manque de cohérence d'ensemble du texte, ces deux erreurs étant placées, selon le cas, en deuxième ou en troisième position.

Nous avions également observé en France, à l'ESIT et en L.E.A., une grande homogénéité dans les critères d'évaluation de la traduction appliqués par les enseignants. Il s'agissait de la compréhension, la méthode, la reformulation ou la fidélité et l'acceptabilité, les professeurs de l'ESIT prenant en outre le lecteur en considération dans l'évaluation.

Tel n'est pas le cas à la GIST, ni à l'université Korea. L'enseignante de la GIST se concentre sur les deux critères de logique du texte et de fidélité au texte source. L'enseignante de l'université Korea travaille, quant à elle, à partir de ses propres critères, avec une particularité : donnant à faire en examen des traductions déjà traitées en cours, elle vérifie forcément la fidélité par rapport à ce qui a été déjà vu.

D'ailleurs, au cours des entretiens réalisés avec les enseignants, nous nous sommes rendu compte de la variabilité et des divergences dans l'évaluation des traductions selon les enseignants, le type de texte, l'objectif du cours et le niveau des étudiants. Reprenons les commentaires de deux enseignants :

1) « Je pense que le critère d'évaluation change avec le niveau des étudiants et l'objectif du cours. En fait, la compétence en langue étrangère des étudiants universitaires est moins élevée que celle des étudiants de l'école professionnelle. Or, selon moi, le cours à l'université a pour objectif d'initier à la traduction professionnelle, tandis qu'il s'agit à l'école professionnelle de former réellement des traducteurs professionnels. Avec les étudiants de l'école professionnelle, je suis donc extrêmement exigeante en ce qui concerne l'expression du texte traduit dans sa globalité et sa logique, tandis qu'avec les étudiants de l'université, je m'attacherais à la fidélité au texte de départ, c'est-à-dire à sa bonne compréhension. » (ECUQ3.06 E14)

2) « Je considère que les critères d'évaluation changent selon le type du texte. Par exemple, le critère d'évaluation le plus important sera le mandat de traduction pour une brochure publicitaire. Ce sera plutôt la compréhension du texte de départ dans le cas d'un texte informatif. Lorsque j'évalue une traduction spécialisée, je suis sensible au respect du style du texte de départ (par exemple, reproduire la concision d'un texte juridique participe d'une bonne traduction), tandis que, pour un texte technique, ce sont les erreurs de termes spécialisées qui sont les plus graves. » (ECPQ3.06 E12)

De même, les entretiens avec des étudiants font ressortir des différences dans la manière d'évaluer selon l'enseignant et le type du texte. Deux étudiantes de l'école professionnelle expliquent :

1) « Je pense que la méthode d'évaluation et le style de traduction sont assez différents selon les enseignants. Par exemple, une enseignante A apprécie particulièrement une expression fluide dans le texte d'arrivée, une enseignante B s'attachera plutôt à la logique du texte, une enseignante C aux termes spécialisés, etc. » (ETCPQ3.05 E6)

2) « Il me semble qu'en traduction générale, l'enseignant insiste sur la qualité du style dans le texte d'arrivée, alors qu'en traduction spécialisée (économique et industrielle ou politique et juridique), il se concentre plutôt sur l'utilisation exacte du terme spécialisé et de sa bonne adéquation au contexte. » (ETCPQ3.05 E7)

De plus, nous constatons que les étudiants interrogés ne sont pas tous d'accord sur les critères d'évaluation d'un même enseignant, ce qu'il faut rattacher au fait que les

enseignants ne précisent en général pas eux-mêmes leurs critères. Une étudiante pense ainsi que l'enseignante A considère la logique du texte comme un critère important au niveau macrotextuel, tandis qu'une autre pense que cette même enseignante fait davantage attention aux erreurs dans les mots et termes et aux expressions peu naturelles dans les phrases au niveau microtextuel.

D'ailleurs, certains enseignants universitaires interrogés avouent changer leurs critères d'évaluation de temps à autre, vu qu'il est de toute façon difficile de quantifier la note de manière objective. Les étudiants interrogés n'apprécient pas du tout ces changements. Une étudiante explique son désarroi :

« J'éprouve des difficultés face aux changements répétés des critères d'évaluation de l'enseignante A. Pour une même expression traduite de façon identique, un jour c'est une erreur, le lendemain ce n'en est plus une. En conséquence, je ne peux pas faire confiance à son jugement. » (ETCPQ3.03 E2)

Si les étudiants ont l'impression que le mode d'évaluation est fluctuant, ils auront beaucoup de peine à trouver dans la notation/correction de leurs travaux une aide à leur progression, une confirmation fiable de leur évaluation ; de plus, l'enseignant évaluateur risque d'apparaître peu crédible lui aussi.

La plupart des étudiants interrogés éprouvent des difficultés face aux différences de style ou de points de vue de chaque enseignant sur une traduction. Deux étudiantes précisent :

1) « Par exemple, l'un privilégie la fidélité de la traduction plutôt que la lisibilité, l'autre fait primer la lisibilité de la traduction sur la fidélité. J'ai par conséquent l'impression d'avoir été mieux notée par les enseignants qui possèdent un style de traduction similaire au mien. » (ETCPQ3.06 E2)

2) « J'éprouve des difficultés face aux différences de style de traduction de chaque enseignant. Par exemple, l'un apprécie mon style de traduction, quand l'autre le critique, lui reprochant une trop forte individualité. Si le style de l'enseignant est trop différent du mien, cela devient un véritable casse-tête mental. Je me rends parfaitement compte de la variabilité de jugement induite par le style propre de l'enseignant qui fait qu'un étudiant sera bien ou mal noté selon qu'il adapte ou non son style à celui de l'enseignant. » (ETCPQ3.06 E1)

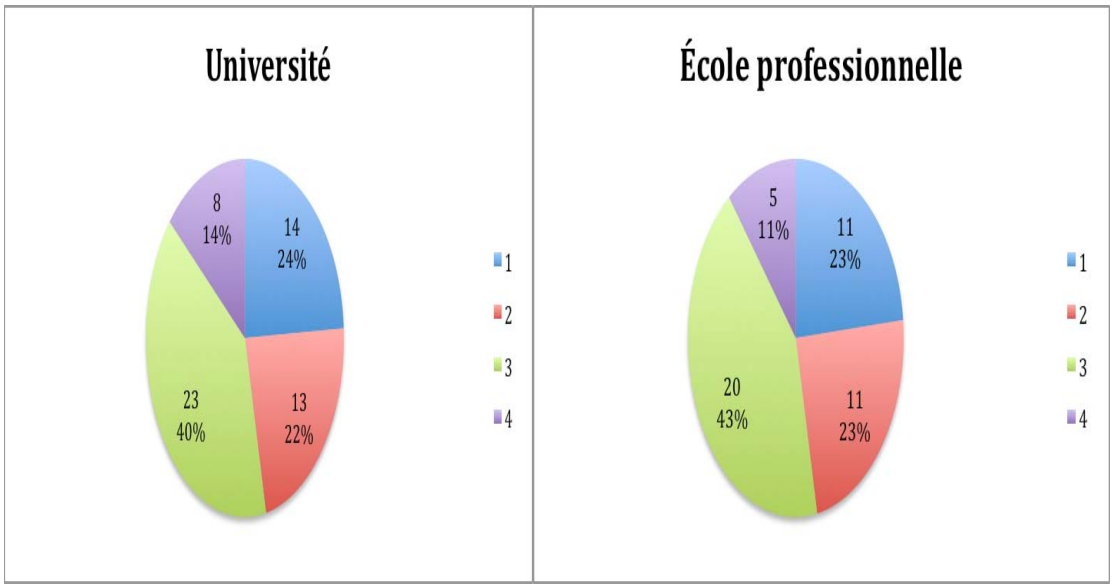
Les enseignants interrogés s'inquiètent aussi de ce que l'enseignant, en tant que traducteur professionnel et spécialiste en traduction, prenne son style pour seul critère d'évaluation. Notons le commentaire d'une enseignante :

« Je suis très contente de voir que les étudiants s'améliorent. Mais, de temps en temps, je m'inquiète aussi pour eux, parce que leur style de traduction ressemble de plus en plus au mien. En effet, je ne peux pas affirmer avec certitude que mon style de traduction soit toujours bon. Alors je pense qu'il faut respecter les particularités de traduction de chacun. » (ECPQ3.06 E3)

Les étudiants sont bien embarrassés par ces divergences, dans un contexte où les critères et les méthodes d'évaluation sont incertains. Ils ont en conséquence tous insisté sur le fait que, pour que l'évaluation soit valide et fiable, les enseignants devaient justifier leur manière d'évaluer les traductions et leur style et ce en accord avec eux. Ils ont répondu être favorables à ce que les modes d'évaluation fassent l'objet d'une discussion entre enseignants en vue d'atteindre un consensus.

Ce point de vue correspond à celui des enseignants : à la question « Sur quelle thématique ressentez-vous le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département? » (Q3.15 – voir graphique 17 ci-dessous), le plus grand nombre des enseignants de l'université (23 réponses, ECUQ3.15) et de l'école professionnelle (20 réponses, ECPQ3.15) citent en premier les critères d'évaluation.

Graphique 17 : Q3.15. Sur quelle thématique ressentez-vous le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) partage de documents de cours ;
2) objectif partagé de cours ;
3) accord consensuel sur les critères d'évaluation ;
4) accord consensuel sur l'ouverture d'un cours dans chaque département.

Les enseignants interrogés expliquent ce besoin de consensus par le caractère imprécis de l'évaluation, qui occasionne une grande variabilité, voire même, le cas échéant, des changements répétés de critères de la part de certains enseignants (comme déjà mentionné ci-dessus). Ils pointent également le besoin de fixer des limites à la liste de critères. Une enseignante l'explique :

« Je pense, bien entendu, que les critères d'évaluation des enseignants sont en partie homogènes et en partie plus personnels. L'évaluation pouvant être subjective, je suis déconcertée par la grande quantité de critères possibles. Dans tous les cas, il est difficile d'établir individuellement un tableau de critères d'évaluation. Je n'arrive pas à déterminer la limite et la mesure de ces critères. Par exemple, même si je fixe comme objectif du cours universitaire d'initier seulement les étudiants à la traduction professionnelle, je suis quand même effarée des fautes de grammaire commises par les étudiants qui manquent de compétences linguistiques. Mais si je prends la grammaire comme critère, les étudiants de meilleur niveau dans ce domaine seront forcément bien notés. Pour avoir des réponses aux questions de ce genre, je ressens le besoin de discuter avec d'autres enseignants. Un consensus sur le périmètre souhaitable pour une grille de critères me serait utile. » (ECUQ3.15 E9)

Comme le montre le graphique 17 ci-dessus, certains enseignants interrogés sur les thèmes dont ils aimeraient discuter avec leurs confrères évoquent quelques autres besoins : 14 de l'université et 11 de l'école professionnelle expriment le souhait d'un partage/échange de documents, ainsi que d'un accord sur les objectifs ; quelques enseignants de l'université et de l'école professionnelle aimeraient qu'un consensus émerge pour l'ouverture d'un cours de traduction dans chaque département.

Sur la base de nos observations, des réponses des enseignants au QCM et de leurs déclarations, ils ressentent la nécessité d'une conférence où les enseignants de traduction pourraient débattre, en vue d'offrir aux étudiants une cohérence dans la formation et un système bien organisé. Citons en appui les propos d'une enseignante :

« Si nous partageons les documents utilisés en cours et tombons d'accord sur les objectifs, nous pourrons savoir quels textes ont déjà été traduits par les étudiants, ce qu'ils ont travaillé, et nous pourrons utiliser des données intéressantes que tous n'ont pas forcément pu trouver. Donc, en coopérant, nous pouvons mettre sur pied une formation efficace pour les étudiants en intégrant les enseignements passés et présents dans un ensemble cohérent. » (ECPQ3.15 E2)

2.3.4. Besoin d'évaluation positive et de retraduction

À la question : « Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? » (Q2.03-2) , quelques enseignants de l'université (10 sur 36, ECUQ2.03-2) et de l'école professionnelle (6 sur 31, ECPQ2.03-2) ont répondu qu'ils accordent, effectivement, un bonus à une très bonne traduction, tandis que certains enseignants de l'université (14 sur 36, soit 38,8 %, ECUQ2.03-2) et de l'école professionnelle (13 sur 31, soit 41,9%, ECPQ2.03-2) demandent une retraduction lorsque le résultat n'a pas été satisfaisant.

Et à la question complémentaire : « Éprouvez-vous le besoin de le faire (même si vous ne le faites pas) ? » (Q3.13), presque la moitié des enseignants de l'école

professionnelle (14 sur 31, soit 45,1 %, ECPQ3.13) et un peu plus de la moitié des enseignants universitaires (19 sur 36, soit 52,7 %, ECPQ3.13) jugent positivement ces deux éléments. Il en est de même pour tous les étudiants interrogés.

Nous avons cependant constaté dans les cours de traduction observés en Corée que, si les traductions médiocres font effectivement l'objet d'une mauvaise appréciation, aucune appréciation positive ne récompense les bonnes copies. La même observation est valable en France pour les cours à l'université.

Les étudiants coréens des cours observés en Corée se sont dits découragés par l'absence d'évaluation positive. Celle-ci les motiverait si les enseignants indiquaient non seulement quand leurs traductions sont mauvaises, mais aussi quand elles sont bonnes.

Par contre, nous avons constaté que les enseignants de l'ESIT complimentaient les étudiants quand leurs traductions étaient bonnes ou créatives. En L.E.A., l'enseignante du cours de traduction juridique a répondu qu'il était difficile de pratiquer la louange, dans la mesure où le niveau des étudiants en cette matière est très insuffisant.

Pour les étudiants interrogés la retraduction, l'auto-évaluation et l'évaluation positive semblent effectivement très utiles et efficaces pour revérifier erreurs et fautes, ainsi que pour apprendre de bonnes stratégies en vue de les éviter à l'avenir. L'une des étudiantes interrogées précise :

« Au semestre dernier, j'ai eu des difficultés de traduction avec les répétitions de particules, une mauvaise perception du style, des problèmes avec la structure logique de l'expression qui diffère entre coréen et français, j'ai fait des contresens, une surtraduction, etc. Mais à présent, lorsqu'il m'arrive de commettre une erreur de traduction, je me corrige par la suite spontanément, grâce à l'auto-évaluation que je pratique en retraduisant selon les propositions données par l'enseignant, mes camarades ou moi-même durant la phase de correction. De plus, l'évaluation positive concernant les traductions des étudiants me permet d'avoir de bonnes solutions et une traduction exacte. Grâce à ces trois composants, les enseignants ont noté ce semestre que mes problèmes avaient diminué. Je trouve toutefois dommage qu'aucun enseignant ne demande de retraduction (j'en fais de mon propre chef) et que les

critiques soient systématiques, mais les évaluations positives très rares. » (ETCPQ3.13 E17)

Les étudiants interrogés de l'école professionnelle soulignent que faire des retraductions est nécessaire à leur progression et qu'ils devraient s'y mettre très vite. Notons les propos de deux de ces étudiants :

1) « Je constate que le problème le plus important de cette école est que les étudiants ne vont que vers l'avant, sans jamais revoir leurs devoirs ni les examens. En fait, étant donné que nous ne révisons rien, les devoirs ne nous sont d'aucune aide et nous continuons à commettre les mêmes erreurs. Il est urgent de pratiquer la retraduction des textes donnés à traduire en devoirs et en examen. » (ETCPQ3.13 E10)

2) « Je pense qu'il est urgent de nous astreindre à retraduire ce que nous avons déjà traduit. Car nous prenons ce faisant conscience de notre progression et apprenons comment éviter les erreurs souvent commises. » (ETCPQ3.13 E12)

Les enseignants interrogés qui demandent une retraduction aux étudiants en soulignent l'efficacité : elle leur permet de réfléchir sur leurs problèmes de traduction et évite qu'ils tiennent compte de la seule bonne solution de l'enseignant. L'une de ces enseignantes explique :

« Étant donné que les étudiants commettent les mêmes erreurs aux questions déjà traitées à l'occasion de l'examen intermédiaire, je leur demande de retraduire une fois que nous avons corrigé et discuté des problèmes concernant le devoir et l'examen. Je constate par la suite l'efficacité de cette retraduction qui donne aux étudiants l'occasion de réfléchir encore une fois à leurs problèmes et à leurs erreurs de traduction en prenant en considération les bonnes solutions et les discussions. Il est surtout très important de partager toutes les bonnes traductions des autres étudiants. Retraduire implique de puiser dans les diverses bonnes traductions. Ce faisant, les étudiants s'aperçoivent qu'il n'y a pas une seule bonne traduction et sont alors ouverts à une façon plus créative de traduire. » (ECUQ3.13 E22)

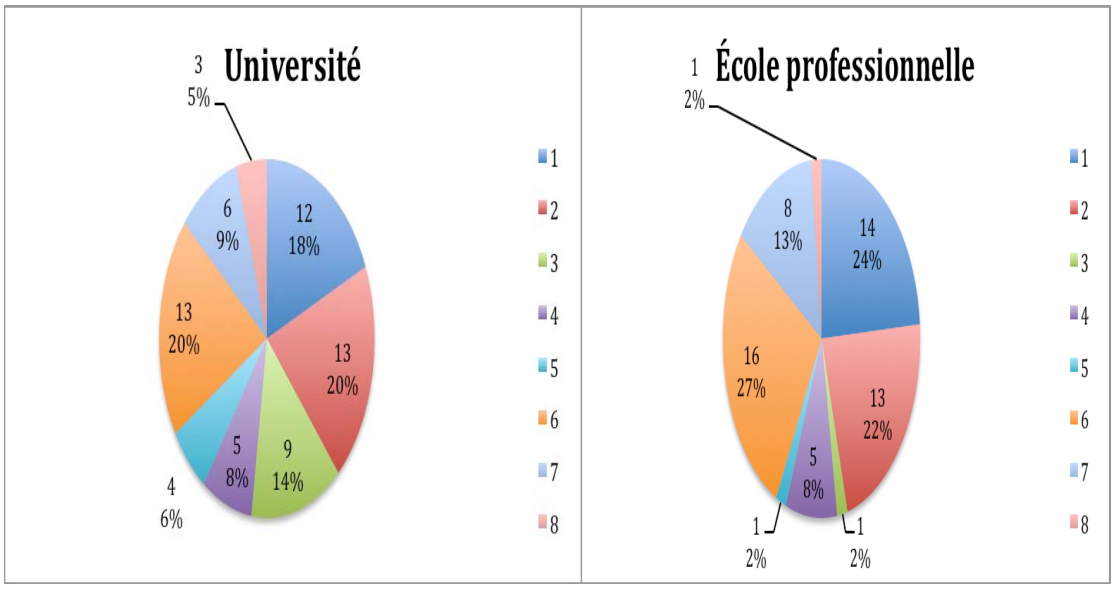
Certains enseignants insistent sur l'efficacité d'appliquer la retraduction à ce que d'autres étudiants ont traduit. Notons le commentaire d'une enseignante :

« Je constate que les étudiants corrigent et retraduisent mieux les traductions de leurs camarades qu'ils ne retraduisent les leurs. Cette méthode peut motiver les étudiants qui prennent ainsi connaissance des bonnes traductions des autres. D'ailleurs, dans l'enquête de satisfaction soumise à la fin du semestre, à la question « Parmi ces nombreuses manières d'effectuer un retour d'expérience, laquelle préférez-vous ?», les étudiants ont répondu majoritairement « le partage des traductions des autres par la correction et la retraduction. » (ECPQ3.13 E2)

2.3.5. Possibilité d'utiliser divers outils dans l'évaluation des traductions

Sur la base des divers outils proposés de Martínez Melis et Hurtado Albir (2001 : 284-285, cf. Partie 1, paragraphe 2.3.2), nous avons posé la question suivante : « Utilisez-vous non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? » (Q3.11 – voir graphique 18 page 220). Les enseignants de l'université (ECUQ3.11) et de l'école professionnelle (ECPQ3.11) utilisent effectivement d'autres outils d'évaluation, à savoir qu'ils jugent la capacité à comparer et analyser plusieurs traductions d'un même texte (12 réponses à l'université, 1 réponse à l'école professionnelle), la capacité à valider une traduction (13 réponses à l'université et autant à l'école professionnelle), la capacité à corriger une traduction intentionnellement mauvaise (9 réponses à l'université, 1 réponse à l'école professionnelle), qu'ils pratiquent l'évaluation par les pairs (6 réponses à l'université et 8 réponses à l'école professionnelle), qu'ils font passer un test de connaissances extralinguistiques ou de liste de termes (5 réponses à l'université comme à l'école professionnelle), un test de théorie de la traduction (4 réponses à l'université et 1 réponse à l'école professionnelle) et enfin, qu'ils remplissent un registre de suivi (13 réponses à l'université et 16 réponses à l'école professionnelle). Très peu d'enseignants ont répondu ne pas posséder de tels outils.

Graphique 18 : Q3.11. Utilisez-vous non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :

1) comparaison et analyse de plusieurs traductions d'un même texte ;
2) validation et révision d'une traduction ;
3) correction d'une traduction intentionnellement mauvaise ;
4) test de connaissances extralinguistiques ou de liste des termes ;
5) test de théorie de la traduction ;
6) usage d'un registre de cours tenu à jour durant un semestre pour garder trace des difficultés observées de chaque étudiant et de ses tactiques de résolution de problèmes ;
7) évaluation par les pairs ;
8) pas considération de tels outils.

Quatre de ces outils font consensus à l'université et à l'école professionnelle, soit, dans l'ordre des scores obtenus : l'utilisation d'un registre de suivi des étudiants, la validation d'une traduction, l'évaluation par les pairs, enfin le test de connaissances extralinguistiques ou de liste de termes. De plus, les enseignants de l'université sont nombreux à utiliser le test de théorie de la traduction et à proposer de mauvaises traductions à la correction, ce que ne font pas les enseignants de l'école professionnelle.

De leur côté, tous les étudiants sont favorables à l'existence de ce registre de suivi, également plébiscité par les enseignants interrogés. Deux étudiants précisent :

« J'espère qu'à la fin du semestre, les enseignants seront en mesure de porter sur chacun de nous un jugement global, en termes de progression et de points faibles restant à surmonter, sur la base des devoirs, examens, tactiques de résolution des problèmes mises en place. » (ETCPQ3.11 E13)

« J'espère que les enseignants commenteront la qualité de nos traduction au niveau macrostructurel. Si, à la fin du semestre, les enseignants nous donnent des conseils après avoir observé sur un semestre nos traductions et notre façon de résoudre les difficultés, j'apprécierais qu'ils nous disent si nous nous sommes améliorés ou pas. Et si nous avons des points faibles en traduction, j'espère que les enseignants nous indiqueront les moyens d'y remédier. » (ETCPQ3.11 E12)

Nombreux sont les enseignants interrogés à mentionner l'évaluation par les pairs comme outil susceptible de les aider efficacement à évaluer les étudiants. Cette évaluation par les pairs revêt différentes formes. En voici deux, exposées par les enseignantes qui les pratiquent :

1) « Chaque étudiant pressenti pour intervenir en cours un jour donné est censé déposer au préalable sa traduction sur le site internet de notre cours. Les autres étudiants doivent rédiger des commentaires sur la traduction de leur camarade, les lui donner ainsi qu'à moi avant le cours. Les critiques doivent être clairement justifiées et, dans la mesure du possible, accompagnées de propositions. L'étudiant doit alors préparer des réponses en vue de son intervention en cours. Je tiens compte de l'ensemble des éléments pour attribuer les notes. » (ECUQ3.11 E9)

2) « Je mets les étudiants par groupes de deux et leur demande de faire une évaluation croisée (*cross-checking*) c'est-à-dire de se critiquer l'un l'autre en ce qui concerne leurs traductions. Je change les binômes à chaque fois. Les étudiants sont censés indiquer les points positifs et négatifs de la traduction de leur partenaire. Ils demandent la correction, puis ils discutent de ces problèmes et de leurs révisions

pendant le cours. Avant le cours, pour chaque étudiant, je lis les commentaires de son partenaire et, durant le cours, je discute avec les étudiants des problèmes communs à leurs traductions. À la fin du semestre, dans le questionnaire de satisfaction, les étudiants se sont majoritairement prononcés en faveur de l'évaluation croisée, qui non seulement leur permet d'avoir plus de retours sur leur propre traduction, mais leur facilite le partage des bonnes traductions des autres. » (ECPQ3.11 E5)

Une enseignante universitaire a constaté une diminution de la passivité des étudiants grâce à la pratique de l'évaluation croisée :
« Je constate que les étudiants deviennent naturellement actifs quand j'utilise l'outil de l'évaluation croisée, étant donné qu'ils doivent mettre par écrit leurs critiques de la traduction de leur partenaire et les justifier et, à l'inverse, répondre aux commentaires des autres sur leur propre travail de traduction. » (ECUQ3.11 E7)

Les étudiants qui ont fait l'expérience de l'évaluation croisée en soulignent également l'efficacité, y compris pour une attitude active. Voici ce qu'en disent deux étudiants :

1) « Je trouve efficace la révision des traductions par la méthode de l'évaluation croisée pratiquée à deux. Grâce à mon binôme, chaque fois différent, je peux déceler les erreurs ou les problèmes que je n'avais pas encore repérés. Je peux également prendre connaissance du style employé par d'autres et en apprendre de bonnes expressions, ou encore bénéficier de solutions trouvées par d'autres en réponse à certains problèmes qui se posent à moi. D'ordinaire, seuls quelques étudiants sont actifs en cours, mais grâce à cette méthode, tous peuvent donner libre cours à leur opinion critique en annotant la traduction du partenaire. Cette méthode peut s'avérer efficace, car, ainsi, les étudiants passent du statut passif à celui d'actif. » (ETCPQ3.11 E1)

2) « Comme nous pratiquons l'évaluation par les pairs sous forme d'évaluation croisée, je fais plus attention à ma traduction, autrement dit, je travaille plus parce qu'un autre étudiant verra et révisera ma traduction. Je pense de plus que cette méthode m'aide bien à corriger mes erreurs, puisque je suis moi-même amené à voir passer les bonnes et mauvaises traductions des autres. » (ETCPQ3.11 E2)

Malgré cette efficacité reconnue, les étudiants expriment le souhait que les enseignants proposent quand même des solutions au cas où l'évaluation par les pairs ne suffirait pas à surmonter les obstacles. De fait, s'il semble bien que l'évaluation par les pairs s'avère un bon outil pour faire progresser les étudiants et diminuer leur passivité, elle ne peut se substituer à l'assistance des enseignants, particulièrement en cas de problèmes difficiles.

Les enseignants mentionnent encore d'autres outils, tels que les exercices de questions/réponses de type quiz portant sur les listes de termes spécialisés, la théorie, etc.

En résumé, de par notre enquête, nous avons vu que les enseignants coréens utilisent divers outils pour évaluer la traduction. Grâce aux entretiens avec les enseignants et les étudiants, nous avons compris tout particulièrement l'utilité de l'évaluation croisée pratiquée en binôme, avec changement de partenaire pour chaque travail, et d'un registre de cours où seraient régulièrement consignés les difficultés de chaque étudiant et les procédés qu'il emploie pour les résoudre.

2.3.6. Évaluation des compétences linguistiques à l'école professionnelle et « examen de révision » à l'université en Corée

À la question « Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu ? » (Q4.03), plus de la moitié des enseignants de l'école professionnelle répondent proposer un texte nouveau pour l'examen intermédiaire (17 sur 31, ECPQ4.03) ainsi que pour l'examen final, mais sur un sujet qui a déjà été travaillé en classe (18 sur 31).

Pour leur part, 14 sur 36 des enseignants universitaires (ECUQ4.03) répondent que l'examen intermédiaire porte sur un texte déjà vu par les étudiants et, pour l'examen final, 12 sur 36 choisissent à la fois un nouveau texte et un texte déjà travaillé en classe, donc deux textes différents.

A la question, « Les étudiants sont-ils autorisés à consulter des ouvrages durant l'examen ? » (Q4.04), la majorité des enseignants de l'université (24 sur 36, ECUQ4.04) et de l'école professionnelle (18 sur 31, ECPQ4.04) répondent par l'affirmative. Parmi ceux autorisant la consultation d'ouvrages, presque la moitié des enseignants universitaires (10 sur 24) acceptent le dictionnaire bilingue, et la moitié des enseignants de l'école professionnelle (9 sur 18) acceptent tous les outils de recherche d'informations.

Or, ces réponses ne correspondent pas à notre observation des cours, ni à la teneur de nos entretiens ; d'où nous pouvons déduire que des difficultés se présentent souvent durant les examens. À la GIST, les examens intermédiaires et finaux, ainsi que les examens de fin d'études portent sur un texte nouveau, sans autorisation d'utiliser un quelconque support d'informations. Les étudiants expriment le souhait d'avoir des informations sur le texte qui sera donné à l'examen, telles que mots-clés, type de texte, sujet du texte, mandat de traduction, ainsi que sur les instructions à suivre pour l'examen.

Ne pouvant consulter aucun outil de recherche d'informations, les étudiants considèrent ces examens comme une évaluation linguistique plutôt que comme une évaluation en traduction. Ils trouvent regrettable d'échouer parfois à un examen simplement parce qu'ils ignorent le sens d'un mot-clé du texte source, et regrettent que les étudiants bilingues obtiennent en conséquence les meilleures notes, qui conditionnent l'attribution des bourses.

L'enseignante du cours observé à la GIST trouve également dommage que certains étudiants qui excellent dans la recherche d'informations soient moins bien notés en examen qu'en devoirs. Les étudiants savent bien eux-mêmes qu'une compétence méthodologique, à savoir la recherche d'informations, fait partie des compétences du traducteur. Ils trouvent anormal de ne pouvoir consulter les sources d'informations pendant l'examen comme peut le faire un traducteur professionnel dans l'exercice de son métier. Une étudiante précise :

« J'aimerais pouvoir consulter tous les outils de recherche d'informations possibles, parce que si nous devenons traducteurs professionnels, il sera normal d'effectuer des recherches d'informations. De plus, je pense que la compétence en recherche de documents de référence devrait être évaluée comme les autres. » (ETCPQ4.04 E10)

Un enseignant universitaire interrogé le mentionne aussi :

« Quand c'est possible, j'autorise les étudiants à utiliser tous les outils de recherche d'informations de la salle d'ordinateurs, étant donné qu'après être devenus traducteurs professionnels, ils les utiliseront. L'examen doit évidemment être passé dans les mêmes conditions qu'en situation réelle vécue par un traducteur professionnel. » (ECUQ4.04 E5)

Les étudiants expliquent que, même si les dictionnaires sont autorisés, ils n'ont pas le temps de les consulter, compte tenu des contraintes horaires de l'examen.

Mais tous les enseignants et tous les étudiants interrogés font état d'un nombre insuffisant de salles équipées d'ordinateurs, à l'école professionnelle comme à l'université. Ils ont donc répondu qu'il faudrait penser à d'autres solutions pour permettre la recherche de documents pendant le temps imparti pour l'examen (bibliothèque, café Internet, maison, etc.).

À l'instar de la réponse donnée par la majorité des enseignants des cours de traduction observés, à l'université Korea et en L.E.A. à l'université Paris 3, à la question précédente : « Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu? » (Q4.03), nous avons constaté que, du fait que les textes des examens intermédiaires et finaux ont déjà été vus, ces examens méritent d'être qualifiés d'examens de révision.

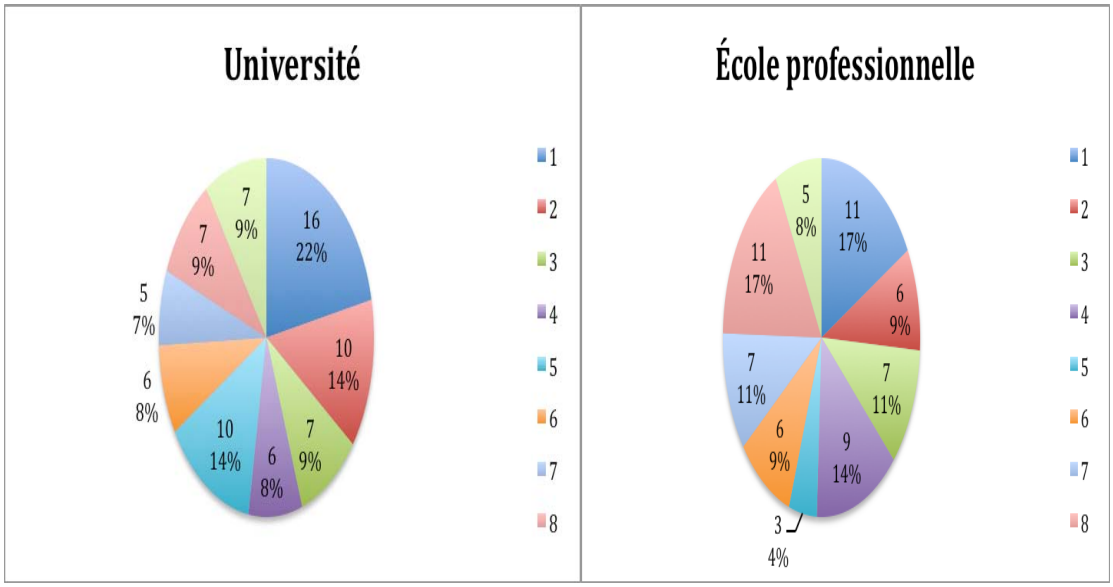
Les étudiants de l'université Korea ont tous répondu que ces examens étaient en fait trop faciles pour permettre de distinguer réellement leur niveau, voire de les départager. Ils estiment qu'une épreuve sur un texte ayant déjà été traité lors du semestre vise à tester les compétences linguistiques et ce qui a été appris en cours plutôt que les vraies compétences en traduction. Ils ont donc proposé d'ajouter à l'examen une épreuve portant sur un texte nouveau.

2.3.7. Retours aux étudiants après les examens en Corée

Les réponses les plus fréquentes à la question « Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation? » (Q4.05 – voir graphique 19 page

226) sont les suivantes : premièrement, les enseignants universitaires (16 réponses) et de l'école professionnelle (11 réponses) ne rendent pas les copies d'examen ; et seules les erreurs les plus courantes sont corrigées à l'examen à l'école professionnelle (11 réponses) ; en deuxième lieu, un corrigé type est distribué par l'enseignant et la copie d'examen avec une note est rendue aux étudiants à l'université (10 réponses), tandis qu'à l'école professionnelle, seules les erreurs sont indiquées, mais non corrigées (9 réponses).

Graphique 19 : Q4.05. Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) pas de rendu de la copie d'examen ;
2) rendu de la copie d'examen aux étudiants avec la note ;
3) indication et correction des erreurs ;
4) erreurs indiquées, mais non corrigées ;
5) proposition aux étudiants d'un corrigé type du travail attendu, rédigé par l'enseignant ;
6) recherche d'une solution consensuelle en discutant avec les étudiants ;
7) acceptation des divergences d'opinion des étudiants après l'évaluation de l'examen ;
8) seules les erreurs les plus courantes corrigées à l'examen ;
9) entretiens avec tous les étudiants.

La plupart des enseignants interrogés lors des entretiens ont répondu qu'ils ne rendaient pas les copies d'examen aux étudiants. Cependant, tous les étudiants interrogés de l'université et de l'école professionnelle ne se contentent pas d'un

simple corrigé type. Ils souhaiteraient plutôt s'entretenir avec les enseignants après un examen, pour recevoir des indications individualisées sur les difficultés manifestement rencontrées dans leur traduction et les erreurs faites. C'est ce que souligne une étudiante :

« Hormis une enseignante, aucun ne nous fait de commentaires individuels, ni ne nous donne de corrections personnalisées après un examen. Ce que je souhaiterais surtout, c'est m'entretenir après l'examen avec les enseignants sur mes difficultés et mes progrès en traduction. » (ETCPQ4.05 E6)

Quelques enseignants interrogés mettent l'accent sur l'importance de l'entretien personnel car le niveau de traduction et les points faibles et forts des étudiants sont assez différents. Toutefois, ils considèrent l'entretien comme une tâche un peu pesante parce qu'ils y passent trop de temps, surtout quand les étudiants sont nombreux.

Dans les cours observés en France, il nous est apparu que les enseignants fournissaient, après l'examen, des retours analogues à ceux donnés pendant les cours. Par exemple, au cours de traduction espagnol-français en master 1 à l'ESIT, l'enseignante distribue aux étudiants les traductions corrigées après l'examen. Elle indique les erreurs importantes, elle explique le sens des termes difficiles et celui des phrases dans lesquelles les étudiants ont été nombreux à commettre des erreurs. Les étudiants n'hésitent pas à demander en quoi leurs traductions ne sont pas adéquates. L'enseignante explique alors où et pourquoi leur traduction pose problème et tente d'en convaincre les étudiants. Ensuite, l'enseignante et les étudiants essaient de parvenir à un accord au terme d'une discussion[136].

Dans les cours observés en Corée, les enseignantes coréennes ne rendaient pas les copies d'examen des étudiants, mais indiquaient seulement les erreurs fréquemment commises ou toutes les erreurs, mais sans les corriger. Sur ce point, nous avons constaté un désaccord entre les enseignants et les étudiants, car ceux-ci souhaitent

[136] Par exemple, l'enseignante dit que « la manipulation de la machine » ne peut convenir dans le contexte, du fait d'une connotation négative. Ensuite, les étudiants proposent « la transformation de la machine », « la manutention de la machine » et « le maniement de la machine ». Les étudiants et l'enseignante s'accordent finalement sur « le maniement de la machine », terme qu'ils jugent plus approprié à la vision positive du texte à ce sujet.

avoir plus de retours après un examen sur leurs difficultés et sur leurs erreurs de traduction.

Chapitre 3. Difficultés et compétences en traduction des étudiants

3.1. Focalisation sur les compétences linguistiques en Corée

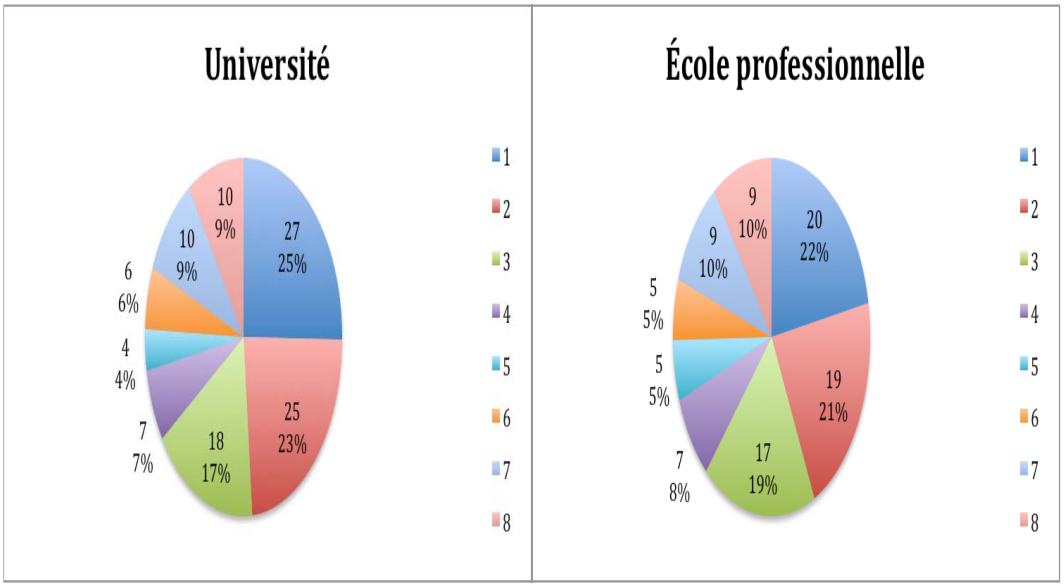
Presque tous les enseignants de l'université (34 sur 36, ECUQ5.07) et de l'école professionnelle (29 sur 31, ECPQ5.07) ont répondu que la compétence en traduction des étudiants était liée à leur niveau en langue étrangère. À propos des composantes de la compétence en traduction pour la formation de traducteurs professionnels, nous avons déjà mentionné, en section 2.2. de la première partie, les points de vue de Roberts (1984), Déjean Le Féal (1993), Delisle (1992), Vienne (1998), PACTE (2003) et Gile (2005). Sur cette base, nous avons précisé dans notre questionnaire QCM les éléments suivants de la compétence en traduction : compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées.

Dans leurs réponses, les enseignants de l'université et de l'école professionnelle mettent l'accent davantage sur les compétences linguistiques et textuelles (compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle et logique du texte) que sur les autres compétences en traduction, ayant constaté que c'étaient celles qui faisaient le plus défaut aux étudiants, aussi bien à l'université qu'à l'école professionnelle.

En effet, en réponse aux questions « Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? » (Q5.09 – voir graphique 20 page 229) et « Sur quels éléments de la compétence en traduction mettez-vous l'accent pour la progression des étudiants ? » (Q5.10 – voir graphique 21 page 230), les enseignants de l'université et de l'école professionnelle pointent les mêmes besoins. Pour les uns comme pour les autres, les compétences linguistiques arrivent en tête de celles qui manquent aux étudiants – compréhension de la langue étrangère (24 réponses à

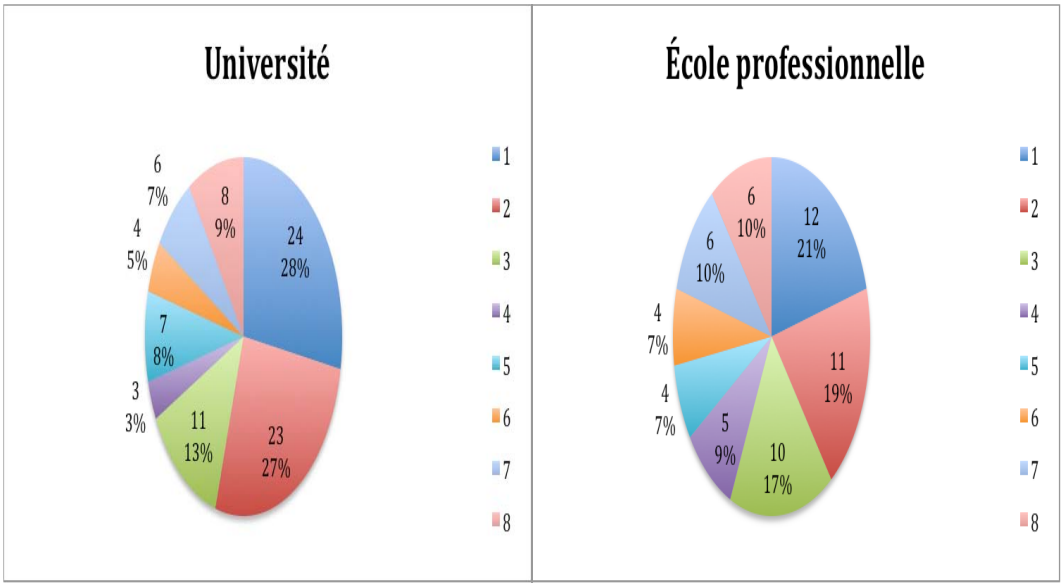
l'université, ECUQ5.10, et 12 réponses à l'école professionnelle, ECPQ5.10), expression dans la langue maternelle (23 réponses à l'université et 11 réponses à l'école professionnelle) et enfin logique du texte (11 réponses à l'université et 10 réponses à l'école professionnelle) – devant les autres compétences (compétences méthodologiques et techniques, connaissances extralinguistiques et spécialisées). Sans surprise, tous les enseignants insistent dans leur cours sur ces compétences linguistiques et textuelles : en premier lieu sur la compréhension de la langue étrangère (27 réponses à l'université, ECUQ5.09, et 20 réponses à l'école professionnelle, ECPQ5.09), puis sur la représentation dans la langue maternelle (25 réponses à l'université et 19 réponses à l'école professionnelle), enfin sur la logique du texte (18 réponses à l'université et 17 réponses à l'école professionnelle).

Graphique 20 : Q5.09. Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) compréhension de la langue étrangère ;
2) expression dans la langue maternelle ;
3) logique du texte ;
4) respect du mandat de traduction ;
5) savoir-faire en traduction ;
6) utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet ;
7) stratégie de traduction ;
8) connaissances extralinguistiques et spécialisées.

Graphique 21 : Q5.10. Sur quels éléments de la compétence en traduction mettez-vous l'accent pour la progression des étudiants ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) compréhension de la langue étrangère ;
2) expression dans la langue maternelle ;
3) logique du texte ;
4) respect du mandat de traduction ;
5) savoir-faire en traduction ;
6) utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet ;
7) stratégie de traduction ;
8) connaissances extralinguistiques et spécialisées.

En Corée, où il y a peu de bilingues parfaits à l'école professionnelle, une enseignante juge impossible d'y enseigner la traduction sans tenir compte des besoins de maîtrise de la langue étrangère et de la langue maternelle. Écoutons-la :

« Plus le niveau du texte à traduire est élevé, plus notre formation doit se focaliser sur les compétences linguistiques des étudiants. Donc, à l'école professionnelle, la compétence linguistique est très importante. Le slogan de l'ESIT, selon lequel il faut enseigner non pas la langue, mais la traduction, ne correspond pas à la réalité de l'école professionnelle coréenne. En discutant avec mes collègues, j'ai constaté que les autres enseignants sont d'accord. Je pense qu'il serait effectivement idéal de se concentrer sur les compétences méthodologiques disciplinaires et techniques plutôt que de devoir revenir sur les compétences linguistiques. Mais ce n'est pas possible en Corée où peu d'étudiants sont bilingues, à l'inverse de ce qui se passe, par exemple, à l'ESIT. » (ECPQ5.09 E10)

Les enseignants universitaires sont plus nombreux que les enseignants de l'école professionnelle à ressentir le manque de compétences en langue étrangère de leurs étudiants. En effet, à la question « D'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ? » (Q5.05), la majorité des enseignants de l'université (34 sur 36, ECUQ5.05) répondent par la négative, tandis qu'un peu plus de la moitié des enseignants de l'école professionnelle (17 sur 31, ECPQ5.05) pensent que les étudiants ont un niveau suffisant.

Malgré tout, les uns comme les autres insistent en cours sur les compétences linguistiques et textuelles, qui font cruellement défaut aux étudiants, en particulier la capacité à effectuer une lecture approfondie et une analyse du texte de départ. Une enseignante de l'école professionnelle le précise :

« Je constate chez mes étudiants un manque de compétences en langue étrangère qui les pénalise quand il s'agit de comprendre les finesses du texte de départ. En effet, un texte peut avoir plusieurs sens que l'on peut débrouiller seulement lorsqu'on connaît le contexte culturel, qui peut sembler parfois artificiel mais qui a son importance et que seuls les bilingues comprennent. Or, les étudiants bilingues sont peu nombreux dans cette école. Les autres, la majorité, n'ont pas baigné dans la culture du texte de départ et ils éprouvent souvent des difficultés de compréhension qui les handicapent dans l'analyse du texte. » (ECPQ5.09 E11)

De leur côté, tous les étudiants interrogés de l'université et de l'école professionnelle mettent en exergue la difficulté de comprendre les textes de départ qui leur sont proposés comme gêne principale quand il s'agit de traduire de B vers A. Notons à ce sujet les propos d'une étudiante de l'école professionnelle :

« En fait, il m'est difficile de comprendre les textes de départ en raison de mon manque de compétences dans la langue étrangère. Je m'aperçois que les enseignants mettent l'accent sur l'expression en langue d'arrivée ou sur la logique du texte plutôt que sur la compréhension du texte source ou l'amélioration de la langue étrangère, tablant sur le fait que les étudiants de l'école professionnelle de traduction sont supposés posséder un bon niveau dans la langue étrangère. Or, plus le texte source est

compliqué, plus les étudiants non bilingues éprouvent des difficultés avec la langue étrangère et l'analyse du texte. Je pense donc qu'améliorer la langue étrangère et la lecture approfondie des textes devraient occuper une place plus importante dans l'enseignement de la traduction à l'école professionnelle. Il me paraît évident que les étudiants ont besoin d'un cours de lecture active. » (ETCPQ5.09 E10)

Cependant, quelques enseignants de l'école professionnelle regrettent beaucoup de ne pas pouvoir concentrer l'enseignement de la traduction professionnelle sur les compétences méthodologiques et techniques. Ils pensent que c'est ce qu'il faut enseigner préférentiellement à l'école professionnelle.

De fait, le système des cours à l'ESIT, tel que nous l'avons observé, se concentre sur la formation de traducteurs professionnels, donc sur les compétences méthodologiques et techniques, les connaissances extralinguistiques et spécialisées. Par exemple, dans le cours de traduction de l'espagnol vers le français de master 2, des groupes d'étudiants travaillent comme des traducteurs professionnels d'une entreprise en se partageant les trois rôles de traducteur, documentaliste et chef de projet. Le professeur, dans le rôle du client, corrige leur travail et les conseille[137]. Nous avons remarqué que les étudiants de l'ESIT possèdent une bonne connaissance de la langue étrangère et de bonnes compétences en traduction. L'enseignante du cours de traduction espagnol-français de niveau master 1 le reconnaît : la formulation est correcte et les erreurs ne sont pas trop graves : il s'agit d'erreurs au niveau macrotextuel, comme un manque de logique dans la démarche, certaines faiblesses de style avec quelques passages lourds, maladroits ou ambigus, un terme parfois erroné en regard du contexte culturel. Son but est donc d'améliorer le niveau des étudiants afin que leurs traductions atteignent la qualité de celles des professionnels.

[137] Comme déjà mentionné à la section 1.4.

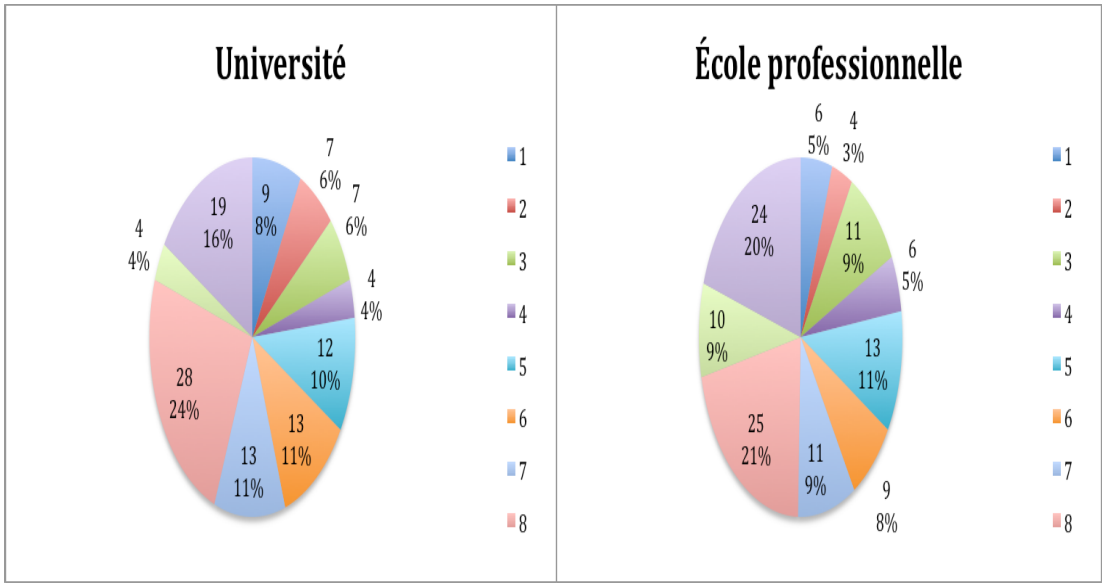
3.2. La recherche d'informations en tant que compétence méthodologique.

Nous avions mentionné en 1.5.1.3 l'importance des compétences méthodologiques pour l'enseignement de la traduction.

A la question « A quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? » (Q2.11 – voir graphique 22 page 234), les enseignants de l'université et de l'école professionnelle préconisent le plus souvent les sites et articles de référence concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne (28 réponses de l'université et 25 réponses de l'école professionnelle) et, en second lieu, les ouvrages ou articles (25 réponses de l'université et 24 réponses de l'école professionnelle).

Les enseignants de l'école professionnelle et de l'université préconisent aux étudiants d'utiliser le dictionnaire terminologique (12 réponses de l'université, 13 réponses de l'école professionnelle), le dictionnaire encyclopédique (13 réponses de l'université et 9 réponses de l'école professionnelle) et la base de données terminologiques (13 réponses de l'université et 11 réponses de l'école professionnelle) plutôt que le dictionnaire bilingue (langue maternelle et la langue étrangère) (9 réponses des universitaires et 6 réponses de l'école professionnelle).

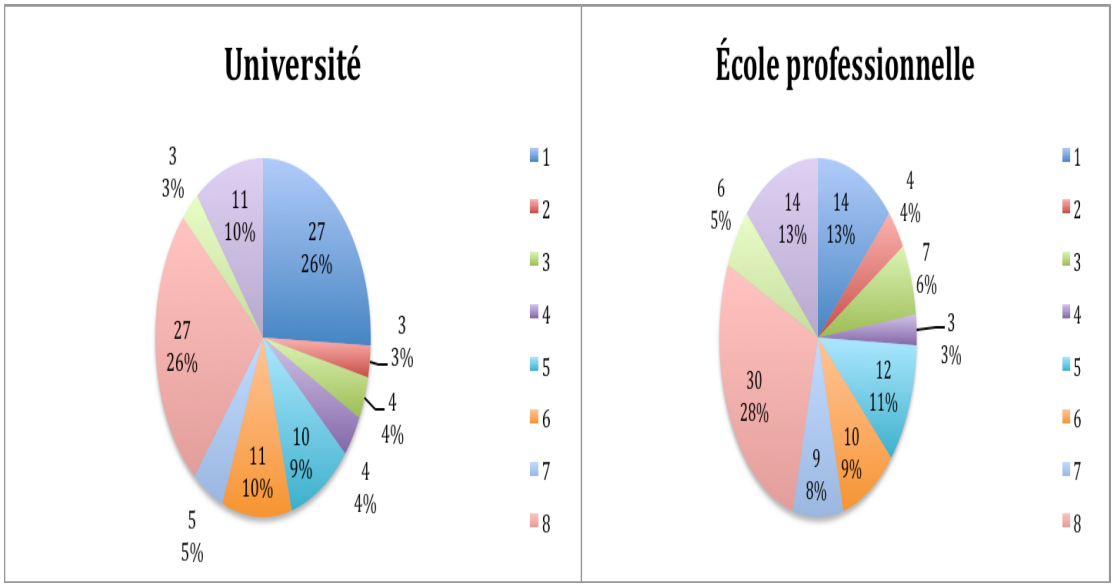
Graphique 22 : Q2.11. A quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) dictionnaire bilingue (langue maternelle et la langue étrangère) ;
2) dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. dictionnaire anglais-allemand) ;
3) dictionnaire de la langue étrangère (ex. dictionnaire anglais) ;
4) dictionnaire lié à la langue maternelle ;
5) dictionnaire terminologique ;
6) dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet) ;
7) base de données terminologiques ;
8) sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne ;
9) consulter des spécialistes ou des enseignants ;
10) ouvrages ou articles.

D'après les réponses à notre question « Quelles sont les méthodes de recherche d'informations par les étudiants ? » (Q2.10 – voir graphique 23 page 235), les différences entre l'école professionnelle et l'université ne sont pas spécialement prononcées. D'un côté, les réponses majoritaires fournies par les enseignants universitaires, portant sur l'utilisation de sites et d'articles de référence relatifs au domaine trouvés sur Internet ou sur le réseau interne (27 réponses, ECUQ2.10) et sur l'utilisation du dictionnaire bilingue, recueillent le même nombre de citations (27 réponses). De l'autre, les enseignants de l'école professionnelle citent aussi l'utilisation des sites Internet et du réseau interne pour trouver des articles de référence du domaine (30 réponses, ECUQ2.10). En second lieu, et à égalité, viennent le dictionnaire bilingue (14 réponses) et les ouvrages ou articles (14 réponses).

Graphique 23 : Q2.10. Quelles sont les méthodes de recherche d'informations par les étudiants ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) dictionnaire bilingue (langue maternelle et la langue étrangère) ;
2) dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. - dictionnaire anglais allemand) ;
3) dictionnaire de la langue étrangère (ex. dictionnaire anglais) ;
4) dictionnaire lié à la langue maternelle ;
5) dictionnaire terminologique ;
6) dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet) ;
7) base de données terminologiques ;
8) sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne ;
9) consulter des spécialistes ou des enseignants ;
10) ouvrages ou articles.

À quoi sont dues ces stratégies ? Une première raison ressort des entretiens menés auprès des enseignants et des étudiants : la diffusion très élevée d'Internet en Corée du Sud et une utilisation absolument courante dans toute la société (voir article ci-dessous) rendent naturelle, pour les étudiants, la recherche d'informations sur le web et le réseau interne. Ils peuvent de ce fait profiter de plusieurs sites Internet, d'articles de référence et de bons dictionnaires.

« Titre de l'article : La Corée du sud est en tête des pays de l'OCDE pour la pénétration du Wifi. La Corée du sud s'est classée première l'année dernière parmi les pays développés en matière de Wifi à grande vitesse d'après les données recueillies par l'OCDE (organisme de coopération et de développement économique) ce mardi. La Corée du sud a figuré en première position en ce qui concerne l'abonnement au Wifi à haut débit l'année dernière parmi 34 pays de l'OCDE, avec 89,8 personnes sur 100. Le nombre d'abonnés au Wifi à haut débit a atteint à 45,4 millions à la fin de

l'année dernière, selon les données. » (Nom de l'auteur : Jaeyoon Lee, Titre du journal: *Yonhap news*, 5 juillet 2011, traduction de Daeyoung Kim)

Nous avons cependant constaté certaines différences entre l'école professionnelle et l'université : tous les étudiants de l'école professionnelle déclarent consulter toujours des textes ayant des analogies avec celui qu'ils doivent traduire, ce que leurs enseignants confirment ; ils sont abonnés à des quotidiens des domaines traités en cours ; ils les lisent tous les jours et ils s'y réfèrent. Ils sont du reste plus habiles en recherche d'informations que les étudiants et les enseignants universitaires. C'est ce que nous avons déduit des propos ci-dessous d'une étudiante désignée par les autres étudiants comme excellente en recherche d'informations :

« En ce qui concerne la recherche d'informations, je consulte d'abord un texte apparenté au texte source[138], afin de connaître et vérifier le style et le genre du texte. Puis, je recherche plusieurs termes sur Internet, en respectant l'ordre des mots, les groupes de mots et les collocations. Je garde finalement les bons documents, autrement dit ceux ayant réellement des analogies avec le texte à traduire. Je pense que les termes consultés sur le site d'un organisme public ou d'un établissement ayant un rapport avec le thème du texte sont les plus justes. En outre, la lecture régulière d'un journal économique et d'un journal d'actualités non seulement me facilite la compréhension du texte de départ mais me fournit un bagage de termes spécialisés. Je consulte aussi très couramment des bases de données terminologiques sur Internet comme Lingos et les dictionnaires français-anglais et anglais-coréen. » (ETCPQ2.10 E17)

Tous les enseignants de l'école professionnelle interrogés ont répondu conseiller aux étudiants de rechercher un texte apparenté parmi des ouvrages ou des articles. Comme nous l'avons mentionné précédemment sur la base de leurs déclarations, les étudiants de l'école professionnelle suivent effectivement ce conseil.

Les entretiens menés auprès d'étudiants de l'université et de l'école professionnelle nous ont cependant permis de constater que les étudiants universitaires et les étudiants de l'école professionnelle ont quasiment les mêmes tactiques de recherche d'informations. Tous les étudiants interrogés ont ainsi répondu qu'ils utilisaient

[138] En anglais, *parallel text* ou *comparable text*.

notamment un dictionnaire terminologique[139], les dictionnaires bilingues et les sites et articles de référence du domaine consultables sur Internet, ainsi que des ouvrages. Un étudiant universitaire explique ainsi :

« J'ai eu à traduire en devoir une lettre que le président français avait envoyée à notre président (Lee Myeong-Bak) pour le féliciter de son élection. Pour cela, j'ai consulté les dictionnaires français-anglais, français-coréen et coréen-français, un dictionnaire terminologique (granddictionnaire.com) et un dictionnaire encyclopédique (Wikipédia) sur Internet, ainsi qu'un ouvrage sur les courriers échangés entre présidents que j'ai trouvé sur le site de la bibliothèque de l'Assemblée Nationale, afin de prendre comme référence les termes et formulations des lettres et courriers officiels. » (ETCUQ2.10 E7)

Nous avons surtout remarqué que la plupart des étudiants avaient d'abord consulté le dictionnaire français-anglais et ensuite le dictionnaire anglais-coréen, au cas où il existerait des termes français directement équivalents en coréen. Une étudiante de l'école professionnelle nous en a d'ailleurs donné un exemple :

« En vue de connaître le sens de *Télé T.V.A.*, j'ai entré l'expression dans un premier temps sur les sites ayant un rapport avec ce terme, puis je l'ai traduite en anglais et, pour finir, en coréen à l'aide d'abord du dictionnaire français-anglais et après anglais-coréen. » (ETCPQ2.10 E13)

Dans le droit fil des réponses à notre QCM et des déclarations des étudiants interrogés, les enseignants interrogés ayant donné des cours aussi bien à l'université qu'à l'école professionnelle ont répondu également qu'il n'y avait pas de différence entre les étudiants universitaires et ceux de l'école professionnelle dans la manière de rechercher des informations. Deux de ces enseignants le précisent. Surtout le deuxième enseignant cité ci-dessous, qui demande le CRIPD aux étudiants en cours et qui le juge très efficace pour les former à la recherche d'informations :

1) « Je constate que les étudiants universitaires sont plus versés dans l'informatique que moi et que les étudiants de l'école professionnelle, car ils cherchent des informations sur des sites ayant la confiance du public et dans des articles de

[139] Par exemple, Lingos, grand dictionnaire WordReference (www.wordreference.com) et l'encyclopédie virtuelle (Wikipédia).

référence du domaine, par exemple des textes apparentés sur le site du ministère des Affaires étrangères. Donc, je pense que les enseignants à l'université devraient être plus attentifs à la formation en recherche d'informations. » (ECUQ2.10 E14)

2) « J'ai traité le CRIPD à l'université et à l'école professionnelle. Ce faisant, j'ai constaté que le niveau des étudiants universitaires en matière de recherche d'informations n'était pas beaucoup plus faible qu'à l'école professionnelle. Leurs compétences en recherche sont même plutôt excellentes à côté de ce que j'avais imaginé. En fait, la plupart des étudiants utilisent Internet, ils y cherchent même des dictionnaires en ligne. Quand nous avons traduit un article d'une revue académique, les étudiants ont cherché soit des termes équivalents, soit un texte apparenté dans la base de données terminologiques figurant sur une page d'accueil du gouvernement coréen. Ils font également appel à des spécialistes de leur connaissance. Par exemple, pour une traduction liée à la médecine, il y avait trop de termes que je ne connaissais pas. La plupart des étudiants les ont alors demandés directement à un médecin ou à des amis étudiants en médecine. Ils ont également fait des recherches dans des encyclopédies et des dictionnaires de termes spécialisés liés au domaine du texte de départ. Par ailleurs, je me suis rendu compte que le CRIPD était très efficace pour que les étudiants apprennent à rechercher des informations. Je leur indique les informations qui sont consultables d'après moi et, par le biais de leurs CRIPD, nous pouvons discuter et partager de bonnes informations. C'est très efficace. » (ECUQ2.11 E5)

Quant à la manière d'enseigner cette recherche d'informations, nous avons constaté, pendant le cours de traduction universitaire que nous avons observé, que certains étudiants proposaient des termes inexacts ou demandaient au professeur le sens de termes associés au texte. L'enseignante avait recherché ces termes sur Internet ou avait conseillé des pistes à suivre selon le niveau de fiabilité recherché (vérification sur certains sites Internet et recommandations de bons dictionnaires en ligne). Par exemple, pour la traduction du terme *naphta* que les étudiants n'avaient pas pu trouver, l'enseignante a cherché elle-même sur le site www.granddictionnaire.com et a en même temps conseillé d'autres sites de dictionnaires en ligne.

Tous les enseignants interrogés parmi ceux qui enseignent la traduction français-coréen à l'université et à l'école professionnelle ont répondu qu'ils insistaient sur l'utilisation du dictionnaire unilingue dans la langue étrangère, c'est-à-dire un dictionnaire français-français pour connaître le terme français avec toutes ses nuances. Nous avons noté cependant que, hormis une étudiante universitaire, les étudiants de l'université comme de l'école professionnelle avouaient ne pas l'utiliser par manque d'habitude et par difficulté à bien saisir les nuances d'un terme français même si leurs enseignants le consultaient. Ils ont ajouté qu'en général, ils tiraient davantage profit des dictionnaires anglais-français et français-coréen.

Tout ceci montre une différence de points de vue entre étudiants et enseignants quant à l'utilisation des dictionnaires.

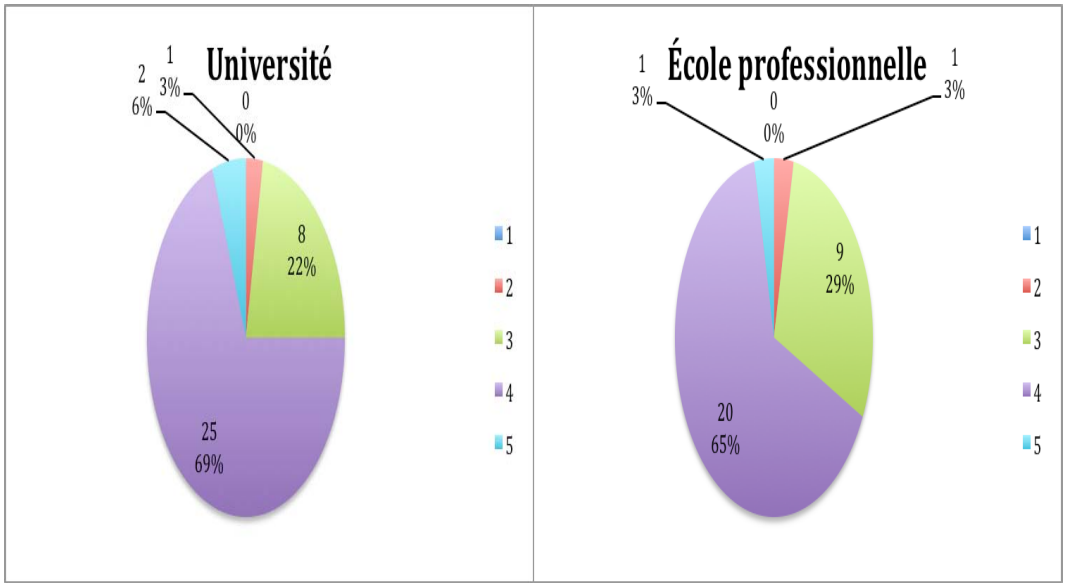
À la différence de ce qui se passe en Corée, la différence est assez importante en France entre les étudiants universitaires et les étudiants de l'école professionnelle. En effet, les étudiants universitaires de L.E.A. se contentent de noter les sources d'informations relatives au terme que le professeur indique telles que des sites Web ou des dictionnaires, alors que les étudiants de l'ESIT semblent habitués à maîtriser les outils de recherche d'informations et dépendent moins des professeurs sur ce point.

Par exemple, pendant le cours de traduction espagnol-français, l'un des étudiants, en position de documentaliste dans l'activité de groupe et donc chargé d'apporter une traduction des termes, a développé toute une stratégie. Il a tout d'abord trouvé le site de l'entreprise ayant soumis le texte source à traduire. L'usage de certains termes pouvant varier d'une entreprise à l'autre, il a récupéré les termes utilisés dans cette entreprise. Ensuite, il a cherché les autres termes sur Wikipédia, dans des dictionnaires spécialisés dans le domaine technique et enfin sur les sites d'entreprises du secteur de l'électricité. Il a suivi en cela la suggestion de l'enseignante de se référer aux termes des grandes entreprises, généralement plus riches et plus appropriés que ceux des petites entreprises. Les dessins et schémas trouvés ont contribué à mieux préciser le terme. De son côté, l'enseignante a apporté deux livres sur les termes techniques du texte et les a proposés aux étudiants.

3.3. Combinaison de stratégies favorisant la motivation des étudiants

A la question, « Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ? » (Q5.01– voir graphique 24 ci-dessous), la grande majorité des enseignants ont admis, par « oui » ou « totalement », tant de l'université (27 sur 36, ECUQ5.01), que de l'école professionnelle (21 sur 31, ECPQ5.01) que les étudiants rencontraient des sources d'inquiétude et des difficultés quand ils traduisaient.

Graphique 24 : Q5.01. Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) jamais ; 2) presque pas ; 3) oui, un peu ; 4) oui ; 5) totalement.

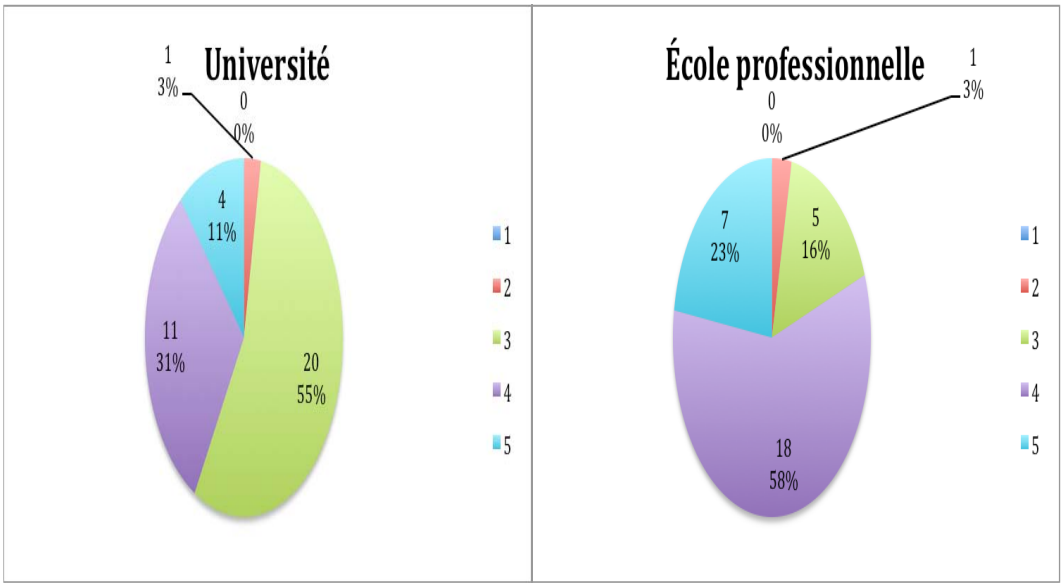
Tous les étudiants interrogés à l'université et à l'école professionnelle disent ressentir un manque d'assurance, de confiance en eux et ont peur de commettre des erreurs. Comme nous l'avons déjà mentionné à la section 1.1, les étudiants eux-mêmes attribuent ces faiblesses à des facteurs socioculturels[140]. Leurs difficultés sont en particulier à mettre en relation avec leur attitude assez passive et peu créative due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la mémorisation et les QCM.

[140] Passivité, difficulté à avoir un cours interactif, manque de compétence linguistique et d'approbation ou de critiques positives des enseignants et fait de ressentir l'autorité de l'enseignant, de trop se préoccuper du regard et de l'évaluation des autres, etc.

Les étudiants de l'école professionnelle interrogés semblent tous plus stressés que les étudiants universitaires, en raison de la pression qui s'exerce sur eux et de la concurrence régnant entre eux pour obtenir la spécialisation la plus convoitée de traducteur professionnel.

Nous constatons pourtant un manque de discussion avec les enseignants au sujet de ces difficultés, avec des nuances selon les enseignants. Des réponses à la question « Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ? » (Q5.02 – voir graphique 25 ci-dessous), nous déduisons que les enseignants de l'école professionnelle portent plus d'attention aux avis des étudiants que les enseignants universitaires. En effet, les enseignants universitaires (20 sur 36, ECUQ5.02) ont majoritairement répondu qu'ils parlent *parfois* avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions à son sujet, quand plus de la moitié de leurs collègues de l'école professionnelle (18 sur 31, ECPQ5.02) le font *souvent*.

Graphique 25 : Q5.02. Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ?

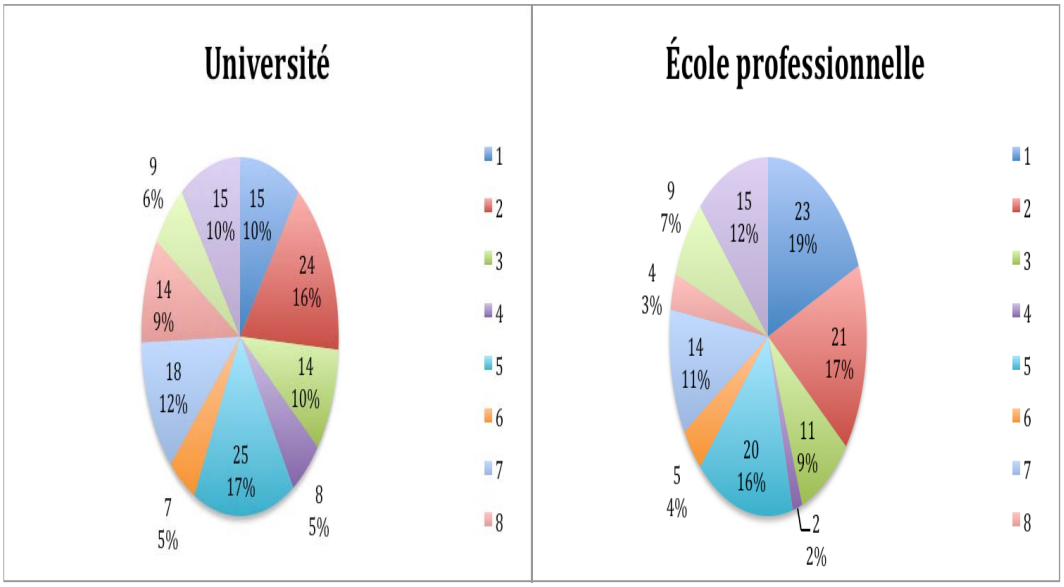


Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) jamais ; 2) très peu ; 3) parfois ; 4) souvent ; 5) toujours.

Les enseignants cherchent-ils, ce faisant ou par d'autres moyens, à motiver et à encourager les étudiants ? À la question « Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? » (Q5.03 – voir graphique 26 page 242), les

réponses obtenues des enseignants universitaires (ECUQ5.03) sont, dans l'ordre : des solutions susceptibles de résoudre les difficultés de traduction (25 réponses), des appréciations positives sur les devoirs qui le méritent et en évaluation (24 réponses), la mise à disposition de bonnes solutions trouvées par d'autres étudiants (18 réponses), le partage d'informations et la transmission de l'expérience acquise par les enseignants sur le terrain réel de la traduction et la discussion critique avec les étudiants (15 réponses). Pour leur part, les enseignants de l'école professionnelle (ECPQ5.03) mettent en avant la discussion critique avec les étudiants (23 réponses), les appréciations positives (21 réponses), les solutions visant à surmonter les difficultés de traduction (20 réponses), enfin, le partage d'informations et la transmission de l'expérience acquise (15 réponses).

Graphique 26 : Q5.03. Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) discussion critique avec les étudiants ;
2) appréciations positives sur les devoirs qui le méritent et en évaluation ;
3) entretien personnel ;
4) point bonus à l'évaluation positive ;
5) solutions susceptibles de résoudre les difficultés de traduction ;
6) synopsis des types d'erreurs ;
7) proposition de bonnes solutions des étudiants ;
8) travail en groupe ;
9) présentation ;
10) partage d'informations et la transmission de l'expérience acquise.

Nous déduisons de ces résultats que, pour inciter les étudiants à traduire, les enseignants de l'école professionnelle mettent davantage l'accent sur la discussion participative, tandis que les enseignants universitaires ont plutôt tendance à proposer aux étudiants des solutions toutes faites. Les uns comme les autres utilisent les appréciations positives comme levier de motivation ; ils proposent des solutions visant à lever les difficultés de traduction des étudiants, offrent de partager des informations et leur expérience en traduction professionnelle.

Tous les étudiants et enseignants interrogés soulignent également l'impact favorable des appréciations positives sur la motivation des étudiants. Ils expliquent qu'il est particulièrement important de mettre l'accent sur les qualités de chacun. Les enseignants interrogés notent également l'efficacité des points bonus venant récompenser les traductions bonnes et/ou originales. Notons à ce sujet les propos d'une étudiante et d'une enseignante.

1) « Je trouve que la plupart des étudiants ont peur des avis négatifs et sont trop timides pour donner leur avis. De temps en temps, je suis moi-même affligée quand ma traduction a fait l'objet de trop de critiques. Toutefois, si les étudiants étaient intéressés, je pense qu'ils pourraient changer d'attitude. Pour susciter leur intérêt et les motiver, les enseignants devraient souligner individuellement leurs qualités de manière à ce qu'ils aient en tête la possibilité de progresser et non leurs points faibles qui les tirent vers le bas. Si je me réfère à mon expérience, j'ai repris courage après avoir été complimentée par les enseignants. » (ETCPQ5.03 E15)

2) « Le plus important pour motiver les étudiants, c'est d'une part de ne décourager personne, d'autre part d'approuver et louer les traductions bonnes et créatives des étudiants. Ainsi, lorsque je suis amenée à critiquer une copie, je ne cite jamais de nom pour ne pas accabler son auteur. Quant aux compliments, j'en fais toujours usage en cours lorsque nous discutons des traductions avec les étudiants. L'attribution de points bonus est également très efficace et j'en fais normalement bénéficier les bonnes traductions. Mais, de temps à autre, je fais intervenir les étudiants : il arrive qu'après un devoir, je leur demande de juger toutes les traductions, de les noter et d'en choisir trois qui méritent à leur avis un point bonus. Ce qui est intéressant, c'est que les étudiants ont pour la plupart un jugement très similaire au mien. Finalement, dans le

questionnaire de satisfaction de fin de semestre, le bonus apparaît comme un encouragement aux yeux de la majorité des étudiants. » (ECUQ5.03 E5)

L'ensemble des enseignants et des étudiants interrogés ont répondu que proposer de bonnes solutions aux problèmes que les étudiants ne savaient pas résoudre améliorait grandement leur motivation, en particulier dans le cas des débutants. Une étudiante et une enseignante de l'école professionnelle le précisent :

1) « Ma motivation s'améliore nettement quand l'enseignant me fait découvrir de bonnes solutions aux problèmes qui m'avaient paru insolubles. Je pense que c'est un encouragement absolument primordial au premier semestre. » (ETCPQ5.03 E10)

2) « Je constate toujours que les étudiants ne savent pas comment corriger leurs traductions même s'ils sont conscients de leurs défauts. Les étudiants ont du mal à surmonter leurs difficultés, tout particulièrement au début d'un cursus de traduction. Leur faire entrevoir les solutions qu'ils n'ont pas pu trouver est essentiel, tant pour améliorer leurs compétences que pour accroître leur motivation, du moins lors du premier semestre de l'école professionnelle et au premier cours de traduction à l'université. Pendant le premier semestre, les étudiants sont perdus dans les traductions, surtout quand il s'agit de traduire des termes vers le coréen, exercice auquel ils sont peu habitués. Par exemple, les étudiants ont éprouvé des difficultés à traduire en coréen *la qualification de manœuvre*, alors même qu'ils connaissaient le sens de chaque mot. À ce moment-là, je leur ai donné une bonne solution pour les orienter, et ils m'ont répondu que cela les avait encouragés et motivés. » (ECPQ5.03 E3)

Nous avons déjà mentionné au paragraphe 2.3.5 l'efficacité du partage des bonnes traductions. Sur la base de son expérience, une enseignante explique en quoi cela consiste concrètement. Elle affiche les traductions de tous les étudiants, puis discute avec eux des bonnes traductions et des erreurs en s'appuyant sur leurs CRIPD Dans le questionnaire de satisfaction, les étudiants ont tous répondu que cette manière de procéder avait accru leur motivation. Retenons le témoignage de cette enseignante :

« À l'aide du projecteur, je mets au tableau les traductions et les CRIPD de mes treize étudiants. Je les leur distribue également sous forme papier. Je passe ensuite au moins 5 minutes sur chaque traduction ; enfin j'indique les bonnes traductions et les erreurs

et nous en discutons. Ce que je leur demande surtout, c'est de se concentrer et de m'indiquer ce qu'ils trouvent de curieux dans les traductions, ce qui les étonne. Grâce à cela, les étudiants peuvent mieux comprendre leurs difficultés, le sens des mots, des phrases et des textes. Ainsi, ils ont l'opportunité de choisir des solutions parmi plusieurs propositions. »[141] (ECPQ5.03 E2)

Nous avions également mentionné au paragraphe 2.3.5 l'efficacité de l'évaluation par les pairs, par exemple l'évaluation croisée pratiquée en binôme, pour la motivation des étudiants.

Par ailleurs, quelques enseignants universitaires interrogés jugent que donner aux étudiants des récapitulatifs d'erreurs types, domaine par domaine, est une mesure qui a fait la preuve de son efficacité pour motiver les étudiants. L'une de ces enseignantes met l'accent sur cette manière de faire :

« Je rédige un synopsis des erreurs que les étudiants commettent fréquemment dans tel ou tel domaine de la traduction, puis je le leur montre en y joignant des documents informatifs. J'explique alors les problèmes posés par les traductions et propose des solutions en prenant des exemples et en précisant mon point de vue, sans cependant exiger des étudiants qu'ils fassent de même. Grâce au questionnaire de satisfaction, je me suis aperçue que les étudiants ont pris conscience pour la plupart de l'aide qu'ont représenté de tels synopsis en termes d'amélioration de leur traduction. » (ECUQ5.03 E5)

Comme autres stratégies de motivation des étudiants, les enseignants et les étudiants interrogés ont mentionné l'entretien personnalisé, ainsi que l'offre de partage des informations et de l'expérience acquise en situation réelle de traduction[142].

Une fois les étudiants débutants motivés, encore faut-il qu'ils le restent. Les stratégies pour maintenir la motivation des étudiants sont variées : discussion, y compris critique, avec les étudiants, appréciations positives sur les devoirs et en évaluation, entretien personnalisé, bonus récompensant les travaux se démarquant par leur qualité ou leur originalité, bonus pour participation volontaire en cours, présentation de

[141] À propos de l'efficacité de ce procédé, voir en §2.2.1 les propos des étudiants qui ont suivi ce cours.
[142] En ce qui concerne les propos des enseignants et des étudiants sur l'efficacité de l'entretien personnel, de l'offre d'informations et du partage de l'expérience liées au terrain réel de la traduction pour motiver les étudiants, voir les sections 1.2 et 2.3.7 de la présente partie.

solutions aux difficultés de traduction des étudiants, listes d'erreurs types, diffusion de bonnes traductions d'étudiants, partage des informations et de l'expérience acquise en situation réelle de traduction, etc.

Tous ces procédés pédagogiques ont une forme de pertinence et ont prouvé leur efficacité, que ce soit les appréciations positives, les bonus attribués, le partage par tous les étudiants des traductions réussies et le recours aux CRIPD, l'évaluation par les pairs sous toutes ses formes, l'entretien personnalisé, les mesures grâce auxquelles les étudiants arrivent à dépasser les blocages face aux difficultés, enfin la mise à disposition par le professeur d'informations et d'expériences acquises sur le terrain réel de la traduction.

Chapitre 4. Difficultés affectant les cours de traduction à l'université et possibilité d'y former à la traduction professionnelle

À la question, « Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ? » (Q5.12-2 – voir graphique 27 page 248), les réponses des enseignants universitaires sont à peu près équivalentes sur quatre points : l'enseignement linguistique tient une trop grande place en cours de traduction (11 réponses) ; les étudiants peinent à appréhender le concept même de traduction (10 réponses) ; il est difficile d'adapter le cours à tous les étudiants compte tenu de niveaux de langue étrangère disparates (10 réponses)[143] ; les étudiants étant trop nombreux en cours, le temps manque pour fournir à chacun un retour personnalisé sur son travail (11 réponses). (ECUQ5.12-2). Toutefois, c'est l'absence de cours de traduction adaptés aux différents niveaux et de cours diversifiés qui pose le plus problème aux enseignants (23 réponses, ECUQ5.12-2).

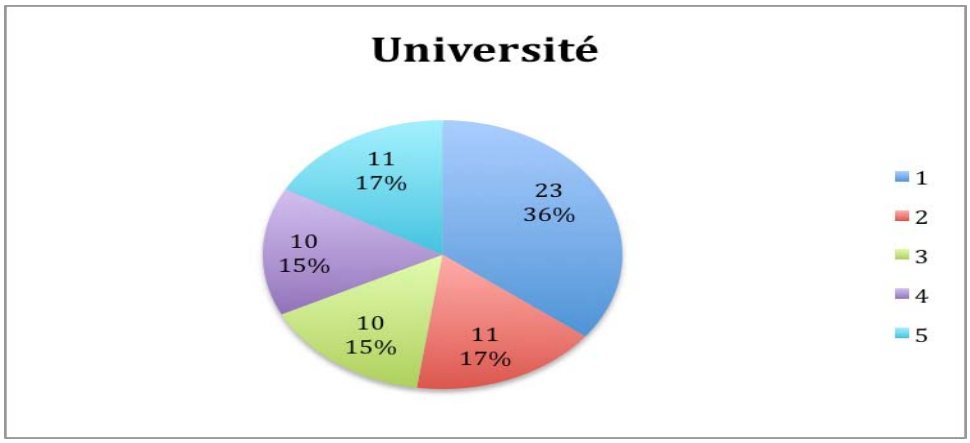
Lors des entretiens, les enseignants universitaires interrogés ont souligné les mêmes difficultés. En effet, la majorité des enseignants universitaires (33 sur 36, ECUQ5.12-1[144]) et l'unanimité des enseignants et étudiants universitaires interrogés ont souligné la nécessité d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle pour les étudiants de niveau avancé : cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc. Comme déjà mentionné à la section 1.2, ces cours n'accueilleraient pas les étudiants avant la troisième année ; les enseignants interrogés expliquent en effet que de tels cours

[143] Des réponses à la question « Existe-t-il des différences de niveau dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ? » (Q5.06*),* il ressort que ces différences sont plus flagrantes entre les étudiants de l'université qu'entre ceux de l'école professionnelle : 26 enseignants universitaires sur 36 ont répondu *beaucoup de différences*, 14 enseignants de l'école professionnelle sur 31 ont répondu *quelques différences* et 10 enseignants de l'école professionnelle sur 31 ont fait état de *différences assez fortes*.

[144] Q5.12-2: « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle à l'université: cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.? »

donnés à des débutants n'ayant pas d'assez bonnes connaissances linguistiques de base se transformeraient rapidement en cours de thème.

Graphique 27 : Q5.12-2. Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) absence de cours de traduction adaptés aux différents niveaux et de cours diversifiés ;
2) Enseignement linguistique tient une trop grande place en cours de traduction
3) Étudiants peinent à appréhender le concept même de traduction
4) Difficulté d'adapter le cours à tous les étudiants compte tenu de niveaux de langue étrangère disparates
5) Étant donné que les étudiants sont trop nombreux dans un cours, le temps manque pour fournir à chacun un retour personnalisé sur son travail

La possibilité d'ouvrir un cours de traduction professionnelle à l'université paraît donc être un objectif réaliste puisque tous les étudiants universitaires interrogés hormis deux souhaitent pouvoir développer leurs compétences en traduction professionnelle ou a minima aborder cette matière, du fait de leur intérêt pour la traduction (cf. section 1.2).

De plus, d'après les enseignants universitaires interrogés, cette formation correspond aux besoins réels de la société, étant donné que la plupart des étudiants diplômés traduisent des documents spécialisés. Une enseignante universitaire le précise :

« Les étudiants qui ont suivi mon cours de traduction et qui travaillent dans une entreprise m'ont souvent remerciée, étant donné qu'ils ont pu apprendre la traduction industrielle et économique grâce à moi. Ils traduisent souvent des textes industriels et économiques dans leur entreprise ; et ils reconnaissent alors que ce qu'ils ont appris

dans mon cours les aide beaucoup. Donc je suis tout à fait d'accord avec l'ouverture de cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle. » (ECPQ5.12-1 E13)

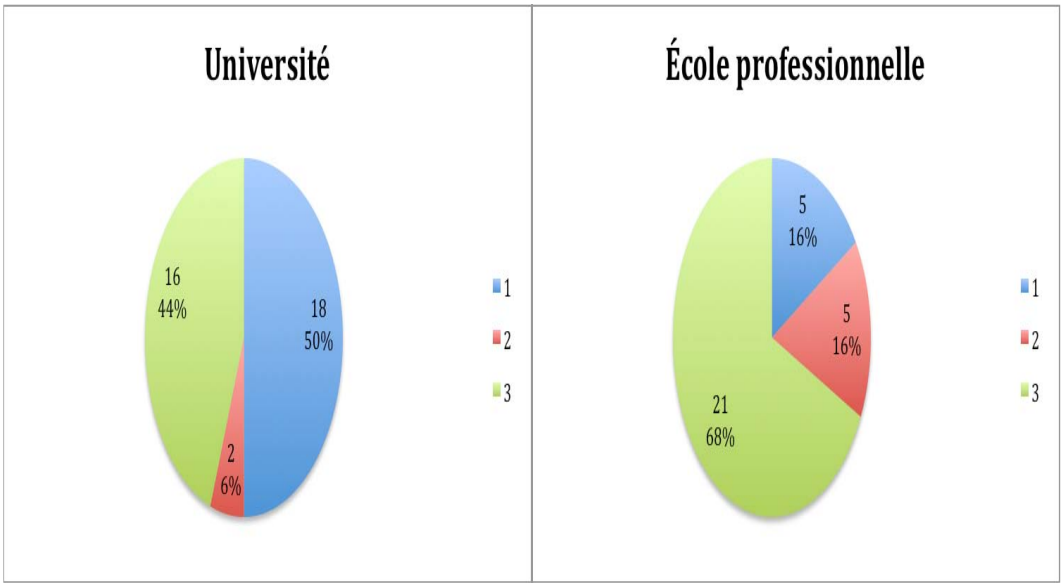
L'ensemble des enseignants interrogés soulignent la nécessité de cette formation pour les étudiants espérant entrer dans une école professionnelle de traduction, ce qui est le cas pour environ la moitié des étudiants universitaires interrogés (4 sur 7).

Toutefois, les enseignants interrogés, à l'université comme à l'école professionnelle, sont bien conscients du problème : les étudiants doivent désapprendre à traduire médiocrement mot à mot (traduction littérale), ce qu'ils ont appris à faire dans les cours traditionnels, comme ceux de thème et de version à l'université. C'est ainsi qu'une enseignante précise :

« Les étudiants universitaires et les étudiants de l'école professionnelle, surtout en première année du master, confondent la traduction avec la version ou le thème et ils sont habitués à traduire de cette façon. Il est donc indispensable qu'ils perdent cette habitude de toute urgence. Ils me disent souvent qu'ils font une version ou un thème sans s'en rendre compte. Tous les enseignants de cours de traduction à l'université et à l'école professionnelle seront d'accord avec ce que je dis. » (ECUQ5.08 E14)

Certes, certains résultats de notre QCM confirment la différence entre les étudiants universitaires et les étudiants de l'école professionnelle. Les traductions des étudiants de l'école professionnelle tendraient vers une analyse du discours au niveau du sens du texte, tandis que celles des étudiants universitaires resteraient au niveau de la traduction littérale. À la question « Comment les étudiants traduisent-ils ? » (Q5.08 – voir graphique 28 page 250), la moitié des enseignants universitaires (18 sur 36, ECUQ5.08), mais peu d'enseignants de l'école professionnelle (5 sur 31, soit 16,1 %, ECPQ5.08), ont répondu que les étudiants traduisaient littéralement au niveau microtextuel.

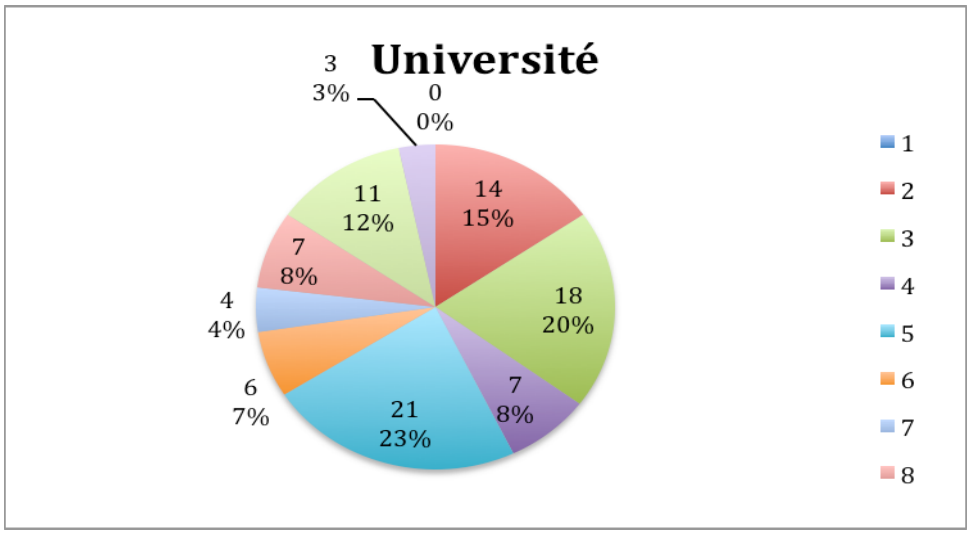
Graphique 28 : Q5.08. Comment les étudiants traduisent-ils ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) les étudiants traduisent littéralement au niveau microtextuel ;
2) les étudiants traduisent au niveau du sens du texte dans son ensemble (des idées) selon le contexte ;
3) au début, les étudiants traduisent littéralement, mais ils traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte.

A l'université, l'amélioration de la langue est un enjeu. À la question « Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? » (Q5.11 – voir graphique 29 page 251), les enseignants universitaires plébiscitent le cours de maîtrise de la langue étrangère et de la langue maternelle (39 réponses) ou encore le cours de théorie de la traduction (14 réponses), loin devant des cours liés à la traduction professionnelle, comme les cours de méthodologie (7 réponses), de technique (7 réponses), de connaissances extralinguistiques (7 réponses) et de pratique de la traduction professionnelle (11 réponses). (ECUQ5.11)

Graphique 29 : Q5.11. Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ?



Nombre de réponses et pourcentages sur les items proposés :
1) pas besoin ;
2) cours de théorie de la traduction ;
3) cours de maîtrise de la langue maternelle ;
4) cours de connaissances extralinguistiques et professionnelles du domaine correspondant ;
5) cours de maîtrise de la langue étrangère ;
6) cours de méthodologie de traduction (méthodologie de la recherche des documents) ;
7) cours de termes spécialisés ;
8) cours technique (TAO – traduction assistée par ordinateur) ;
9) cours de pratique de la traduction professionnelle ;
10) cours de critique de la traduction.

Cependant, certains enseignants universitaires (16 sur 36, soit 44,4 %, ECUQ5.08 – voir le graphique 28 page 250) et une forte proportion d'enseignants de l'école professionnelle (21 sur 31, soit 67,7 %, ECPQ5.08) reconnaissent qu'avec le temps, leurs étudiants traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte. De leur côté aussi, tous les étudiants de l'université et de l'école professionnelle interrogés reconnaissent qu'au début, ils traduisaient littéralement, mais qu'avec le temps ils ont appris à mieux traduire selon le sens du texte, en tenant compte du contexte et en respectant le mandat de traduction. Dans les cours que nous avons observés, nous avons assisté à ce changement d'attitude des étudiants universitaires vis-à-vis de la traduction. Nous avons donc constaté que la traduction professionnelle peut être transposée dans le milieu pédagogique universitaire. Ce point va être développé dans la section suivante.

4.1. Vers un enseignement de la traduction professionnelle à l'université

L'enseignante d'un cours universitaire parmi ceux que nous avons observés a essayé de faire évoluer des étudiants qui avaient l'habitude de traduire littéralement. A cette fin, elle leur a fait découvrir l'usage du mandat de traduction, qui donne des informations sur les destinataires du texte d'arrivée et les fonctions intentionnelles, et elle les a sensibilisés à ce que pourraient être les réactions du lecteur au niveau macrotextuel, en termes de logique du texte et de qualité du style (quelques passages lourds, maladroits, ou ambigus). Nous nous sommes rendu compte que tous les étudiants interrogés avaient noté ce changement. En effet, ils ont répondu qu'au début, ils traduisaient littéralement, mais qu'avec le temps, avec l'habitude d'utiliser le mandat de traduction, leur traduction se rapprochait du sens du texte selon le contexte[145].

Comme nous l'avons déjà signalé à la section 1.3 et au paragraphe 2.3.1, tous les enseignants de l'école professionnelle mentionnent l'efficacité du mandat de traduction. Rapportons encore ici les propos d'une enseignante :

« L'indication du mandat de traduction permet aux étudiants d'établir un critère de décision et une stratégie et de s'orienter dans une bonne direction afin de bien comprendre le texte de départ et reformuler un texte d'arrivée de bonne qualité. » (ECPQ2.08 E11)

Nous donnerons dans les paragraphes suivants des exemples concrets de progression des étudiants, dès lors qu'ils prennent l'habitude de s'appuyer sur le mandat de traduction et de tenir compte du contexte au niveau macrotextuel.

4.1.1. Dépassement de la traduction littérale

Le premier exemple concerne « Qui a le droit » du chanteur français Patrick Bruel, et plus exactement le couplet: « A toi aussi, j'suis sûr qu'on t'en a dit, de belles

[145] Voir fin du chapitre précédent.

histoires, tu parles… que des conneries ! Alors maintenant, on s'retrouve sur la route, avec nos peurs, nos angoisses et nos doutes. »[146]

Dans la dernière phrase, l'étudiant a traduit littéralement « avec » par « 함께하는 »[147] en coréen. L'enseignante lui a alors conseillé de ne pas traduire mot à mot ; autrement dit, elle a expliqué qu'un substantif français n'est pas toujours traduit par son équivalent coréen et il en va de même pour le verbe. De plus, il faudrait considérer le sens de la phrase ou le contexte d'avant et le texte entier. Elle a demandé aux étudiants d'autres propositions de traduction de « avec » et, ensemble, ils ont découvert que l'interprétation de « avec » dans ce contexte pouvait avoir un lien avec la phrase d'avant. Par conséquent, ils ont traduit « avec » par « 그래서 » (« donc ») en coréen.

Dans le deuxième exemple, la même enseignante, citant la phrase : « Le kimchi quotidien éloigne le médecin. »[148], a demandé aux étudiants de faire des propositions de traduction. Un premier étudiant a répondu « 김치를 먹으면 의사가 필요없다 » (« On n'a pas besoin de médecin si on mange du kimchi »), puis une étudiante a proposé « 매일 김치를 먹으면 병에 안걸린다 » (« Si on mange du kimchi tous les jours, on ne tombe pas malade »). Pour finir, l'enseignante a proposé « 매일 김치를 먹으면 약이 필요없다 » (« Si on mange du kimchi, on n'a pas besoin de médicament ») et « 김치는 만병 통치약이다 » (« Le kimchi est un remède universel »).

En conclusion, nous avons eu l'impression qu'une telle façon de procéder incitait véritablement les étudiants à dépasser la traduction littérale pour trouver mieux.

4.1.2. Usage du mandat de traduction et prise en compte du contexte

Au début du cours, un étudiant qui présentait sa traduction d'un texte concernant le *dumping* a posé la question suivante : « Doit-on s'inquiéter du lecteur auquel est destiné la traduction pour décider du niveau des termes spécialisés en coréen ? »

[146] Voir en annexe 4 l'intégralité des paroles de cette chanson.
[147] La traduction mot à mot en français de « 함께하는 » est « avec ».
[148] Voir en annexe 4 l'intégralité de cette phrase.

L'enseignante lui a donné cette réponse : « Le lecteur joue un grand rôle dans la traduction ; selon le lecteur, on peut décider de la stratégie et de la manière de traduire. Le traducteur professionnel demande au client le *skopos* de la traduction, ce que l'auteur veut dire, et tire du mandat de traduction les informations en rapport avec le client qui établissent les critères de traduction du texte. »

Elle a ensuite expliqué le concept du mandat de traduction, puis a fait intervenir à maintes reprises le *skopos* de la traduction et le mandat de traduction pour régler les ambiguïtés et les difficultés de traduction.

Ainsi, une étudiante a traduit la phrase « La compagnie SK est la première marque et fierté de Corée. »[149] par « 한국의 자부심, 세계 일류 기업 SK 에너지 » (« SK Energie, la fierté de la Corée, l'entreprise de première classe du monde. »). Les étudiants ont critiqué cette traduction en coréen où l'expression « la première fierté » n'avait pas été reformulée. De plus, « la première marque de Corée » y avait été remplacée par « la première entreprise du monde » et « la compagnie SK » par « SK Energie ».

L'enseignante a répondu : « Ce texte est tiré d'une brochure de la compagnie SK, et ce qui compte c'est que le texte soit publicitaire. On doit alors mettre en évidence et transcrire l'expression « la meilleure compagnie SK » dans ce contexte. » Ensuite, les étudiants et l'enseignante ont débattu de la traduction suivante : « SK기업은 대한민국 최고의 브랜드이자 자부심이다 (La compagnie SK est la première marque et en même temps fierté de la Corée). »

Enfin, l'intervenante a demandé de traduire « la société SK » et « la compagnie SK » par « SK에너지 (SK Énergie) », car ce texte parlait de la branche *pétrochimique* du groupe SK.

L'enseignante a souligné le besoin de faire préciser cette ambiguïté au client. « Ce texte semble parler de l'ensemble du groupe SK, mais, en traduction professionnelle, on peut faire préciser. »

[149] Voir en annexe 4 l'intégralité de cette phrase.

Voici un autre cas où l'enseignante a amené les étudiants à tenir compte de ce que l'auteur avait voulu exprimer. Dans le poème de Yoon dong-ju intitulé « Prologue d'un poème », la phrase « 오늘 밤에도 별이 바람에 스치운다. »[150] a été traduite par l'étudiante par « Cette nuit encore les étoiles sont frôlées par le vent. ». Les étudiants ont ensuite proposé « caressées », « oscillées », « effleurées », « touchées » à la place de « frôlées ».

L'enseignante a alors explicité aux étudiants le sens profond de cette phrase : « Dans cette poésie, l'étoile est une métaphore de la Corée sous l'occupation japonaise et en même temps de l'indépendance de la Corée. Le vent signifie la souffrance de l'auteur sous cette occupation. » Alors, les étudiants et l'enseignante se sont mis d'accord sur « frôlées ».

Toutefois, quelques étudiants ont émis une remarque : « En général, on utilise la voix active plutôt que la forme passive en français. Donc la traduction « Le vent frôle les étoiles » n'est-elle pas mieux ? ». L'enseignante a répondu comme suit : « Si on traduit par « Le vent frôle les étoiles », le sujet devient le vent, alors que ce sont les étoiles (signifiant la Corée sous l'occupation et son indépendance) les plus importantes et les plus précieuses dans cette poésie. Donc je pense que les étoiles devraient être le sujet de cette phrase et cette poésie. » Aucun étudiant n'a émis d'objection.

Cette enseignante a à cœur d'orienter ses étudiants vers une traduction qui tienne compte du contexte, mais elle n'a pas l'habitude de leur communiquer préalablement le mandat de traduction. S'il semble difficile de le faire en début de semestre, tant que les étudiants ne sont pas habitués à traduire, nous faisons l'hypothèse que, déjà à mi-parcours, le mandat de traduction aurait pu les aider à décider de la stratégie de traduction à suivre et à trouver de bonnes solutions aux problèmes rencontrés.

4.1.3. Logique du texte et qualité du style

En insistant sur la logique des textes et la qualité stylistique, l'enseignante a permis aux étudiants d'évoluer vers la traduction au niveau macrotextuel.

[150] Voir en annexe 4 l'intégralité de ce poème.

Par exemple, lors de la traduction du texte « Qu'est-ce que la nanotechnologie ? »[151], une étudiante a traduit la phrase « Un chimiste américain a récemment proposé un micro pulsar à ultrasons pouvant élargir les pores de la peau et faire pénétrer une substance liquide par la peau sans devoir l'inciser. » par « 초미세약물투여조절기 또한 투입과 흡입을 통해서 자유자재로 사용한다. 미국의 한 화학자는 최근 피부의 모공을 확장할 수 있고 절개없이 조영제를 침투시킬 수 있는 초미세동성초음파를 제안했다. »[152]

Une étudiante a alors posé la question suivante : « Dans ce contexte, il m'apparaît que « et » signifie « par conséquent », soit un rapport de cause à effet.

L'enseignante a répondu : « Oui. Je suis d'accord. Dans ce contexte, c'est : « pouvant, après avoir élargi les pores de la peau, faire pénétrer une substance liquide par la peau sans devoir l'inciser ». On ne traduit pas toujours littéralement « et » par « 그리고 ». Pour saisir cette subtilité, nous devions examiner la phrase dans son ensemble pour comprendre la logique du procédé du micro pulsar. »

En ce qui concerne le style de la traduction, elle conseille, par exemple, de couper, avant de procéder à sa traduction en coréen, une phrase comportant une proposition principale et une subordonnée relative.

Par exemple, lorsque l'étudiante a traduit la phrase, également tirée du texte ci-dessus : « Dans le domaine optique, la société Texas Instruments a mis au point un système à base de micro-miroirs qui améliore considérablement la résolution des images numériques », par «이에 때 맞추어 광학분야에서 TI사는 디지털 이미지의 해상도를 현저하게 향상시키는 초미세거울에 기초한 시스템을 도입하였다[153]. », cela a paru très lourd et ambigu pour tout le monde.

L'enseignante a alors demandé aux étudiants de couper la phrase au niveau du relatif *qui*, avant de traduire. Les étudiants ont suivi son conseil et ont par la suite affirmé avoir senti que la traduction en coréen devenait claire, ce à quoi l'enseignante a répliqué : « Si on traduit en ajoutant la proposition subordonnée introduite par « qui »

[151] Voir en annexe 4 l'intégralité de ce texte.
[152] Traduction littérale du français vers le coréen.
[153] Traduction littérale du français vers le coréen.

au sujet en coréen, le sujet est trop lourd dans le texte d'arrivé coréen et donc on ne peut pas bien comprendre le sens en coréen. »

En règle générale, elle conseille de garder le style du texte source, en termes de longueur, de forme, d'effet, etc.

En résumé, à partir de nos observations, nous dirons que la possibilité existe d'optimiser la traduction universitaire en recommandant aux étudiants de lier le sens d'un texte à son contexte et d'analyser sa fonction en s'appuyant sur le mandat de traduction. Cette observation se fonde sur le fait que les enseignants universitaires, dans leur grande majorité (26 sur 35, soit 74,2 %), et tous les enseignants de l'école professionnelle, ont répondu tenir compte du mandat de traduction dans le choix du texte source et la correction (cf. §2.3.1).

Remarquons que cette manière d'enseigner correspond aux objectifs déjà mentionnés de la plupart des étudiants : envie de découvrir la traduction professionnelle et intérêt porté à la traduction. Ajoutons que la fonction communicative et pragmatique, ainsi que la compétence en traduction professionnelle, ne serait-ce qu'à un niveau d'initiation, semblent pouvoir être intégrées dans le milieu pédagogique universitaire.

Nous avons surtout constaté la prégnance du rôle et de l'attitude de l'enseignant. En effet, l'enseignante que nous avons observée essayait toujours de comprendre les opinions des étudiants, de les amener à discuter activement en cours en les encourageant, jouant ainsi le rôle de conseillère et de médiatrice. Elle nous a avoué en avoir été très contente, car elle même ne s'attendait pas à une attitude aussi positive et à des discussions aussi actives. De leur côté, les étudiants interrogés ont admis avoir été en premier lieu motivés en apprenant que leur niveau de participation allait compter dans l'évaluation. Puis, ils ont été encouragés à faire part de leurs opinions et à discuter de leurs problèmes de traduction, car ils se sont aperçus que, non seulement l'enseignante respectait et acceptait leur avis même s'ils posaient des questions bizarres, mais qu'ils se comprenaient de mieux en mieux les uns les autres à force d'accepter les propositions et critiques mutuelles.

Deux points cependant nous ont paru devoir être améliorés : plus d'harmonisation sur la manière d'enseigner et d'évaluer les étudiants serait souhaitable ; la discussion pourrait permettre d'y parvenir. Il serait en outre utile aux étudiants qui veulent

s'initier à la traduction professionnelle que le mandat de traduction ou le *skopos* du texte leur soit fourni dès l'instant où ils ne sont plus en tout début de cursus.

Il apparaît donc que les enseignants en formation universitaire à la traduction en Corée peuvent donner aux étudiants la possibilité de voir la traduction comme un acte de communication[154] entre des acteurs de la traduction dans une situation socioculturelle donnée, de l'aborder à un niveau d'approche macrotextuelle en s'habituant à traduire pour des lecteurs de la langue cible (en respectant leurs attentes). Ils ont en définitive la possibilité d'acquérir les connaissances pratiques qui permettront à ceux qui le souhaitent de poursuivre par une formation professionnelle.

[154] À propos de la traduction en tant qu'acte de communication, voir Élisabeth Lavault (1998 :85) : « Envisager la traduction comme un acte de communication implique la reconnaissance de ses acteurs : le sujet-traducteur, intermédiaire entre un locuteur-auteur-énonciateur et son interlocuteur-destinataire sous l'autorité (financière en tout cas) de l'initiateur ».

Conclusion et ébauche de recommandations

Cette conclusion comporte cinq sections.

Dans les sections 1 à 3, nous nous proposons de résumer tout d'abord les pratiques et les problèmes particuliers de l'enseignement de la traduction en Corée en regard des similitudes et des différences existant entre la Corée et la France. Nous avons pu les dégager des résultats de notre enquête, tout en les comparant avec les contenus et les idées trouvés dans la littérature relative aux didactiques universitaire et des programmes professionnalisants qui portent plutôt sur les situations occidentales[155].

Puis, dans chacune de ces sections, notre réflexion aboutira à une ébauche de recommandations susceptibles d'améliorer les pratiques de l'enseignement de la traduction en Corée.

Dans la section 4, nous présenterons plus spécifiquement des recommandations de diversification et d'aménagements de programmes, à l'université et dans les écoles professionnelles, pour répondre aux nécessités d'adaptation de l'enseignement coréen à la traduction professionnelle.

Toutefois, nous sommes consciente que la mise en œuvre de ces recommandations relève d'un objectif « idéal » qui, au mieux, ne pourra être atteint ni facilement, ni rapidement. Notre souhait est cependant que notre travail apporte un éclairage sur les difficultés et les avancées possibles de la situation de l'enseignement en Corée et contribue ainsi à son amélioration.

Nous terminerons cette conclusion dans la cinquième section, par quelques réflexions à propos de notre méthodologie et en évoquant des thèmes de recherche qui pourraient dépasser le cadre de ce premier travail de thèse.

[155] Voir la première partie « Revue de la littérature ».

1) Incidences des caractéristiques socio-culturelles sur le milieu didactique coréen de la traduction.

Dans une classe française, les étudiants prennent la parole plus librement de manière directe et participent au débat de façon active, voire passionnée, autrement dit, le cours est centré sur les étudiants. Dans les cours observés à l'ESIT, nous avons remarqué que ce type de discussion pouvait conduire à une traduction à laquelle le professeur n'avait pas forcément pensé. C'est donc une façon de favoriser une traduction créative.

Les étudiants coréens, quant à eux, sont moins directs et s'en remettent aux indications du professeur. S'ils n'obtiennent pas immédiatement de bonnes réponses, habitués à des cours centrés sur l'enseignant où les échanges sont très limités, ils s'inquiètent et perdent leur assurance. Ils préfèrent dans leur majorité la transmission classique des connaissances, sous forme de corrections et de commentaires de l'enseignant, plutôt qu'une discussion entre eux et avec le professeur, ce qui les obligerait à s'impliquer personnellement.

Ces comportements semblent pouvoir s'expliquer par des facteurs socioculturels résultant d'une certaine accoutumance à un système de valeurs fondé sur le confucianisme (voir le paragraphe 3.1.1 de la première partie). Le grand respect de l'autorité de l'enseignant caractérisant le système éducatif coréen, ainsi que l'importance attachée à l'image de soi telle qu'elle est renvoyée par le groupe en se fondant sur le collectivisme imprègnent encore profondément les étudiants coréens et les poussent à pratiquer une forme d'autocensure. Ainsi, l'ambiance autoritaire, rigide et collectiviste produit encore le plus souvent en Corée un type de cours de traduction centré sur l'enseignant, lequel transmet ses connaissances unilatéralement; ceci, contrairement à la situation décrite par Goff-Kfouri (2004 : 1), Kelly (2005 :11), Kim (2009) et Migyoung Lee (2011). Pour ces auteurs en effet, la formation à la traduction évolue actuellement d'une approche centrée sur l'enseignant et la transmission de ses propres connaissances vers une approche centrée sur les étudiants.

Manifestement, cette évolution n'est pas achevée, et de nombreux enseignants en Corée, tant à l'université qu'à l'école professionnelle, ploient encore sous le poids de leur rôle dans le cours centré sur l'enseignant, comme le souligne Colina (2003:52) qui parle du complexe d'Atlas.

En outre, le recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen ne permet pas aux étudiants de creuser très avant pour résoudre les problèmes de traduction; il les rend encore moins créatifs.

L'activité en groupe se déroule de manière assez efficace dans les cours observés en France. À l'opposé, dans les cours observés en Corée, l'activité en groupe pose problème, car elle leur prend trop de temps et qu'il est difficile de parvenir à un accord consensuel. L'absence d'une claire répartition des rôles, l'ambiance de compétition et quelques facteurs socioculturels peu favorables, comme une attitude plutôt passive des étudiants coréens, moins de créativité et d'originalité, l'importance du regard des autres tendent à expliquer le phénomène. Comme Cho (2008) le souligne, le degré de participation des étudiants de l'école professionnelle, lors d'activités en groupe, est plus faible, du fait de l'ambiance assez compétitive, que celui des étudiants de l'université.

Compte tenu de ces difficultés particulières en Corée, il nous semble illusoire d'envisager de mettre en place en Corée un cours de traduction centré sur les étudiants, où l'activité de groupe serait primordiale, comme le suggère l'approche socio-constructiviste de Kiraly (2000).

Il se confirme ainsi que les caractéristiques socio-culturelles ont de fortes incidences sur les pratiques en matière de didactique de la traduction en Corée, tout comme le milieu didactique coréen en général (voir la section 3.1.1 de la première partie).

1.1. Allier discussions et échanges avec les étudiants à une intervention constructive de l'enseignant

Comme Adab (2000 : 216) le souligne, nous pensons également que la manière d'enseigner peut varier en fonction d'un environnement lié aux facteurs socioculturels propres à chaque pays.

Selon Moon (2011 : 76), si la manière de penser occidentale s'est diffusée jusqu'en Corée et à travers le monde, cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit forcément la meilleure. En interrogeant les enseignants, nous nous sommes rendu compte qu'ils étaient imprégnés de plusieurs théories ou situations occidentales dont ils avaient entendu parler ou qu'ils avaient découvertes dans des ouvrages.

Il semblerait que si ces théories ou situations ne cadrent pas ou cadrent mal avec la situation réelle dans leur classe ou leur cours, les enseignants en éprouvent de l'inquiétude.

Pour notre part, nous considérons comme possible, dans la formation à la traduction en Corée, de ne pas prendre en compte uniquement les connaissances provenant des recherches effectuées à l'étranger, notamment dans les pays occidentaux, mais plutôt celles en harmonie avec l'identité coréenne. Autrement dit, tout en contrôlant constamment la conformité de l'enseignement de la traduction coréenne avec la situation occidentale, il faudrait que nous comprenions les différences induites par des facteurs socioculturels spécifiquement coréens et admettions la nécessité d'en tenir compte.

Dans cette perspective, pour pallier les problèmes dus aux facteurs socioculturels coréens, nous recommandons un cours mixte, qui consisterait en une combinaison de discussion, de réactivité des étudiants et d'interventions constructives des enseignants. En effet, la discussion seule entre les étudiants et l'enseignant ne suffit pas pour conduire les étudiants passifs à trouver leur voie et à progresser, surtout au début de leur apprentissage. Il est bien sûr possible de faire plusieurs essais pour trouver les méthodes qui, face à des étudiants passifs, conviendront le mieux à la transmission des divers savoir-faire de traduction, tout en les poussant à exprimer leurs opinions personnelles. Il leur est en effet difficile de trouver dès le départ leur propre voie et il vaut mieux alors que des enseignants ou des experts donnent de bons exemples concrets plutôt que de simples explications: « les traductions publiées ne sont, certes, pas toujours au-dessus de tout soupçon, mais du moins, leur fréquentation ferait apparaître aux étudiants la vérité de ce qu'est la traduction, avec ses limites et ses exigences. » (Pergnier, 1998 : 8).

Dans cet objectif, il faudrait surtout que les enseignants cherchent à comprendre les difficultés et les motivations de leurs étudiants. Quelles sont les stratégies pour développer la motivation des étudiants ? C'est l'objet de la section suivante.

1.2. Stratégies de motivation des étudiants

La majorité des enseignants de l'université et de l'école professionnelle (voir la section 3.3 de la troisième partie) sont conscients que les étudiants rencontrent des difficultés quand ils traduisent et que cela leur occasionne des inquiétudes. Tous les étudiants interrogés de l'université et de l'école professionnelle ont d'ailleurs déclaré ressentir un manque d'assurance, de confiance en eux et la peur de commettre des erreurs ; comme évoqué en section 1 ci-dessus, ces problèmes sont liés en grande partie à des facteurs socioculturels.

Nos recommandations de stratégies pour accroître la motivation des étudiants et les rendre plus actifs, s'appuient sur la majorité des réponses des enseignants et des étudiants (voir le paragraphe 2.3.5 et la section 3.3 de la troisième partie) qui attestent de leur efficacité. Il s'agit de faire un usage combiné des appréciations positives sur les devoirs mettant en valeur les réussites des étudiants, d'attribuer des points bonus[156] gratifiant l'originalité de la traduction et/ou une bonne participation en cours, du partage des bonnes traductions des étudiants, sur la base du CRIPD ou par la correction et la retraduction, de toutes formes d'évaluation par les pairs, comme par exemple l'évaluation croisée en binôme d'étudiants, la révision et la correction par tous les étudiants de la traduction d'un des leurs, ou encore des entretiens individuels où pourraient être proposées des solutions variées aux difficultés des étudiants à trouver des orientations, et, enfin, de la transmission par les enseignants d'informations et d'expériences liées à la réalité de la traduction professionnelle.

[156] Nous avons observé que les étudiants en cours de traduction à l'université Korea participaient beaucoup plus après que l'enseignant les ait informés de son intention d'accorder un bonus pour participation active.

1.3. Développer la pensée créative chez les étudiants dans la formation théorique

Cho (2008) estime que « la résolution du problème posé et le processus qui conduit à la découverte d'une solution originale (créative) procèdent par étapes. » (Weisberg, 1988), et que « la solution créative est le résultat du processus qui, depuis la nouvelle perspective, tire la solution recherchée de connaissances préalablement acquises » (Han, 2005) (Traductions de Daeyoung Kim).

S'inspirant de ses études psychologiques, Cho met en évidence que le processus de la pensée créative appliqué à la résolution de problème peut être comparé au processus de résolution du problème de traduction. Elle souligne donc le besoin d'un entraînement à la créativité pendant le cours de traduction.

Ce point de vue est assez similaire à celui de Balacescu et Stefanink (2003) qui considèrent la créativité comme un « problem solving activity (une activité de résolution de problème) » (Guilford 1950) qui satisfait aux deux critères de la « nouveauté » et du caractère « approprié »[157] en traduction. D'après eux, la créativité ne vient donc pas du néant. Les étudiants peuvent donc s'y entraîner par le biais d'un enseignement cohérent des fondements théoriques qui permettent son cheminement et sa justification et qui légitiment la créativité spontanée des étudiants. Ces auteurs illustrent cette idée par quelques exemples de traductions créatives d'étudiants, en se fondant sur plusieurs théories de nature cognitive « scenes and frames » (Fillmore, 1976), « prototypes » (Rosch, 1973), « figure/ground alignment » (Langacker, 1987) et des théories traductologiques comme le fonctionnalisme (la théorie du *skopos*), etc. (voir par exemple Balacescu et Stefanink , 2005).

Dans le droit fil de ces assertions, nous sommes d'avis que les étudiants peuvent s'entraîner à être créatifs en matière de traduction en s'appuyant sur la formation

[157] D'après ces auteurs, nous pouvons « dégager un certain nombre de caractéristiques sur lesquelles les chercheurs en créativité sont d'accord et pertinentes pour le traducteur » (Balacescu et Sefanink, 2003 ,512). (1) Le produit de l'acte créatif doit être « nouveau » , "No matter what other positive qualities it might possess, we generally insist as a first step that a product be novel before we are willing to call it creative (Jackson and Messick 1967 , 4)" (2) Le produit de l'acte créatif doit être « approprié » , "Appropriateness is a crucial conjoint criterion to unusualness. A product must fit the demands of the situation and needs of the creator, and with complex products, the individual parts must form a cohesive whole" (Fox 1963, 124) (Balacescu et Sefanink, 2003, 512).

théorique. D'ailleurs, comme mentionné en section 1.3 de la troisième partie et comme le constatent Jeon (2004 : 11), Adab (2000 : 220) et Sang-bin Lee (2010), la plupart des enseignants s'accordent à dire que les théories de la traduction peuvent offrir aux étudiants des critères de jugement leur facilitant la prise de décisions en cas de difficultés de traduction. La formation aux fondements théoriques peut les aider à résoudre les problèmes de traduction en intensifiant leurs capacités créatives. Ce point est crucial pour les étudiants coréens, dont nous avons vu qu'ils présentaient très généralement un déficit en la matière, du fait d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif de leur pays.

La plupart des enseignants de l'école professionnelle ont particulièrement insisté sur l'utilité de la théorie du *skopos* fondée sur le mandat de traduction ; aussi, nous recommandons d'en généraliser l'usage auprès des étudiants : sa mise en pratique ne peut que les aider à comprendre le texte en profondeur de manière à être efficaces au moment de le traduire. C'est bien ainsi que les étudiants le comprennent, puisque la plupart de ceux qui ont été interrogés en expriment le souhait.

L'intervention constructive des enseignants, que nous avons recommandée à la section 1.1 ci-dessus, peut servir entre autres à faire découvrir aux étudiants les différentes approches et les différents points de vue liés aux nombreuses théories de traduction qu'eux-mêmes utilisent dans leur activité de traducteur professionnel (Pérez, 2004 : 120).

Une condition à cela : que les enseignants puissent se tenir au courant des travaux récents, théoriques et empiriques, en didactique de la traduction (Englund Dimitrova, 2002 : 75). En effet, les lacunes des enseignants à ce niveau constituent une limite évidente des connaissances qu'ils vont pouvoir transmettre dans leurs cours de traduction. Suivant en cela Englund Dimitrova (2002 : 75), nous recommandons donc de porter une attention toute particulière à la formation continue des enseignants de traduction.

En conclusion, dans le cours mixte que nous préconisons, les interventions constructives de l'enseignant, les discussions et les échanges avec les étudiants se complèteraient efficacement. On éviterait ainsi les écueils du cours magistral, sans pour autant trop s'en remettre à l'initiative des étudiants qui seraient censés avoir des capacités innées de traduction et être créatifs par nature.

2) Manque de compétences linguistiques et textuelles des étudiants en traduction

Kiraly (2000) mentionne que l'élément linguistique est privilégié à l'université par rapport aux autres éléments (extralinguistiques, méthodologiques, etc.) de la compétence en traduction. Delisle (1998) énumère les compétences selon lui nécessaires : linguistiques et culturelles pour la traduction universitaire, maniement du langage et compétences méthodologiques *disciplinaires*, autrement dit pour les techniques de la traduction professionnelle.

Toutefois, dans les cours de traduction en Corée, comme nous l'avons vu en section 3.1 de la troisième partie, l'accent est mis sur les compétences linguistiques et textuelles – dans l'ordre, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle des étudiants, logique du texte – plus que sur les autres compétences, au constat établi que ce sont celles qui font le plus défaut aux étudiants, aussi bien à l'université qu'à l'école professionnelle. Pour Lee (2002), les enseignants ont bien conscience du manque de connaissances en langue étrangère des étudiants de l'école professionnelle, tandis que la plupart des enseignants interrogés estiment nécessaire d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de l'école professionnelle – ce que souligne également Schäffner (2000 : 144).

Nous avons remarqué à ce propos le mécontentement des enseignants interrogés de l'école professionnelle, empêchés de se concentrer sur les compétences méthodologiques *disciplinaires*, autrement dit les techniques de traduction professionnelle. En outre, nous avons noté que les étudiants interrogés de l'université et de l'école professionnelle considéraient les difficultés à comprendre le texte de départ dans la traduction comme leur principal problème.

Ceci s'explique par le fait que les étudiants de l'école professionnelle ne maîtrisent pas suffisamment ces compétences linguistiques et textuelles, tout particulièrement la compréhension des textes de départ (en français). Selon eux, plus le niveau du texte source est élevé, moins les étudiants non bilingues sont à l'aise avec la langue étrangère et l'analyse du texte.

Les cours dispensés à l'ESIT visent en premier lieu à former des traducteurs professionnels. Ils favorisent donc des compétences méthodologiques et techniques, des connaissances extralinguistiques et spécialisées. Leur but est d'améliorer le niveau des étudiants afin que leurs traductions atteignent la qualité de celles des professionnels.

De tels enseignements sont partie intégrante des cours de méthodologie dispensés en première année de master de traduction à l'ESIT. Ces cours visent à savoir faire la différence entre traduction professionnelle et traduction didactique de type version ou thème. (voir par exemple Institut de la traduction littéraire coréenne, 2005 : 143).

Tel n'est pas le cas en Corée, que ce soit à l'école professionnelle ou à l'université (voir 1.5.1.3 de la troisième partie), malgré tout l'intérêt que ces cours pourraient représenter pour l'amélioration des compétences linguistiques et textuelles, compte tenu de ce que nous ont dit la plupart des enseignants interrogés, ainsi que tous les étudiants interrogés.

2.1. Des cours de lecture active

Gile (2009b : 84) met en équation la compréhension dans l'activité de traduction : C (Compréhension) = KL (Connaissance de la langue, *Knowledge of the language*) + EKL (Connaissance extralinguistique, *Extralinguistic Knowledge*) + A (Analyse). Nous pensons que cette équation reflète bien la compréhension du texte de départ. Allignol (2007 : 260) précise pour sa part que « un problème majeur de compréhension du message en langue de départ » peut être dû à des « raisons liées à l'analyse linguistique de l'énoncé ou en raison d'un défaut de recherche documentaire responsable d'une interprétation aberrante ».

Sur la base de ces points de vue, nous recommandons donc de mettre en place, dans les programmes de traduction à l'université et à l'école professionnelle, des cours de lecture active pour améliorer les connaissances linguistiques des étudiants et leur faciliter l'analyse logique à caractère linguistique et textuel.

Grâce au cours de lecture active, les étudiants ont une approche différente du texte, ils l'abordent non pas comme un ensemble de mots, mais comme une structure logique bien organisée, ce qui leur permet de trouver « la hiérarchie des idées avancées par l'auteur, en faisant bien la différence entre l'essentiel et le secondaire ou l'accessoire » (Herbulot et Simoneau, 1998 : 70)[158]. S'exercer à faire un résumé du texte de départ, après avoir saisi la structure d'ensemble et avoir trouvé les mots-clés du contexte, y contribue grandement. De plus, faire ce résumé peut « renforcer la compétence textuelle et la compétence de communication qui relèvent des composantes linguistiques, discursives, référentielles, pragmatiques et socioculturelles » (Durant Guiziou, 1998 : 120).

Dans ce cours, les étudiants cherchent à améliorer leur compétence en analyse logique du texte par « la recherche de la logique du texte, du lien de causalité entre les divers concepts énoncés : cette logique permettra, par la suite et dans l'hypothèse d'une traduction, d'éviter les contresens majeurs. » (Herbulot et Simoneau, 1998 : 70).

Pour ce faire, l'idée de de Durant Guiziou (1998 : 123) nous paraît particulièrement judicieuse, en proposant la pratique de textes dont l'ordre logique a été rompu (paragraphes donnés dans le désordre) et que l'étudiant doit retrouver à partir de critères qu'il y aura lieu de définir (macrostructures et articulation du texte, mots-clés, charnières, mots de liaison, organisation du raisonnement, repérage des liens logiques, signalement des articulations explicites et implicites, relations diaphoriques, éléments thématiques révélant une progression thématique, etc.). Nous estimons que les étudiants peuvent retrouver grâce à de tels exercices la hiérarchisation du discours et analyser la logique et le contenu du texte.

[158] Herbulot et Simoneau insistent sur un des deux points principaux de leurs cours de « lecture active » à l'ESIT. Voir par exemple, Herbulot et Simoneau (1998).

2.2. Des cours de méthodologie de recherche documentaire et de perfectionnement en langues

Dans la même perspective, nous recommandons des cours de méthodologie de recherche d'informations susceptibles de compléter les connaissances extralinguistiques des étudiants et de renforcer leur compréhension des textes sources.

Ils viseraient à leur apprendre à rechercher les sources de documentation afin de compléter leurs connaissances de type encyclopédique. Comme nous l'avons mentionné au paragraphe 2.3.1 de la troisième partie, le CRIPD est un atout dans l'entraînement à la recherche documentaire.

Des cours de perfectionnement en langue maternelle et en langue étrangère seraient également profitables aux étudiants non bilingues qui ont besoin d'améliorer leur expression dans la langue d'arrivée (voir le point 1.5.1.7 de la troisième partie).

3) Failles dans l'évaluation des traductions

- **Manque d'évaluation orientée processus et d'évaluation diagnostique**

Plusieurs chercheurs soulignent le rôle essentiel de l'approche orientée vers le processus de traduction pour l'enseignement de la traduction (Gile, 1995; Gouadec, 1989; Fox, 2000; Lee-Jahnke, 2001; Hurtado Albir, 2001; Ryunhee Kim, 2004, 2007; Lee, 2011; Hairston, 1982). Pour sa part, Kwon (2006 : 6) mentionne que la concentration sur l'évaluation orientée vers le résultat au cours de traduction pose problème.

Or, nous avons constaté que l'évaluation orientée processus, avec utilisation du CRIPD par exemple, fait largement défaut tant à l'université qu'à l'école professionnelle en Corée. Souvent, les étudiants interrogés ne savent pas exactement pour quelles raisons l'enseignant a indiqué des erreurs. Ces retours ne sont pas suffisants pour servir de *thérapie* aux problèmes de traduction. Les étudiants interrogés déclarent avoir l'impression de commettre toujours les mêmes erreurs. Ils préfèrent donc l'approche processus à l'évaluation par le résultat.

À l'inverse, en France, les enseignants de l'école professionnelle et de l'université s'efforcent de demander à chaque étudiant de justifier, par exemple en remplissant « des commentaires explicatifs », ses choix de traduction, soit au niveau individuel, soit au niveau du groupe.

Hatim et Mason (1997 :198) expliquent en quoi l'évaluation sommative pose problème et Lee-Jahnke (2001 : 261) explique que l'évaluation formative devrait être préférée, puisqu'elle vise le développement des performances traductives des étudiants. Cependant, nous avons constaté dans notre étude que l'évaluation orientée processus et l'évaluation diagnostique font largement défaut tant à l'université qu'à l'école professionnelle de traduction en Corée, où l'évaluation est sommative plus que formative (voir la section 2.2 de la troisième partie). Quant à la mise en évidence du manque d'auto-évaluation, et donc d'autonomie dans le travail de traduction, nous y reviendrons dans la section 4.2 de la présente partie.

- **Le manque de critères d'évaluation**

Les enseignants coréens pratiquent une évaluation globale (Gouadec 1989 : 42-47), fondée sur leurs propres intuitions et expériences et marquée d'une part assez importante de subjectivité par manque de critères précis et concrets d'évaluation. Ainsi, et comme le font apparaître Cho-Lim Sung *et al*., (2001), les enquêtes conduites dans les universités européennes et canadiennes (1999)[159], Hönig (1997 : 15) et Melis (2001 : 101-102), nous avons observé l'absence de critères pour l'évaluation sommative qui feraient l'objet d'un consensus parmi les enseignants, voire au niveau de l'établissement. Par contre, en France, à l'E.S.I.T. et en L.E.A., il existe des critères d'évaluation de la traduction, acceptés par les enseignants après débat en tant que directives.

Les étudiants interrogés éprouvent des difficultés à comprendre leurs points faibles, étant donné que les enseignants n'expliquent pas clairement selon quels critères ils évaluent leurs traductions, ni pour quelles raisons ils les sanctionnent.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà exposé dans le paragraphe 2.3.3 de la troisième partie, on observe, d'un côté, une similitude des erreurs de traduction que les enseignants considèrent comme graves et, de l'autre, une grande variabilité dans l'évaluation proprement dite des traductions selon l'enseignant, le type de texte, l'objectif du cours, le niveau des étudiants, etc.

- **Les conditions d'examen**

En ce qui concerne les examens, nous avons exposé deux cas contrastés au paragraphe 2.3.6. de la troisième partie. Le premier cas concernait l'évaluation des compétences linguistiques à l'école professionnelle, dans un contexte où la consultation d'ouvrages et la recherche d'informations sur le texte étaient interdites. Le second cas concernait le fait que l'examen de traduction à l'université en Corée porte sur un texte déjà traité en cours.

[159] À propos d'une enquête effectuée auprès de 52 professeurs de traduction d'universités européennes et canadiennes (1999), voir Martínez Melis (2001 , 127-129).

Quant aux textes traités au cours et à un examen, comme le précisent Klein-Braley et Franklin (1995 : 60), Keromnes, (2010 : 14) et Lavault - Olléon, (2003 : 199), le cours universitaire ne s'ouvre pas aux spécificités de textes de genres variés, contrairement à l'école professionnelle, et le choix de degré de difficulté du texte dépend de l'intuition des enseignants, sans considérer l'objectif du cours ni le niveau des étudiants (voir par exemple Lee, 2012 : 180 ; Nord, 1991 : 160).

De plus, l'évaluation de la traduction à l'université et à l'école professionnelle relève de l'évaluation microstructurelle qui porte sur un texte partiel assez court, extrait d'un texte source plus important ; il n'est pas tenu compte de la rapidité de la traduction, qui représente le respect du délai, un des critères extratextuels importants en matière de traduction professionnelle.

Nous avons également constaté le manque fréquent de retours aux étudiants après l'examen, les copies ne leur étant pas rendues, ce dont ils sont mécontents. Toutefois, notre observation des cours en France a mis en lumière que les enseignants français donnent après l'examen des retours du même type que pendant les cours [160].

3.1. L'évolution diagnostique pour des retours adaptés aux étudiants

Nous recommandons de pratiquer l'évaluation diagnostique et les *thérapies* continues des problèmes de traduction sur la base de l'évaluation du processus de traduction, par exemple en généralisant l'usage du CRIPD , pour que les étudiants aient suffisamment de retours en cours, en décernant des mentions (mauvais, passable, assez bien, bien) pour leur permettre d'avoir idée de leur progression, ou encore en faisant connaître toutes les bonnes traductions qu'ont pu réaliser certains étudiants au cours de l'évaluation formative (voir le paragraphe 2.1.1 de la troisième partie). Si possible, il serait préférable de commenter avec eux les traductions de tous les étudiants plutôt que de se concentrer sur la traduction d'un seul. Un site Internet dédié, qui leur permette d'échanger des informations et de discuter des problèmes de

[160] À propos de ces retours, voir le paragraphe 2.3.6 de la troisième partie.

traduction entre eux ou avec l'enseignant, pourrait être un remède efficace au manque de temps en cours, problème soulevé par la plupart des enseignants interrogés.

Il serait donc souhaitable pour l'évaluation sommative en Corée, dans toute la mesure du possible, que les enseignants proposent à chaque étudiant un entretien individuel post-examen, afin de lui faire comprendre ses erreurs et de le conseiller quant à ses difficultés de traduction.

Rédiger des CRIPD favorisant l'auto-évaluation et l'apprentissage de l'autonomie et s'astreindre à retraduire systématiquement permettent de développer une « intelligence cristallisée »[161]. Comme la plupart des enseignants et des étudiants interrogés nous l'ont fait remarquer, ces procédés aident efficacement à vérifier les erreurs a posteriori et à assimiler les stratégies qui permettront de les éviter. Indispensables pour se familiariser avec le travail de traducteur professionnel, ils doivent être encouragés en Corée au niveau de l'école professionnelle (voir paragraphes 2.1.1 et 2.3.4 de la troisième partie).

À l'instar de la plupart des enseignants et des étudiants, nous recommandons également de tenir un registre de cours où seraient régulièrement consignés les difficultés de chaque étudiant et les procédés qu'il emploie pour résoudre ses problèmes. Fondé sur l'observation des traductions réalisées par les étudiants tout au long d'un semestre de cours, un tel registre offrirait une image fidèle de leur progression et leur permettrait de savoir à tout moment où ils en sont. Cet outil est particulièrement utile aux étudiants de l'école professionnelle qui veulent en permanence connaître leur niveau.

3.2. Des critères plus fiables pour une évaluation valide

Pour dépasser le paradoxe entre la similitude des erreurs de traduction que les enseignants considèrent comme graves et la grande variabilité dans l'évaluation proprement dite selon l'enseignant, nous recommandons une uniformisation de

[161] Capacité à appliquer à un problème donné des méthodes de résolution acquises par l'apprentissage et l'activation permanente du souvenir de situations déjà vécues, de *pièges* précédemment rencontrés, de stratégies utilisées pour les éviter (Voir Collombat, 2006, 2009).

l'évaluation et la recherche par les enseignants d'un consensus à ce sujet. Il pourrait se traduire par des directives sur des critères d'évaluation communs aux enseignants d'un département universitaire ou d'une l'école professionnelle. En gommant le caractère quelque peu aléatoire et variable de l'évaluation, qui déroute par exemple les étudiants de l'école professionnelle confrontés aux différences de style et de points de vue des enseignants sur une traduction, de telles directives en renforceraient la validité. Des discussions productives entre enseignants et entre enseignants et étudiants pourraient déboucher sur une meilleure information de ceux-ci en matière d'évaluation, ce qui accroîtrait sa fiabilité[162].

Toutefois, instaurer des critères de traduction servant de directives au niveau de l'université est impossible puisqu'il n'existe qu'un seul cours de traduction par département de langue et littérature étrangères. Dans cette situation, nous considérons que l'intersubjectivité de l'évaluation fondée sur la discussion entre les étudiants et les enseignants peut jouer un grand rôle.

3.3. Des conditions d'examen plus justes et plus efficaces

En ce qui concerne l'évaluation des compétences linguistiques à l'école professionnelle, nous recommandons d'autoriser les étudiants à consulter tous les ouvrages possibles, par exemple en passant l'examen dans une salle équipée d'ordinateurs. Une autre possibilité consisterait à passer l'examen en temps limité dans un lieu permettant la recherche de documents, par exemple une bibliothèque.

Il existe une autre manière de procéder à un examen, à savoir à la maison, en encourageant une recherche suffisante d'informations. Ces méthodes ont été mises en avant par les enseignants interrogés qui les jugent plutôt efficaces, comme déjà mentionné au paragraphe 2.3.6 de la troisième partie.

[162] En Corée comme en France, les périodes d'observation des cours ne nous ont pas permis de voir si les enseignants discutaient ou non des critères d'évaluation avec les étudiants.

A l'université, où l'examen porte sur un texte déjà vu en cours, les enseignants pourraient choisir un texte adapté au niveau des étudiants, pour lequel les compétences acquises en cours permettraient de résoudre les difficultés.

L'évaluation de la traduction à l'université et à l'école professionnelle relevant de l'évaluation microstructurelle, les enseignants devraient prendre la précaution de donner au préalable suffisamment d'informations sur le texte de départ : positionnement du texte dans son ensemble, surtout si ce qui permet de comprendre certains détails ou si des mots-clés se trouvent dans une partie du document qui n'est pas à traduire, type et sujet du texte, mandat de traduction, etc.

Outre le niveau et la fonction du texte à traduire, que ce soit en cours, pour les devoirs ou les examens, les enseignants devraient aussi le choisir selon des critères clairs[163], de manière à pouvoir ensuite expliquer et justifier aux yeux des étudiants sa pertinence et son caractère *authentique,* eu égard aux réalités de la traduction professionnelle.

[163] Par exemple, un critère précis de sélection du texte en choisissant un texte facile ou difficile, des termes simples ou compliqués et une logique de texte simple ou soutenue, etc., selon le niveau des étudiants.

4) Nécessité d'adaptation à la traduction professionnelle

4.1. A l'Université – Ouverture d'un cours d'initiation ou de formation à la traduction professionnelle

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 4 de la troisième partie, la majorité des enseignants universitaires et tous les étudiants universitaires interrogés s'accordent sur la nécessité d'ouvrir un cours de traduction professionnelle pour les étudiants de niveau avancé, en troisième et quatrième années. Nous avons vérifié que ce besoin correspond à des objectifs réels, à savoir une initiation à la traduction professionnelle, voire même le développement des compétences attendues d'un traducteur professionnel. Ces résultats recoupent les points de vue de Lee (2010 : 141-142) et Kim (2011 : 25), selon lesquels le cours de traduction universitaire en Corée tend actuellement à former à la traduction professionnelle, et ceux de Kim (2002), de Eun-Sook Lee & Eun-Jung Lee (2010), pour qui les étudiants universitaires s'intéressent à la traduction en soi, raison même de leur choix du cours de traduction.
Ce besoin est également confirmé par le résultat d'un questionnaire soumis à 600 étudiants à propos de l'article de Yang (2010) concernant la nécessité d'une formation professionnelle en traduction et interprétation pour les étudiants de niveau avancé. La plupart d'entre eux se sont déclarés très intéressés par une telle formation et prêts à s'inscrire si le cours correspondant était ouvert.
Notre enquête nous a permis de comprendre comment la traduction est considérée comme un acte de communication, tant à l'université qu'à l'école professionnelle, et abordée de façon pragmatique au niveau macrotextuel.

En effet, la majorité des enseignants universitaires et tous les enseignants de l'école professionnelle y ayant répondu tiennent compte du mandat de traduction lors du choix du texte source et de la correction. Ces résultats diffèrent du point de vue de Delisle (1998) pour qui la traduction didactique à l'université est essentiellement un moyen d'apprendre une langue et d'en maîtriser la compréhension, tandis que, seule, la traduction professionnelle est un acte de communication exigeant parfois la

modification du texte de départ pour satisfaire aux contraintes autres que purement linguistiques.

D'après les enseignants universitaires interrogés, cette formation correspond à un besoin réel de la société, étant donné que la plupart des étudiants diplômés vont effectivement traduire des documents spécialisés au cours de leur carrière. En outre, comme nous l'avons décrit dans le chapitre 4 de la troisième partie, nous avons pu assister à une tentative réussie d'introduction de la traduction professionnelle dans le milieu pédagogique universitaire. En effet, l'enseignante a fait utiliser le mandat de traduction à ses étudiants pour contrer leur mauvaise habitude de traduire littéralement. Nous avons remarqué lors de notre observation que tous les étudiants interrogés avaient noté ce changement et étaient sensibles à cette amélioration.

Par ailleurs, le profil des enseignants universitaires coréens ayant répondu à notre enquête est dans leur grande majorité celui de spécialistes en traduction ayant des activités de traduction professionnelle[164], à l'encontre du point de vue de Delisle (2005 : 45)[165]. Ce fait corrobore la possibilité de l'ouverture d'un cours universitaire d'initiation ou de formation à la traduction professionnelle.

Comme déjà mentionné en section 1.2 ci-dessus, l'enseignement de la méthodologie de la traduction (lecture active et méthodologie de la recherche d'informations) aiderait les étudiants, au stade de l'initiation, à comprendre la différence entre traduction littérale et traduction professionnelle, les inciterait à développer leurs compétences linguistiques et textuelles et à approfondir leur compréhension des textes de départ, qui leur fait trop souvent défaut. De même que les étudiants de l'école professionnelle savent exploiter habilement la recherche d'informations, les étudiants universitaires retireront un avantage d'une formation à la recherche pertinente d'informations. Il existe peu de différences entre les étudiants de l'université et de l'école professionnelle des cours observés en Corée en matière de recherche d'informations (voir section 3.2 de la troisième partie) ; ceci étant probablement dû à

[164] Près de la moitié des enseignants universitaires (44,4 %) ayant répondu à notre enquête sont des traducteurs professionnels et 66,6 % des enseignants universitaires interrogés (36 sur 54) ont déjà eu une expérience de traduction professionnelle. 63 % (29 sur 46) des enseignants universitaires ayant répondu au questionnaires ou en entretien ont obtenu un diplôme dans la discipline de traduction. De plus comme nous l'avons déjà mentionné au paragraphe 3.2.10 de la première partie, l'enseignement de la traduction tend aujourd'hui à adopter le point de vue du traducteur professionnel, au niveau du cours jusqu'au niveau du département et de l'université en Corée (voir Kim, 2011:25).

[165] Comme nous l'avons déjà mentionné au § 4.2.3 dans la deuxième partie de la thèse.

la pratique aujourd'hui généralisée chez les jeunes d'Internet et de l'outil informatique.

En conclusion, nous ferons remarquer que, grâce à l'enseignement de la méthodologie de la traduction, la compréhension et l'utilisation par les étudiants des éléments pragmatiques faisant partie du mandat de traduction s'avèrent nécessaires et efficaces dans l'optique de la traduction communicative qui est celle du milieu professionnel[166]. C'est pourquoi les étudiants de niveau avancé qui suivraient à l'université un cours d'initiation à la traduction professionnelle, devraient à notre avis s'attacher à bien comprendre et utiliser le mandat de traduction.

4.2. Dans les écoles professionnelles – pour une meilleure adéquation de l'enseignement au marché de la traduction professionnelle

Notre étude a mis en évidence le manque d'auto-évaluation et d'autonomie indispensables au travail du traducteur professionnel, et le manque de connaissance du marché au niveau de l'école professionnelle en Corée (voir paragraphe 2.2.2 de la troisième partie).
Par exemple, rien de tel au cours de GIST, où manquent les indications qui permettraient aux étudiants de se familiariser avec ce marché ; alors que le cours de traduction espagnol-français de master 1 à l'ESIT permet aux étudiants de se familiariser quelque peu avec certaines caractéristiques du fonctionnement du marché de la traduction professionnelle. (voir la section 3.1 de la troisième partie). En outre, à la différence des étudiants de l'ESIT, les étudiants de GIST ne bénéficient pas de stages en entreprises.

Delisle (1998) souligne que les programmes de formation professionnelle des traducteurs comportent généralement un cours de terminologie, un cours de recherche documentaire et un stage en milieu professionnel visant à parfaire la formation pratique et à faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études. Or, aucun

[166] À propos de la traduction comme acte de communication, voir la note 154 dans la troisième partie.

cours de terminologie, ni de recherche documentaire n'existe dans les deux écoles (GIST et GSIT), selon les enseignants que nous avons interrogés et selon les sites des écoles que nous avons consultés. De plus, tous les étudiants et tous les enseignants interrogés ainsi que la plupart des enseignants de l'école professionnelle ayant répondu au questionnaire regrettent l'absence à l'école professionnelle d'un cours dédié à la situation réelle de la traduction professionnelle et le fait que les stages en entreprise ne soient pas généralisés, ces deux points étant importants pour les traducteurs professionnels débutants.

Nos recommandations en matière d'améliorations souhaitables de l'enseignement à l'école professionnelle de traduction concernent : la séparation des programmes d'enseignement de l'interprétation et de la traduction, de manière à éviter que la seconde matière ne soit reléguée au rang de sous-produit de la première ; l'ouverture de cours de lecture active, de méthodologie de la recherche documentaire, d'usage des outils de TAO (traduction assistée par ordinateur), de maîtrise de la langue cible et de bon usage de la langue maternelle. Il faudrait également mettre en place un cursus anticipant la bonne intégration de l'apprenant dans le monde de la traduction professionnelle : stages en entreprise, progression logique des cours dans le curriculum, passerelles vers des cours thématiques dispensés à l'université dans des domaines spécialisés comme l'économie et le droit. Une augmentation des effectifs des professeurs titulaires serait par conséquent nécessaire.

La mise en œuvre pratique de ces recommandations ne manquera pas de se heurter à des problèmes d'organisation, de financement, psychosociologiques, de temps et de charge de travail des enseignants. En conséquence, et comme nous l'avons déjà précisé en introduction de cette partie, nous sommes bien consciente que leur ensemble ne pourra aboutir qu'à moyen ou long terme.

5) Réflexions sur notre méthodologie et pistes de recherches

5.1. Conditions de déroulement des entretiens, de réponse aux questionnaires et de l'observation directe des cours

D'un côté, grâce aux questionnaires, nous avons pu recueillir des informations quantitatives et des réponses franches. En effet, les questionnaires étant anonymes, les répondants ont eux-mêmes reconnu qu'ils se sont sentis plus à l'aise et y ont répondu franchement. Toutefois 8 enseignants sur les 46 sollicités lors du colloque de l'association de traduction de Corée du 23 octobre 2010 n'y ont pas répondu ou n'y ont répondu que partiellement. En raison d'un programme de colloque chargé, qui limitait fortement leur temps disponible, quelques enseignants ont éprouvé des difficultés à le remplir complètement. Il aurait fallu tenir compte de leur peu de disponibilité en leur renvoyant le QCM par courrier électronique.

D'un autre côté, les entretiens ont fourni des informations plus détaillées sur des sujets très précis et ont permis de compenser la rigidité des questionnaires. Pendant les entretiens, nous avons reformulé la question quand le répondant ne l'avait pas vraiment comprise afin qu'il donne des réponses précises et exploitables.

Toutefois, nos résultats ne s'appuient que sur des déclarations orales et des réponses écrites, susceptibles d'avoir été quelque peu biaisées. Une part de subjectivité peut toujours exister. Les réponses obtenues lors des entretiens sont probablement moins franches que celles des questionnaires, autrement dit il y a un risque de déformation de la réalité. En effet, certains répondants, surtout les spécialistes coréens les plus âgés et faisant autorité ont peut-être tourné leurs réponses de manière à ne pas ternir leur image professionnelle ou personnelle.

Pourtant, lors des entretiens avec ces quelques professeurs, nous en avons souligné le caractère anonyme et avons essayé de faire en sorte de ne pas poser de questions trop délicates, de préciser notre objectif de travail en restant neutre et en respectant la culture du confucianisme afin d'inciter les répondants à donner des réponses les plus

proches possibles de la réalité. Heureusement, la plupart des enseignants de l'école professionnelle et de l'université avaient déjà eu une expérience en matière d'entretiens, soit pour poser les questions, soit pour y répondre, et ils ont bien compris la finalité de notre démarche. De temps à autre, ils nous ont même donné des conseils (comment préciser quelques questions peu claires ; comment réduire le temps d'entretien, etc.). En outre, ils nous ont présenté des collègues qui ont accepté à leur tour de répondre à notre enquête.

Les choses ont été plus simples avec les étudiants dont l'âge était proche du nôtre. Ils ont répondu plus librement et avec plus d'aisance que les enseignants.

Nous avons constaté aussi combien le choix du lieu de l'entretien était important : certains entretiens ont en effet été perturbés parce qu'ils se sont déroulés dans des endroits publics ou assez bruyants.

Il convient de préciser que ce que nous avons directement observé dans les cours de traduction, tant en France qu'en Corée, et les informations que nous y avons recueillies ne correspondent qu'à une étude de cas, et non à des échantillons représentatifs.[167] Toutefois cette observation nous a permis de vérifier les réponses obtenues par le biais des questionnaires et des entretiens.

En définitive, le contraste entre les exemples coréens et français a été suffisamment clair pour nous permettre d'établir des comparaisons en termes de pratiques et de difficultés. Après le diagnostic, facilité par leur mise en parallèle, nous avons alors pu établir l'ébauche de recommandations en vue d'améliorer les formations à la traduction en Corée.

5.2. Pistes pour de futures recherches

Nos observations des cours de traduction ont porté sur des universités et écoles professionnelles de traduction à Paris et à Séoul. Les enseignants et les étudiants que

[167] À ce propos, voir les sections 3.2 et 4.3 de la deuxième partie.

nous avons rencontrés et ayant répondu à notre questionnaire~~s~~ et/ou en entretiens travaillaient tous à Séoul.

Ces méthodes approfondies pourraient être appliquées à leurs homologues français de l'université et de l'école professionnelle de traduction. Il serait alors possible de procéder, au niveau micro, à une comparaison avec les réponses aux questionnaires destinés aux enseignants que nous avons suivis en Corée.

À l'avenir, il pourrait également être instructif de dépasser le cadre de la Corée du sud et de la France pour s'intéresser aux pratiques détaillées de la formation des traducteurs dans d'autres pays, avec toutes leurs particularités. Il faudrait pour cela rechercher la coopération avec d'autres chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

Adab, Beverly (2000), "Evaluating Translation Competence ", in Christina Schäffner and Beverly Adab (Eds.), *Developing Translation Competence.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-228.

Ahn, In-kyoung (2007), "Curriculum Design of GSIT, HUFS : On the Basis of a Survey", *Interpreting and Translation Studies*, 10-2, pp. 85-103.

Allignol, Claire (2007), « L'évaluation dans la formation des traducteurs spécialisés », dans Elisabeth Lavault (éd.), *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Bern: Peter Lang, pp. 237-265.

Andeman, Gunilla et Rogers, Magaret (1997), "What is that translation for? A functional view of translation assessment from a pedagogical perspective: A response to Hans G. Hönig", *Current issues in language and society*, Vol. 4, No. 1, pp. 56-63.

Anderman, Gunilla et Rogers, Margaret (2000), "Translator training between academia and profession: a European perspective", in Christina Schäffner and Beverly Adab (eds.), *Developing Translation Competence,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 63-73.

Aula, Int (2005), "Translator training and modern market demands*.", Perspectives: Studies in translatology,* 13(2), pp.132-142.

Baer, Brian James et Koby, Geoffrey S. (2003), *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Balscescu, Ioana et Stefanink, Bernd (2003), « Modèles explicatifs de la créativité en traduction », *Meta*, Vol. 48, n° 4, pp. 509-525.

Balacescu, Ioana et Stefanink, Bernd (2005), "Apports du cognitivisme à l'enseignement de la créativité en traduction", *Meta*, Vol. 50, n° 4.

Ballard, Michel (2005), « Téléologie de la traduction universitaire », *Meta* , Vol. 50, n° 1, pp. 48-59.

Balliu, Christian (1999), « La théorie est-elle nécessaire aux cours de traduction ? », *Linguistica Antverpiensa* 33, pp. 171-180.

Bastin, George. L., (2000), "Evaluating beginners' re-expression and creativity : A postitive approach", *The translator* 6(2), pp. 231-245.

Beaugrande, R. de et Dressler, W. (1981), *Introduction to text Linguistic*, London : Longman.

Beeby, Allison (2000), "Evaluating the developement of translation competence", in Christina Schäffner and Beverly Adab (eds.), *Developing Translation Competence,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 185-198.

Berenguer, Laura (1996), "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción", in A. Hurtado Albir (ed.), La enseñanza de la traducción, pp. 9-29.

Berenguer, Laura (1997), "L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didáccica de l'alemany", Thèse doctorale, Universitat Autònoma de Barcelona.

Berman, Antoine (1995), *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris: Gallimard.

Brehm, Justine (1997), "Developing foreign language reading skill in translation trainees", Thèse de doctorat, Castellión. Universitat Jaume I.

Brunette, Louise (1998), « La correction des traductions pédagogiques. », dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement,* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Bühler, Karl (1965), *Sprachtheorie* (2nd ed.), Stuttgart :Fischer.

Carrové, Marina Saboté (1999), "Towards a theory of translation pedagogy, based on CAT tools for Catalan and English non literary texts", Thèse de doctorat, Department of English and Linguistics Universitat de Lleida.

Cary, Edmond et Jumpelt, Rudolf Walter (1963), *Quality in Translation*, New York : Macmillan.

Chaudron, Crag (1984), "The effects of feedback on the student's composition revisons", *RELC journal,* 15(2), pp. 1-15.

Cho, Sang-Eun (2008), "Collaborative translation class for creativity training", *Interpretation and Translation*, 10 (2), pp. 175-195.

Choi, Bong-young (1994), *한국인의 사회적 성격 (Caractéristiques sociales du coréen) I, II,* Séoul : Netinamu.

Choi, Bong-young (1997a), *조선 시대의 유교 문화 (Culture confucéenne de l'époque dy royaume de Joseon)*, Séoul : Sagaegeol.

Choi, Bong-young (1997b), *한국 문화의 성격 (Caractéristiques de la culture coréenne)*, Séoul : Sagaegeol.

Choi, Jun-sik (1997), *한국인에게 문화는 있는가 (Les coréens ont-il la culture?)*, Séoul : Sagaegeol.

Choi, Jung-wha (1999), « Training interpreters and translators and accreditation», *Conference Interpretation and Translation*, 1, pp. 163-185.

Choi, Jung-wha et Lim, Hyang-Ok (2002), « The Status of Translators and Interpreters in Korea », *Meta*, Vol. 47, n° 4, pp. 627-635.

Choi, Jung-hwa (2005), « La formation des interprètes et des traducteurs en Corée », *Meta*, Volume 50, no. 1, pp. 145-159

Colina, Sonia (2003), *Translation Teaching: From Research To The Classroom*, New York, San Francisco: McGraw Hill.

Collombat, Isabelle (2003), « La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique», *Meta*, Vol. 48, n° 3, pp. 421-428.

Collombat, Isabelle (2009), « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. », *Jostrans,* n°12. pp. 37-54.

Cotelli, Sara (2008), « Didactique de la traduction ou didactique des langues ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français », Travail de fin d'étude pour le diplôme en Enseignement supérieur et Technologie de l'Éducation, Centre de didactique universitaire de Fribourg.

Csikszentmihalyi, M. (1999), *Implications of a systems perspectives for the study of creativity,* in Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Déjean Le Féal, Karla (1993), « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Meta*, Vol. 38, n° 2, pp. 155-197.

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

Delisle, Jean (1992), « Les manuels de traduction : essai de classification », *TTR,* V (1), pp. 17-47.

Delisle, Jean (1998), « Le métalangage de l'enseignement de la traduction », dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, Jean (2005), *Enseignement pratique de la traduction*, Ottawa : Press université Ottawa.

Dörnyei, Zoltan et Taguchi, Tatsuya (2010), *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.), London: Routledge.

Duff, Alan (1989), *Translation*, Oxford: Oxford university press.

Dunn, G. A., Zhang, X. Y. et Ripple, R. E. (1998), "Comparative study of Chinese and American performance on divergent thinking tasks", *New Horizons*, 20, pp. 7-20.

Durant Guiziou, Marie-Claire (1998), « Le résumé en langue étrangère dans le cadre d'une didactique de la traduction », dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement,* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 117-126.

Durieux, Christine (1988), *Fondement didactique de la traduction technique,* Paris : Didier.

Englund Dimitrova, Birgitta (2002), "Training and educating the trainers", *Teaching Translation and Interpreting* 4, pp. 73–82.

Englund Dimitrova, Birgitta (2005), *Expertise and Explicitation in the Translation Process,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Eun-Sook Lee et Eun-Jung Lee (2010), "A Study on the Perception of Translation Learning in Undergraduate Students", *Studies in Linguistics* 17, pp. 215-234.

Feghali, Lina Sader (2001), « Évaluation pédagogique de la recherche terminologique », *Meta*, XLVI, 2, pp. 426-447.

Fox, Olivia (2000), "The use of translation diaries in a process-oriented translation teaching methodology", in Christina Schäffner and Beverly Adab, *Developing translation competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 115-130.

Fraser, Janet (1996), "Professional versus Student Behaviour", in CayDollerup and Vibeke Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3*, New Horizons, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Fraser, Janet (2000), "The broader view : How Freelance translators define translation competence", in Christina Schäffner and Beverly Adab (eds.), *Developing translation competence,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 51-62.

Garant, Mikel (2009), "A case for holistic translation assessment", *julkaisussa : AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 1, pp. 5-17.

Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B. C. et al. (2011), “Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study”, *Science*, 332, pp. 1100–1104.

Gile, Daniel (1982), « L'enseignement de la traduction japonais-français à l'INALCO», *Traduire* N.109, pp. 23-25.

Gile, Daniel (1983a), « L'enseignement de l'interprétation: utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage », *Traduire* N.113, 1983/I, pp. 7-12.

Gile, Daniel (1983b), « Initiation à la traduction scientifique et technique japonais-français à l'INALCO: la recherche d'une optimisation des méthodes », Bulletin des anciens élèves de l'INALCO, juin: pp. 19-28 (dans sa thèse de doctorat ; La formation aux métiers de la traduction japonais-français: problèmes et méthodes, INALCO, université Paris III).

Gile, Daniel (1984), La formation aux métiers de la traduction japonais-français: problèmes et méthodes, thèse de doctorat, INALCO, université Paris III.

Gile, Daniel (1985), « De l'idée à l'énoncé: une expérience et son exploitation pédagogique dans la formation des traducteurs », *Meta* 30/2, pp. 139-147.

Gile, Daniel (1986), « L'exercice d'Interprétation-Démonstration de sensibilisation unilingue dans l'enseignement de l'interprétation consécutive », *Lebende Sprachen* 31/1, pp. 16-18.

Gile, Daniel (1988), « Le partage de l'attention et le 'modèle d'effort' en interprétation simultanée », *The lnterpreters' Newsletter, Trieste, Università degli studi di Trieste,* n° 1, pp. 4-22.

Gile, Daniel (1995a[2009b]), *Basic concepts and models for translator and interpreter training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gile, Daniel (1995b), *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille: Presses universitaires de Lille.

Gile, Daniel (2003), “Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom”, *Forum*, 1 : 2, pp. 47-63.

Gile, Daniel (2005), *La traduction, la comprendre, l’apprendre*, Paris : PUF (Presses Universitaires de France).

Gile, Daniel (2008), “Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and its Implications for Empirical Research.”, *Forum*, 6:2, pp. 59-77.

Gile, Daniel (2009a), « Le Modèle IRDC "Interprétation - Décisions - Ressources - Contraintes" de la Traduction », In Laplace et al. (with Colette Laplace and Marianne Lederer) : Laplace, Colette, Lederer, Marianne et Gile, Daniel (eds).

2009. La traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratiques. Cahiers Champollion N° 12. Caen: Lettres Modernes Minard, pp. 73-86.

Goff-Kfouri, C.A. (2004), "Testing and Evaluation in the Translation Classroom ", *Translation Journal*, URL: accurapid.com/journal/29edu.htm.

Göpferich, Susanne (2009), "Towards a model of translational competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp", in Susanne Göpferich et al. (eds.*) Behind the mind. Methods, models and results in translation process research,* Copenhagen: Samfundslitteratur.

Gouadec, Daniel (1989), « Comprendre, évaluer, prévenir : pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction », TTR (2:2), pp. 35-54.

Grellet, Françoise (1991), *Apprendre à traduire*, Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Guidère, Mathieu (2008), *La communication multilingue: Traduction commerciale et institutionnelle,* Paris : De boeck.

Guidère, Mathieu (2009), *Traduction et Communication orientée*, Paris : Le Manuscrit.

Gwak, Jung Cheol (2009), "통역과 우리말 (Interprétation et langue maternelle)", la revue hankyoreh, du 20, décembre, URL: http://www.hani.co.kr/arti/opinion/readercolumn/394438.html

Hadji, Charles (1992), *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, Paris: ESF Editeur.

Hairston, Maxine (1982), "The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching and writing", *College Composition and Communication*, 33(1), pp. 76-88.

Hairston, Maxine (1986), "On not being a composition slave.", in c. w. Bridges (ed.), *Training the new teacher of college composition*, Urbana, Il: ncte, pp. 117-124.

Han, Sunmi (2005), *창의성 (Creativité)*, Séoul : Hakjisa.

Hatim, Basil et Mason, Ian (1990), *Discourse and the translator*, London : Longman.

Hatim, Basil et Mason, Ian (1997), *The translator as communicator,* London & Newyork : Routeledge.

Herbulot, Florence et Simoneau, Maryvonne (1998) , « La lecture active à l'ESIT. » dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.) , *Enseignement de la*

traduction et traduction dans l'enseignement, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 69-73.

Hofstede, Geert, Hofstede, Gert Jan et Minkov, Michael (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd Edition, USA: McGraw-Hill.

Hong, Seong-Tae (2006), *현대 한국 사회의 문화적 형성 (Formation culturelle de la société coréenne moderne)*, Séoul : Recherche de la culture réelle.

Hönig, Hans G. et Kussmaul, Paul (1982), *Strategie der Übersetzung*, Ein Lehrund Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

Hönig, Hans G. (1995), *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen: Stauffenburg.

Hönig, Hans G. (1997), "Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment", *Current issues in language and society*, Vol. 4, n°1, pp. 6–34.

Hönig, Hans G. (1998), "Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment", in Christina Schäffner (Ed.), Translation and Quality. Clevedon etc: Multilingual Matters, pp. 6–34.

Horguelin, Paul A. et Brunette, Louise (2009), *Pratique de la révision*, 4e édition revue et augmentée, Brossard (Québec): Linguatech éditeur.

House, Juliane (1981), *A Model for Translation Quality Assessment*, Tübingen: TBL Gunter Narr Verlag.

House, Juliane (1997), *Translation quality assessment*, Tübingen : Narr.

Hurtado Albir, Amparo et Melis, Martinez (2001), "Assessment In Translation Studies: Research Needs", *Meta*, Vol. 46, n° 2, pp. 272-287.

Hurtado Albir, Amparo (2007), "Competence-based curriculum design for training translators", *The interpreter and translator trainer*, 1(2), pp. 163-195.

Institut de la traduction littéraire coréenne (2005), *번역사 인증제와 번역 교육 프로그램 연구* (*Recherche sur le programme de l'enseignement de la traduction et sur le système de reconnaissance du diplôme de traducteur)*, Séoul : Institut de la traduction littéraire coréenne.

Isakesen, S. G., Lauer, KJ., Ekvall, G. et Britz, A. (2000-2001), "Evidence for the Situational Outlook Questionnaire", *Creativity research journal*, Vol. 13, 1, pp. 111-132.

Jääskeläinen, Riitta. (1999), *Tapping the Process: An Exploratory Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*, University of Joensuu : Publications in the Humanities.

Jakobsen, Arnt Lykke (2002), "Translation drafting by professional translators and by translation students", in Gyde Hansen (ed.), *Empirical Translation Studies: Process and Product*, Copenhagen: Samfundslitteratur.

Jakobsen, Arnt Lykke, & Kristian T. H. Jensen (2008), "Eye movement behaviour across four different types of reading task", in Susanne Göpferich et al. (eds.) *Looking at Eyes. Eye-Tracking Studies of Reading and Translation Processing*, Copenhagen: Samfundslitteratur.

Jensen, Astrid (1999), "Time Pressure in Translation", in Gyde Hansen (ed.), *Probing the process in translation: methods and results*, Copenhagen: Samfundslitteratur.

Jensen, Astrid et Jakobsen, Arnt Lykke (2000), "Translating under Time Pressure: An Empirical Investigation of Problem-solving Activity and Translation Strategies by Non- professional and Professional Translators", in Andrew Chesterman, Natividad Gallardo San Salvador and Yves Gambier (eds.), *Translation in Context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jeon, Mi-youn (2004), "Functional theoretical concept and translator training", *Conference Interpretation and Translation*, 6 (1), pp. 179-200.

Jeong Ju-jin (2010), *갈등해결과 한국사회 (Société coréenne et résolutions de ses conflits),* Séoul : Arké.

Jeong, Youn-il (2000), "번역 교과의 현실 적합성 제고를 위한 일 고찰 (Réflexion sur l'exaltation de la pertinence pratique de la discipline de la traduction)", Bulletin de recherches de l'institut de l'interprétation et de la traduction à l'université Hankuk des études étrangères, 4, pp. 69-86.

Jeong, Youn-il (2003), "번역 수업에 있어서 '번역 브리프'의 역할 (Rôle du mandat de traduction pendant les cours de traduction)", Bulletin de recherches de l'institut de l'interprétation et de la traduction à l'université Hankuk des études étrangères, 7, pp. 171-186.

Jeong, Yeon-il (2007), "A need for a new approach to translation theory teaching", *Interpreting and translation studies*, 11-1, pp. 117-130.

Jo, Sang-eun (2004), "Applying research in Japanese-Korean translation process to teaching translation", *Conference Interpretation*, 6(2), pp. 151-168.

Jo, Sung-eun (2007), "Curriculum development in the undergraduate interpretation and translation program", *The journal of Translation Studies- The Korean Association of Translation Studies*, 8(2), pp. 163-191.

Jonasson, Kerstin (1998), "Degree of Text Awareness in Professional vs. Non-Professional Translators", in Ann Beylard-Ozeroff, Jana Králová, Barbara

Moser-Mercer (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kaiser-Cooke, Michèle (1994), "Translatorial Expertise—A Cross-Cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective" in Mary Snell-Horby et coll. (eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 135-139.

Kang, Sukgi (2011), "문화의 힘 유전자보다 강하다 (La culture est plus forte que les gènes)", *Donga sicence*, Vol. 308, pp. 98-103.

Kearns, John (2008), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates,* London: Continuum.

Kelly, Dorothy (2000), "Text selection for developing translator competence: Why texts from the tourist sector constitute suitable material", in Christina Schäffner and Beverly Adab, *Developping translation competence,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 157-167.

Kelly, Dorothy (2005), *A handbook for Translator Trainers, Manchester*, UK et Northampton MA: St Jerome publishing.

Keromnes, Yvon (2010), «Traduction professionnelle et enseignement de la traduction en France », *La traduction : de la linguistique à la didactique*, Lille : France (2009), pp. 1-22.

Kim, Haeyoung (2004), "Qualitative analysis of the problem- solving strategies in translation: Diaries as an alternative to TAP.", *Conference Interpretation and Translation*, 6(2), pp. 23-38.

Kim, Haeyoung (2008), "Transitivity in the Translation Classroom: Its Value as a Means of Instruction", *Conference Interpretation and Translation*, 10(2), pp. 47-66.

Kim, Haeyoung (2009), "Peer assessment and critique in the translation classroom, an authentic tool for feedback", *Interpretation and translation*, 11(2), pp. 39-63.

Kim, Jin sook (2010), "An action research-based case study on the application of the situational translator education model to the postgraduate translation classroom", Thèse de doctorat, Hankuk University of Foreign Studies Graduate School of Interpretation and Translation.

Kim, Jin sook (2012), "번역 강의실에서의 의사소통 (Communication pendant les cours de traduction)", Conference of the Korean association of translation studies and of institute of fairy tales and translation, 21 avril 2012, Séoul, Corée du sud, pp. 196-204.

Kim, Jung-hee et Michael, Williams, B. (1995), “The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students”, *Educational and Psychological Measurement*, 55, pp. 60-74.

Kim, Kyung hee (2005). “Learning From Each Other: Creativity in East Asian and American Education”, *Creative Research Journal*, 17(3), pp. 337-347.

Kim, Myoung-shin (2010), *혁신 교육 - 한국 교육의 새 패러다임 (Innovations dans l’enseignement - Nouveau paradigme dans l’enseignement en Corée)*, Séoul : Donglangcommunication.

Kim, Ryun hee (2002), “학부 차원의 번역 교육 : 통번역의 이해와 연습 (Enseignement de la traduction au niveau universitaire : Compréhension et exercices d’interprétation et de traduction)”, *human science study of donduk women’s university*, No. 8, pp. 111-133.

KIM, Ryun hee (2004), “Process-oriented pedagogical translation evaluation”, *FORUM: International journal of interpretation and translation,* Vol. 2 no.1, pp. 47-70.

Kim, Ryun hee (2007), “Proposal for assessment of translation in the actual education of translation”, *Institute of human science in Seonggyunkwan university*, 13, pp. 79-98.

Kim, Ryun hee (2011), “The Present and Future of Undergraduate- Level Translation Education.”, *Interpretation and Translation*, 13(2), pp. 19-52.

Kim, Soon-Young (2006), “Thoughts on improving efficiency of undergraduate translation programs: Introduction of theory-based text analysis course”, *Conference Interpretation and Translation*, 8(1), pp. 27-43

Kiraly, Donald, C. (1995), *Pathways to translation : Pedagogy and process,* Kent, Ohio: The Kent state University press.

Kiraly, Donald, C. (2000), *A Social constructivist approach to translator education,* Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing.

Klein-Braley, Christine (1996), “Teaching translation : a brief for the future”, in Sewell, Penelope and Higgins, Ian (eds), *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives,* Middlesex: Middlesex University Printing Services, pp. 15-30.

Klein-Braley, Christine et Franklin, Peter (1998), “The Foreigner in the Refrigerator: Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages.”, in K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome, pp. 53-61.

Koller, Werner (1997), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg: Quelle und Meyer.

Krings, Hans Peter (1988), "Blick in die "Black Box" – eine Fallstudie zum Übersetzungsprozeß bei Berufsübersetzern", in Reiner Arntz (ed.) Textlinguistik und Fachsprache, Hildesheim: Olms.

Künzli, Alexander (2001), "Experts versus novices: l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction", *Meta* 46 (3), pp. 507-523.

Künzli, Alexander (2004), "Risk taking: trainee translators vs. professional translators. A case study", *The Journal of Specialised Translation* 2, pp. 34-49.

Kupsch-Losereit, S. (1986), "Scheint eine schsne Sonne? oder: Was ist ein Übersetzungsfehler?", *Lebende Sprachen* 31, pp.12–16.

Kupsch-Losereit, S. (1988), "Die Übersetzung als soziale Praxis", *Fremdsprachen lehrer und lernen* 17, pp. 28–40.

Kussmaul, Paul (1995), *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kwon Jiyun (2006), "전문 번역사 양성 시 번역 평가 (Évaluation de la traduction lors de la formation du traducteur professionnel)", Monthly Conference of Rhetoric society of Korea, September, 2006, pp. 1-9.

Kwon, Soon-young (2007), *한국인의 관계 심리학 (Psychologie des relations humaines en Corée)*, Séoul : Salim.

Lauscher, Susanne (2000), "Translation quality assessment", *The translator*, 6, 2, pp. 149-168.

Lavault-Olléon, Elisabeth (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Erudition, Paris, première édition, 1985, deuxième édition remise à jour, octobre 1998.

Lavault-Olléon, Elisabeth (1998), « La traduction comme négociation » dans J. Delisle et H. Lee-Jahnke et E Lavault-Olléon (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa/Arras: Presses de l'université d'Ottawa/Artois Presses Université, pp. 79-95.

Lavault-Olléon, Elisabeth (2003), « Professionnaliser les formations universitaires : enjeux et difficultés » dans Actes du Colloque international : Formation des traducteurs, Université de Rennes 2, septembre, 2002, La Maison du Dictionnaire, Paris, pp. 199-207.

Lederer, Marianne (2008), “Can theory help translators and interpreter trainers and trainees?”, in Wang, Enmian & Wang Dong Zhi (eds.). *Towords quality interpretation in the 21st century*. Proceedings of the 6th National Conference and International forum on Interpreting. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, pp. 107-129.

Lee, Chang-hoo (2011), *나를 성장 시키는 생각의 기술 (L’art de la pensée nous fait avancer)*, Séoul : Soulmate.

Lee, Eun-Sook Lee et Lee, Eun-Jung (2010), “A Study on the Perception of Translation Learning in Undergraduate Students”, *Studies in Linguistics* 17, pp. 215-234.

Lee, Hyang (2006), “Translation revision and its pedagogic application”, Thèse de doctorat, Hankuk University of Foreign Studies Graduate School of Interpretation and Translation.

Lee, Hyang (2011), “Considerations for Pragmatic Translation Education at Undergraduate Level”, *Interpretation and Translation*, 13(2), pp. 167-186.

Lee, Jae-woo (2006), *우리의 교육 현실 (Réalité de l’enseignement en Corée)*, Séoul: Jinhan M&B.

Lee, Kye-youn (2003), “Which teaching method is best for translator education? ”, *Journal of the Interpretation and translation institute*, 6, pp. 103-124.

Lee, Migyoung (2011), “A comparison of two feedback types in undergraduate translation class”, *The journal of Translation Studies- The korean Association of Translation Studies*, Vol. 12-3, pp. 141-168.

Lee, Migyoung (2011), “A comparaison of two feedbacks types in undergraduate translation class”, *The Journal of translation studies*, Vol. 12-3, pp. 141-168.

Lee, Migyoung (2012), “번역 수업을 위한 텍스트 선정 (Choix des textes pour des cours de traduction)”, *Conference of the Korean association of translation studies and of institute of fairy tales and translation*, le 21 avril 2012, Séoul, Corée du sud, pp. 179-185.

Lee, Sang-Bin (2010), “An undergraduate translation course based on K. Reiss’s text typology: A case study”, *The journal of translation studies*, Vol. 11-3, pp. 167-196.

Lee, Sangwon (2002), “Training translation into Korean – Objectives and strategies”, *Conference Interpretation and Translation*, 4(1), pp. 135-152.

Lee, Yong-sook (1992), "교육 내용과 수업 방법 : 주입식 수업 실태와 원인 (Méthode d'enseignement : Raisons et pratique du recours systématique à la mémorisation)", *Educational developement*, Vol.14, No.1, pp. 30-36.

Lee, Yoo-jin. (2010), "A Study on the Correlation between Teaching Methods and Translation Competence.", *Interpreting and Translation Studies*, 14(1), pp. 123-144

Lee, Young-jik (2010), *질문형 학습법 (Recours aux questions dans l'enseignement)*, Séoul : Smartjunior.

Lee-Jahnke, Hannelore (2001), «Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction », *Meta*, Vol. 46, No. 2, pp. 258-271.

Leki, Ilona (1990), "Coaching from the margins: Issues in written reponse", in B. Kroll (Ed.), Second language writing: insights for the classroom, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-68.

Leppihalme, Rivta (2008), "Developping translation knowledge and competences in language students", In Revista electronica de didactica de la traducción y la interpretación redit, n° 1, pp. 57-76.

Lörscher, Wolfgang (1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*, *A Psycholinguistic Investigation*, Tübingen: Narr.

Malmkjær, Kirsten (ed.) (1998), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

Malmkjær, Kirsten (ed.) (2004), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Marchand, Chantale (2011), « De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992 », Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Martínez Melis, Nicole (2001), « Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère », Thèse de doctorat, Universitat Autónoma de Barcelona.

McAlester, Gerard (2000), "The evaluation of translation into a foreign language", in Christina Schäffner and Beverly Adab (eds.), *Developping translation competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 229-243.

Michel, M. et Dudek, S. (1991), "Mother-child relationships and creativity", *Creativity Research Journal*, 4(3), pp. 281-286.

Moon, Gwang-hoon (2011), « 상호문화적 성찰활동 : 번역의 인문학적 의미 (Réflexion interculturelle sur le sens de la science humaine de la traduction) », *Conference of the Korean institute for translation studies in the humanities*, le 26 Novembre 2011, Séoul, Corée du sud, pp. 64-82.

Moser, C.A. et Kalton, G.C. (1971), *Survey Methods in Social Investigation*, London: Heinemann Educational.

Munday, Jeremy (2001), *Introducing Translation Studies*, London & New York: Routledge.

Nam, Won-jun. (2009), "A Study on the Undergraduate Education of Interpretation & Translation in Korea", *Interpreting and Translation Studies*, 13-1, pp. 21-51.

Ng, A. K. (2003), "A Cultural Model of Creative and Conforming Behavior", *Creativity Research Journal*, Vol. 15, Issue 2&3, pp. 223-233.

Nord, Christiane (1991a), "Scopos, Loyalty and Translational Conventions", *Target* 3:1, pp. 91-109.

Nord, Christiane (1991b), *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Nord, Christiane (1992), "Text Analysis in Translator Training", In Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference 31 May – 2 June 1991 (Copenhagen Studies in Translation), Cay Dollerup & Anne Loddegaard (eds.), pp. 39-48.

Nord, Christiane (1993), *Einführung in das funktionale Übersetzen*, Am Beispiel von Titeln und Überschriften, Tübingen: Francke.

Nord, Christiane (2008), *La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches* fonctionnalistes. Traduit de l'anglais par Adab, Bevery, Arras : Artois Presses Université.

Nord, Christiane (2009), "Translation errors vs errors in translation", Lecture delivered at the Interpretation and Translation Research Institute, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea, June 11, 2009.

Oseki-Dépré (1999), *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris: Armand Colin, coll.U.

PACTE (2000), "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and methodological Problems in a research project" in Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M.(eds). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE (2002), “Exploratory Tests in a Study of Translation Competence,” *Conference Interpretation and Translation*, 4-2, pp. 41-69.

PACTE (2003), “Building a Translation Competence Model”, in F. Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 43-66.

PACTE (2005a), “Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora”, in Actas del II Congreso Internacional de la AIETI. Información y documentación. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587.

PACTE (2005b), “Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues”, *Meta*, 50, (2), pp. 609-619.

PACTE (2011), "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index”, in O’Brien, Sharon (ed.) IATIS Yearbook 2010, Londres: Continuum.

Pérez, María Calzada (2005), “Applying Translation Theory in Teaching”, *New Voices in Translation Studies* 1, pp. 1-11.

Pergnier, Maurice (1998), « Préface », dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement,* Ottawa : Les Presses de l’Université d’Ottawa, pp. 4-16.

Perrin, Isabelle (1996), *L’anglais : Comment traduire ?,* Paris: Hachette, coll. « Les fondamentaux », n° 64.

Pöchhacker, Franz (1995), “Simultaneous Interpreting: a functionalist perspective”, *Hermes, Journal of Linguistics* 14, pp. 31-53.

Pym, Anthony (1997), "Translator Training I: University Courses and Programmes. An International Comparison", Translation * Traduction * Übersetzung (de la serie Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), Berlín, Nueva York: De Gruyter.

Pym, Anthony (2011), “Training translators”, in Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle (eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, Oxford: Oxford University Press, pp. 475-489.

Reiss, Kathrina and Vermeer, Hans J. (1984), *Groundwork for a General Theory of Translation,* Tübingen: Niemeyer.

Reiss, Kathrina (2000), *Translation Criticism – The Potentials and Limitations : Categories and Criteria for Translation Quality Assessment,* (Erroll F. Rhodes, Trans), Manchester : St. Jerome. (texte original publié en 1971).

Reiss, Kathrina (2002), *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites*, traduit de l'allemand par Catherine Bocquet, Cahiers de l'Université d'Artois 23/2002, Arras: Artois Presses Université.

Reiss, Kathrina (2004), "Type, Kind and Individuality of Text : Decision Making in Translation", in Lawrence Venuti (ed.) *The translation studies readers* (2nd ed.) (Susan Kitron, Traduction.), New york : Routledge, pp. 168-179.

Robb, T., Ross, S. et Shortreed, I. (1986), "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality." *TESOL Quarterly*, 20, pp. 83–93.

Robert S et Roda P. (1984), «Compétence du nouveau diplômé en traduction», Traduction et Qualité de langue, Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.

Rudowicz, E. et Yue, X. D. (2002), "Compatibility of Chinese and Creative Personalities", *Creative research journal*, Vol. 14, Issue 3 & 4, pp. 387-394

Runco, M. A. et Johnson, D. J. (2003), " 'Parents' and 'Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective", *Creativity research journal*, Vol. 14, Issue 3&4, pp. 427-438.

Sager, Juan (1989), "Quality and Standards — The Evaluation of Translations", *The Translator's Handbook,* pp. 91-102.

Schäffner, Christina (2000), "Running before walking? Designing a translation program at undergraduate level", in Christina Schaffner abd Beverly Adab (eds.), *Developping translation competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 143-156.

Schmitt, P.A. (1986), "Die 'Eindeutigkeit' von Fachtexten: Bemerkungen zu einer Fiktion", In M. Snell-Hornby (ed.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung,* Tübingen: Francke, pp. 252-282.

Schmitt, P.A. (1987), '"Fachtextübersetzung und 'Texttreue': Bemerkung zur Qualität von Ausgangstexten", *Lebende Sprachen* 23, pp. 1–7.

Séguinot, Candace (1989), "The Translation Process: An Experimental Study", in Candace Séguinot (ed.), *The Translation Process*, Toronto: HG Publications.

Séguinot, Candace (1991), «A Study of Student Translation Strategies », *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*, Savolinna, selected papers of the TRANSIF seminar.

Seleskovitch, Danica (1977), "Why interpreting is not tantamount to translating languages", *The incorporated Linguist*, 16:2, pp. 22-23.

Seleskovitch, Danica (1981), « L'enseignement de l'interprétation », dans Jean Delisle (Réd.), pp. 23-46.

Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne (1984), *Interpréter pour traduire,* Paris, Didier érudition.

Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne (1989), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris : Didier érudition.

Seong, Eun-Hyun, Han, sun-mi, Ha, Juhyun, Lee, Jeongyu, Ryu, Hyoung-sun, Han, yun-young et Park, Byoung-gi. (2008), "한국적 창의성과 창의적 환경에 대한 대학생들의 암묵적 이론 (Théorie implicite des étudiants sur la créativité coréenne et l'environnement créatif)", *Korean journal of psychological and social issues*, Vol. 14, No. 1, pp. 367-390.

Seong, Eun-Hyun et Han, Yun-young (2011), "한국과 미국 대학생들의 창의성 발현 및 저해 요인에 관한 암묵적 생각 (Facteurs qui favorisent ou freinent la créativité des étudiants coréens et américains)", *The Korean journal of educational psychology*, Vol. 24, No.4, pp. 927-944.

Sewell, Penelope et Higgins, Ian (1996), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*, London: AFLS and CILT.

Shin, Jisun (2007), "Translation-related problems in government institutions – Survey Results and Analysis", *The journal of Translation Studies- The Korean Association of Translation Studies*, Vol. 8-2, pp. 75-101.

Shin, Jisun (2010), "Applying translation quality assessment models to translator training ", *The journal of Translation Studies- The Korean Association of Translation Studies*, Vol. 11-3, pp. 121-142.

Sonia, Colina (2003), *Translation Teaching: From Research To The Classroom*, New York, San Francisco: McGraw Hill.

Stolze, Radegundis (2008), *Übersetzungstheorien : eine Einführung*, (5e éd.), Tubingue, Allemagne: Gunter Narr.

Sung, Cho-Lim, Kim, Jina, Lee, Sang-won, Jang, Hyun-ju et Lee, Hyang (2001), "Evaluation of translation quality in translation education", *The journal of Translation Studies- The Korean Association of Translation Studies*, 2, 2, pp. 37-56.

Tennent, Martha (2005), *Training for the New Millennium. Pedagogies for Translation and Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tirkkonen-Condit, Sonja (1989), "Professional versus Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study", in Candace Séguinot (ed.), *The Translation Process*, Toronto: HG Publications.

Tirkkonen-Condit, Sonja (1997), "Who Verbalises What: A Linguistic Analysis of TAP Texts", *Target* 9(1), pp. 69–84.

Tirkkonen-Condit, Sonja (ed.) (1991), *Empirical research in translation and intercultural studies,* Tübingen : Narr.

Toury, Gideon (1986), "Monitoring discourse transfer: a text-case for a developmental model of translation" in Juliane House & Shoshana Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr.

Toury, Gideon (1991), "What are descriptive studies into translation likely to yield apart from isolated descriptions? ", in K.M. van Leuven- Zwart and T. Naaijkens (eds.), *Translation Studies: the State of the Art*, Amsterdam/Atlanta: Rodopi, pp. 179-192.

Toury, Gideon (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadeplhia: John Benjamins.

Venuti, Lawrence (2000), *The Translation Studies Reader,* London and Newyork : Routeledge.

Vermeer, Hans. J (1978), "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". *Lebende Sprache*, 23(1), pp. 99-102

Vermeer, Hans. J (1983), "Translation theory and linguistics", in PauliRninila, Rivta Orfanos, et Sonja Tirkkonen-Condit (eds.), *Nakokohtia kaananamisen tutkimuksesta,* pp. 1-10.

Vermeer, Hans. J (1986), *Voraussetzungen für eine translationstheorie. einige kapitel kultur- und sprachtheorie*, Heidelberg : Institut für Übersetzen und Dolmetschen.

Vermeer, Hans J. (1989), *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*, Heidelberg: thw.

Vermeer, Hans J. (1996), *A Skopos Theory of Translation (Some arguments for and against)*, Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag.

Vienne, Jean (1998), « Avez-vous dit compétence traductionnelle?», *Meta* électronique, Vol. XLIII, no. 2, pp. 187-190.

Vinay, J. P et Darbelnet, J. (1958[1995]), "A methodology for translation" In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader*, London: Routledge, pp. 84-93.

Weisberg, Robert W. (1998), « Creativity and practice », *Behavioral and Brain Sciences* 21 (3), pp. 429-430.

Williams, Malcolm (2004), *Translation quality assessment : Argumentation-centered approach,* Ottawa : University of Ottawa Press.

Wilss, Wolfram (1996), *Knowledge and Skills in Translator Behavior,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Wollam, Jean (1992), "Equality versus excellence: The South Korean dilemma in gifted education", *Roeper Review*, 14, pp. 212-217.

Woodman, R. W. et Schënfeldt, L. F. (1989), *Individual Difference in Creativity: An Interactionist Perspective*. *Handbook of creativity,* N. Y. & London : Plenum Press.

Yang, Hyun-Hae (1995), *일본사회의 인간관계 (Relations humaines dans la société japonaise)*, Séoul : Sohwa.

Yang, Miae (2010), "A sportlight on the necessity of professional curriculum of translating and interpreting for foreign language majored student", *The journal of Translation Studies- The Korean Association of Translation Studies*, Vol. 11, 4, pp. 125-144.

Yoo, Young-ok (1997), *행정조직론 (Théorie de l'organisation administrative)*, Séoul : Hakmoonsa.

You, Myong - Yoo (2011), "한국 번역계의 현황과 우리의 나아갈 길 (Situation actuelle et avenir de la traduction en Corée)", Colloque de KATS (The Korean association of translation studies), Université Saejong, Séoul, le 5 octobre, 2011, pp. 7-10.

Zha, P., Walczyk, J. J., Griffith-Ross, D. A., Tobacyk, J. J. et Walczyk D. F. (2006), "The Impact of Culture and Individualism-Collectivism on the Creative Potential and Achievement of American and Chinese Adult.", Creativity Research Journal, 18(3), pp. 355-366.

INDEX DES CONCEPTS

Acceptabilité 36, 49, 89, 163, 211

Acquisition de connaissances linguistiques 20

Acte de communication 21, 30, 34, 157, 258, 276

Analyse du discours 23, 35, 87, 165

Approche comparatiste 27

Approche dynamique 13

Approche socio-constructiviste.....25

Auto-évaluation.....61, 72, 73, 74, 112, 193, 194, 217, 273

Autoritarisme 54, 55, 56, 60

Autorité 54, 58, 103, 143, 144, 147, 148, 150, 208, 240, 258, 260, 280

Caractéristique socioculturelle.....16, 18, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 93, 108, 109

Collectivisme 54, 55, 56, 151, 153, 154, 260

Compétence en traduction13, 14, 20, 31, 64, 86, 91, 107, 117, 119, 155, 156, 158, 159, 174, 176, 225, 228, 229, 232, 248, 250, 251

Compétence linguistique39, 83, 85, 86, 90, 117, 118, 148, 155, 156, 158, 174, 179, 183, 190, 199, 215, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 240, 266, 267, 271, 274, 277

Compétence méthodologique.....71, 83, 90, 96, 117, 224, 229, 230, 232, 233, 266, 267

Compétence traductionnelle 39, 40, 41

Compréhension de la langue étrangère 43, 116, 174, 179, 228, 229, 230, 266

Concept dynamique 13, 14

Concept statique.....14

Confucianisme 15, 54, 55, 58, 66, 108, 145, 147, 148, 260, 280

Connaissances en traduction. 148

Connaissances encyclopédiques 12

Connaissances extra-linguistiques 36

Connaissances extralinguistiques et spécialisées.....43, 116, 228, 229, 232, 267

Connaissances linguistiques.....36, 157, 174, 183, 248, 267

Cours centré sur l'enseignant.....24, 62, 138

Cours centré sur les étudiants 25, 26, 63, 139

Cours magistral 24, 25, 26, 63, 265

CRIPD (Compte rendu intégré des problèmes et décisions)……50, 69, 71, 74, 111, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 237, 238, 244, 246, 263, 269, 270, 272, 273

Critique des traductions 44, 45, 46, 47

Démarche *thérapeutique* 192

Déverbalisation 29, 40

Dictionnaire bilingue 223, 233, 234, 235

Dictionnaire encyclopédique 233, 234, 235, 237

Dictionnaire terminologique 234, 235

Didactique de la traduction….11,15, 19, 23, 27, 44, 45, 48, 51, 52, 53, 62, 78, 79, 108, 109, 113, 115, 197, 204, 261, 265

Distance du pouvoir 54

Enseignement de la traduction……11, 16, 18, 20, 21, 23, 27, 31, 32, 35, 41, 44, 45, 46, 63, 64, 65, 69, 76, 81, 86, 90, 93, 94, 95, 100, 106, 113, 114, 121, 124, 126, 134, 136, 155, 156, 165, 166, 172, 174, 199, 202, 207, 232, 233, 259, 262, 270, 369

Équivalence linguistique 28

Évaluation croisée 151, 221, 222, 223, 245, 263

Évaluation de la traduction 23

Évaluation diagnostique.....48, 95, 110, 185, 270, 272

Évaluation en didactique de traduction.....48

Évaluation en traduction 45, 47, 77, 224

Évaluation formative.....48, 49, 64, 70, 72, 111, 185, 186, 190, 192, 270, 272

Évaluation globale 201, 203, 271

Évaluation linguistique 84, 115, 224

Évaluation macrotextuelle 198, 199

Évaluation microstructurelle 113, 197, 272, 275

Évaluation microtextuelle 198, 199

Évaluation orientée processus 49, 52, 69, 72, 111, 190, 270

Évaluation orientée vers le résultat 68, 70, 71, 72, 111, 192, 270

Évaluation par les pairs 49, 151, 219, 220, 221, 222, 245, 246, 263

Évaluation par QCM 154

Évaluation positive.....81, 82, 217, 242

Évaluation sommative…..26, 49, 51, 68, 70, 72, 79, 110, 111, 185, 190, 192, 204, 270, 271, 273

Facteurs extratextuels.....113, 159, 197

Facteurs socioculturels……53, 54, 57, 63, 66, 104, 107, 108, 109, 118, 138, 143, 144, 145, 148, 154, 171, 174, 240, 260, 261, 262, 263

Fiabilité 77, 79, 80, 97, 113, 201, 210, 238, 274

Fidélité 36, 43, 67, 89, 163, 204, 211, 212, 213

Formation à la traduction...11, 14, 15, 18, 21, 23, 27, 29, 34, 35, 52, 53, 62, 63, 67, 74, 76, 81, 86, 89, 91, 93, 103, 105, 108, 112, 118, 125, 150, 151, 175, 260, 262, 276, 277

Formation de la traduction 15, 16, 18, 28, 29, 53

Formation de traducteurs 19, 116, 228, 232

Formation des traducteurs 16, 34, 35, 38, 63, 64, 95, 107, 282

Formation professionnalisante 14, 21

Formation professionnelle 21, 136, 182, 258, 276, 278

Formation théorique 26, 68, 109, 264, 265

Formation universitaire 21, 22, 67, 133, 258

Hiérarchie.....57, 152, 268

Homogénéité 210

IDRC (Interprétation – Décisions – Ressources – Contraintes) 37, 38

Individualisme.....54, 55, 58

Journal.....49, 50, 160, 194, 236, 294, 298

Langue d'arrivée 33, 36, 39, 40, 43, 146, 164, 173, 194, 210, 211, 231, 269, 369

Langue de départ.....36, 39, 40, 42, 210, 267

Langue étrangère13, 14, 19, 42, 84, 86, 89, 90, 91, 104, 117, 118, 119, 128, 148, 155, 156, 168, 179, 180, 181, 184, 204, 207, 211, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 247, 248, 250, 251, 266, 269, 369

Langue maternelle14, 24, 43, 95, 116, 174, 179, 180, 181, 207, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 250, 251, 266, 269, 279

Lecture active.....173, 174, 181, 232, 267, 268, 277, 279, 369

Logique du texte43, 82, 116, 174, 188, 199, 211, 212, 228, 229, 230, 231, 252, 266, 268, 369

Loyauté 21, 30, 164

Mandat de traduction…..14, 21, 26, 31, 41, 43, 51, 76, 87, 88, 89, 112, 113, 116, 157, 158, 159, 160, 198, 199, 202, 210, 212, 224, 228, 229, 230, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 265, 275, 276, 277, 278

Méthode d'enseignement 23

Modèle séquentiel 35, 36

PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation)….13, 14, 41, 42, 228, 296, 297

Phraséologie 174

Processus de traduction12, 13, 29, 31, 41, 50, 65, 67, 69, 71, 73, 89, 187, 270, 272, 293

Protocole de verbalisation à voix haute (TAP) 12

Raisonnement divergent.....151

Recherche d'informations…35, 50, 71, 83, 84, 89, 90, 93, 96, 101, 103, 107, 108, 115, 117, 194, 223, 224, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 269, 271, 277

Recherche documentaire…...19, 20, 43, 76, 90, 116, 136, 173, 175, 181, 228, 229, 230, 267, 269, 278, 279

Recours systématique à la mémorisation.....60, 61, 149, 261, 265

Recours systématique à la mémorisation et aux QCM 59, 60

Réexpression 11, 29

Registre de suivi 219, 220

Remue-méninges 151

Retraduction 81, 82, 115, 216, 217, 218, 263

Savoir-faire en traduction 43, 116, 228, 229, 230

Skopos 29, 30, 67, 163, 164, 254, 258

Société horizontale 58

Stratégie de traduction 28, 67, 85, 116, 228

Système éducatif 3, 59, 60, 103, 144, 145, 148, 149, 154, 240, 260, 261, 265, 408

TAO (Traduction assistée par ordinateur) 173, 174, 175, 251, 279

Terme spécialisé 194, 202, 212

Texte cible 29, 30, 32

Texte d'arrivée 12, 24, 43, 50, 68, 164, 210, 212, 252

Texte de départ12, 36, 37, 38, 51, 68, 76, 89, 160, 173, 174, 197, 211, 212, 231, 236, 238, 252, 266, 267, 268, 275, 277

Texte expressif 33

Texte incitatif 33

Texte informatif 33

Texte source 29

Théorie du skopos 27, 29, 30, 67, 163, 164, 264, 265

Théorie fonctionnaliste 27, 29, 163, 164

TIT (Théorie interprétative de la traduction) 27, 28, 38

Traducteur professionnel13, 19, 40, 67, 68, 72, 86, 89, 124, 125, 193, 211, 224, 232, 267, 277, 279

Traduction ancrés dans l'actualité 119

Traduction communicative 113, 199, 278

Traduction des productions télévisées et cinématographiques 85, 119, 247

Traduction industrielle et économique 85, 119, 203, 247, 248

Traduction littéraire ...33, 53, 75, 85, 119, 129, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 247, 267

Traduction littérale.....12, 28, 87, 88, 203, 249, 252, 253, 277

Traduction politique et juridique 85, 119, 247

Traduction professionnelle 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 30, 39, 41, 43, 44, 53, 76, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 108, 113, 116, 118, 119, 121, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 169, 171, 175, 176, 181, 193, 197, 198, 199, 211, 215, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 259, 263, 266, 267, 272, 275, 276, 277, 278, 279

Traduction spécialisée.....75, 181, 212

Traduction technique 11, 19, 100, 182, 209

Traduction universitaire14, 18, 19, 20, 21, 67, 75, 84, 85, 88, 108, 118, 155, 158, 181, 182, 183, 185, 186, 199, 238, 257, 266, 276

Transcodage 29, 87, 119

Validité.....77, 80, 113, 209, 274

Variabilité 81, 114, 204, 210, 211, 213, 215, 271, 273

Version.....11, 19, 29, 33, 52, 87, 88, 157, 249, 267

LISTE DES ILLUSTRATIONS

(Figure)

Figure 1. Modèle séquentiel de la traduction (Gile, 2009, p. 102 et 1995, 2005, p. 102 modèle en anglais) 36

Figure 2. Les domaines d'études de la traductologie d'après James Holmes.....44

Figure 3. Les domaines d'études appliquées d'après Munday 45

Figure 4. Domaines d'études en évaluation de la traduction 47

Figure 5. Stages de l'ISIT (Source : page d'accueil du site de l'ISIT).....177

(Graphique)

Graphique 1 : Q1.10. Comment procédez-vous en cours ? 139

Graphique 2 : Q1.12. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ? 139

Graphique 3 : Q1.09. Les principales activités généralement pratiquées en cours....140

Graphique 4 : Q1.11. De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ?.....141

Graphique 5 : Q5.04. Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le déroulement des cours? 145

Graphique 6 : Q1.06. Quels sont les objectifs du cours de traduction universitaire en Corée ?.....155

Graphique 7 : Q1.06. Quels sont les objectifs du cours de traduction universitaire en Corée ?.....158

Graphique 8 : Q1.08. Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?.....162

Graphique 9 : Q1.07. Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ? 163

Graphique 10 : Q1.14. Le travail d'équipe est-il efficace ? 168

Graphique 11 : Q2.06. Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ? 195

Graphique 12 : Q4.01. Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ? 196

Graphique 13 : Q3.09. À quel niveau évaluez-vous la traduction ? 198

Graphique 14 : Q2.09. Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examen ? 200

Graphique 15 : Q3.10. Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directive pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ? 205

Graphique 16 : Q3.08. Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ? 208

Graphique 17 : Q3.15. Sur quelle thématique ressentez-vous le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département ? 214

Graphique 18 : Q3.11. Utilisez-vous non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? 220

Graphique 19 : Q4.05. Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation? 226

Graphique 20 : Q5.09. Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? 230

Graphique 21 : Q5.10. Sur quels éléments de la compétence en traduction mettez-vous l'accent pour la progression des étudiants ? 231

Graphique 22 : Q2.11. A quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours? 235

Graphique 23 : Q2.10. Quelles sont les méthodes de recherche d'informations par les étudiants ? 236

Graphique 24 : Q5.01. Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ? 241

Graphique 25 : Q5.02. Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ? 242

Graphique 26 : Q5.03. Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? 243

Graphique 27 : Q5.12-2. Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ? 249

Graphique 28 : Q5.08. Comment les étudiants traduisent-ils ? 251

Graphique 29 : Q5.11. Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? 252

(Tableau)

Tableau 1 : Compétence de traduction selon le modèle holistique PACTE (2003) 42

Tableau 2 : Objet, type, fonction, objectif et outils dans l'évaluation 52

Tableau 3 : Causes du manque de créativité des étudiants. (Seong et al., 2008) 60

Tableau 4 : Causes expliquant le manque de créativité des étudiants. 61

Tableau 5 : Chronologie de l'enquête et nombre de répondants questionnaires et entretiens 106

Tableau 6 : Nombre total des répondants 120

Tableau 7 : Langue des principaux cours de traduction (QCM) 121

Tableau 8 : Langue des principaux cours de traduction (entretiens) 122

Tableau 9 : Langue des principaux cours de traduction (QCM + entretiens) 122

Tableau 10 : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction chez les répondants 124

Tableau 11 : Nombre de traducteurs professionnels parmi les répondants 125

Tableau 12 : Nombre d'années d'expérience de traduction professionnelle 126

Tableau 13 : Diplôme le plus élevé obtenu par les répondants 127

Tableau 14 : Discipline dans laquelle les enseignants ont obtenu le diplôme le plus élevé 127

Tableau 15 : Position actuellement occupée par les répondants 129

Tableau 16 : Profil des étudiants de l'école professionnelle ayant participé aux entretiens durant la phase-pilote 130

Tableau 17 : Profil des étudiants de l'école professionnelle ayant participé aux entretiens en cours de traduction français-coréen au master 1 à GIST..... 131

Tableau 18 : Profil des étudiants universitaires ayant participé aux entretiens 133

Tableau 19 : Profil des enseignantes des deux cours observés 134

Tableau 20 : Cours ouverts des universités proposant une formation professionnelle à la traduction ou l'interprétation 182

Annexe 1
Exemples d’entretiens

Les entretiens avec des enseignants et des étudiants retranscrits dans cette annexe ont été menés à différents stades de notre enquête (phase pilote, 1ère et 2ème série). Nous les avons sélectionnés selon plusieurs critères. Pour les enseignants, nous avons choisi ceux dont les réponses sont les plus claires et les plus détaillées et dont les langues de cours sont différentes. Pour les étudiants, nous avons choisi un entretien de la phase pilote et, l'autre, de la première série[168].

Ces entretiens ayant été menés en coréen, nous en avons traduit ici la transcription en français.

Entretiens avec les enseignants

Entretien réalisé le 15 Septembre 2010 (phase pilote) : ECU E2

Cet entretien a été réalisé le 15 septembre 2010, lors de la phase pilote, avec enregistrement et prise de notes, avec une enseignante donnant un cours commun de traduction anglais-coréen pour les étudiants de troisième et de quatrième année à l'université Dongkuk ; celle-ci dispose d'un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen.

1) Pratiques actuelles du mode de cours et son environnement

Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction?

Traduction anglais-coréen

Quel est le statut (le type) du cours? (cours de traduction universitaire, cours de traduction professionnelle)

Cours de traduction générale universitaire
Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre?

[168] Les entretiens avec les étudiants de la phase pilote ont été réalisés uniquement avec des étudiants suivant un cours de traduction professionnelle chinois-coréen en master 1 à l'école professionnelle GIST. Sur la base de cette phase pilote, nous avions effectué une première série d'entretiens avec les étudiants des deux cours que nous avons observés. Nous avons interrogé 11 étudiants du cours de traduction français-coréen en master 1 à la GIST et 7 étudiants du cours de traduction français-coréen en licence à l'université Korea. Donc, pour la cohérence avec l'exemple d'entretien de la phase pilote, nous avons choisi, le second entretien (première série) avec une étudiante suivant un cours de traduction professionnelle français-coréen en master 1 à la GIST.

Une fois par semaine, à raison de deux heures et demie.

Combien d'étudiants assistent au cours ? D'après vous, ce nombre convient-il ? Dans le cas où les étudiants seraient nombreux, quels sont les problèmes rencontrés ? (discipline ? concentration ? participation ?)

Il y a 30 personnes en classe. Je pense que c'est trop pour donner des retours à chaque étudiant. Le nombre de 20 personnes serait adapté au cours de traduction ; c'est d'ailleurs la limite du nombre d'étudiants fixé par l'université.

Comment le premier cours se déroule-t-il ?

J'explique ce que je ferai en classe pendant un semestre, l'objectif du cours, les sujets des textes chaque semaine, les devoirs, mon point de vue sur l'évaluation, etc.

Existe-il une description officielle du cours ?

Non.

La description du cours est-elle définie par vous ?

Oui.

Quel est l'objectif du cours ?

L'objectif du cours n'est pas d'acquérir des connaissances linguistiques mais l'introduction de la compétence en traduction professionnelle ainsi que la formation et la compréhension des sciences humaines par la traduction.

Avez-vous recours à la théorie pendant le cours de traduction ? Si oui ou non, pourquoi ? Quelle théorie ?

Oui. J'explique la théorie du skopos et l'approche comparatiste de Vinay et Darbelnet et la théorie interprétative de la traduction au début du cours. Ensuite, en me basant sur ces théories, je travaille sur des traductions avec les étudiants.

Au cas où les étudiants ne possédant pas suffisamment d'expérience ne disposent pas de critères pour prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

Oui. C'est très important. Grâce à la compréhension des théories, les étudiants

peuvent traduire selon le type et l'objectif des textes.

Comment procédez-vous en classe ?

Le cours se déroule sous forme d'activité de groupes composés chacun de 3 ou 4 étudiants. Je leur donne un devoir chaque semaine et tous les groupes doivent le faire ; mais un seul groupe présente sa traduction à chaque cours ; puis tous les groupes discutent de cette traduction.

Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en classe?

L'activité principale en classe se déroule en groupes; donc il y a une discussion entre groupes, puis je fais des commentaires sur leurs traductions et donne des corrections.

Présentez-vous le contenu du cours sous forme d'exposés magistraux ou le cours est-il dialogique (échange avec les étudiants) ? Et l'attitude des étudiants est-elle passive ?

C'est assez difficile de faire le cours en se fondant sur l'échange entre les étudiants. Toutefois j'essaie de les amener à discuter entre eux. C'est l'enseignant qui joue ce rôle. Mais je constate toujours que la plupart des étudiants coréens sont très passifs. Plus je critique leur traduction directement, plus les étudiants ressentent des difficultés à exprimer leurs opinions devant les autres. Donc je ne leur dis jamais que telle traduction est un contre-sens ou une mauvaise traduction. Je leur recommande plutôt « ce serait mieux de traduire comme ça ». À mon avis, l'activité en groupe peut aider les étudiants passifs.

Le cours se fait-t-il en groupes ou non ? Chaque étudiant exerce-t-il un rôle (chef de projet, traducteur, documentaliste, etc.) dans le groupe ? Selon vous, le travail d'équipe entre apprenants est-il efficace ? Si oui ou non, pourquoi ?

Comme je l'ai déjà dit, l'activité en classe se fait par groupes qui, comme je vous l'ai dit, se composent de 3 ou 4 personnes. En général, deux étudiants traduisent et un étudiant est documentaliste mais les étudiants décident eux-même de leurs rôles respectifs. Je pense que l'activité en groupe est efficace, comme je l'ai déjà mentionné. Mais de temps en temps, il y a des étudiants qui se plaignent en raison de la difficulté à arriver à un accord entre eux.

Tenez-vous (les enseignants) compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ?

Oui. Je tiens compte du mandat de traduction. De temps en temps, je propose à

chaque groupe un mandat de traduction différent.

Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ?

Au début du cours, les étudiants utilisent les dictionnaires bilingues (langue maternelle et langue étrangère) mais de plus en plus, ils utilisent les dictionnaires encyclopédiques sur Internet et cherchent des informations sur des sites ayant la confiance du public et dans des articles de référence du domaine. Par exemple, la présentation d'un groupe sur le renouvellement de l'assurance-maladie aux Etats-Unis a été très impressionnante. Elle a bien précisé les connaissances extralinguistiques comme l'histoire de l'assurance-maladie aux Etats-Unis en se fondant sur une bonne recherche d'informations.

À quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ?

Je conseille aux étudiants de ne pas regarder le premier sens parmi plusieurs sens d'un mot dans les dictionnaires. En outre, en me basant sur mon expérience de la traduction professionnelle, je leur recommande la recherche d'informations sur des sites, des articles de référence du domaine et les dictionnaires encyclopédiques. Surtout, une fois par semestre, je fais le cours dans une salle équipée d'ordinateurs et alors, je cherche quelques termes avec les étudiants ; je leur montre aussi quelques erreurs que l'on peut trouver en cherchant sur le site « Google » car j'estime que les étudiants sont trop dépendants de la recherche sur ce site. Et de temps en temps je fais un test sur des termes importants.

Quels sont les facteurs socioculturels ayant une influence sur le système de cours ?

Les étudiants sont habitués à écouter et mémoriser la parole du professeur. Ils attendent sa bonne réponse depuis leur enfance et il est donc naturel qu'ils soient conformistes et passifs. Étant habitués aussi aux évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples), les étudiants sont donc inquiets si je dis qu'il n'y a pas une seule bonne réponse dans la traduction. En effet, dès le début des cours, je ne donne pas de « bonnes réponses » et leur dis toujours qu'il n'y a pas une seule bonne réponse dans la traduction.

Par ailleurs, si la plupart des étudiants sont d'accord avec une opinion mais certains ne le sont pas, ceux-ci ne proposent pas leurs opinons contraires du fait que le regard des autres est important pour eux.

2) Devoirs et corrections

Dans le choix des textes utilisés pour les exercices, en discutez-vous avec les étudiants sur le choix des textes ?

Non, c'est moi qui décide.

Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et exercices, etc. ?

Je pense que le degré de difficulté des textes travaillés en classe est différent selon le sujet et la forme des textes et de plus en plus difficile avec le temps.

Quelle forme et quelle longueur ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ?

Au début du semestre, je donne aux étudiants une demi-page des textes de départ et, à la moitié de semestre, une page. À propos de la forme des textes de départ, en général je choisis des articles de presse à propos des évènements actuels et, de temps en temps, des textes littéraires.

Combien de fois les étudiants traduisent-ils en classe et à la maison ?

Les étudiants font un devoir de groupe une fois par semaine, mais ils doivent faire également un devoir personnel. Les étudiants doivent choisir entre deux textes (un texte technique et un texte littéraire) de 5 pages et le terminer en 5 semaines. À la fin du semestre, en se basant sur ce devoir individuel, je fais un entretien individuel avec les étudiants pour leur donner un retour détaillé.

Comment corrigez-vous les traductions des étudiants ?

Tous les groupes doivent écrire leur traduction sur notre page d'accueil de la classe (*e-class*) avant le cours. Je ne corrige pas les traductions de tous les groupes mais je les lis avant le cours et explique leurs erreurs communes ; je présente aux étudiants une bonne traduction parmi celles des groupes et la leur propose comme modèle.

Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ?

Je ne demande pas le « CRIPD » mais en présentant leur traduction, chaque groupe précise souvent les sources utilisées pour résoudre ses problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre ses décisions.

3) Système d'évaluation

À combien d'évaluations procédez-vous par semestre ?

Il y en a deux (l'examen intermédiaire et l'examen final).

Annoncez-vous préalablement aux étudiants que la méthode et les critères d'évaluation serviront d'échelle de notation ?

Oui, je les leur annonce au premier cours.

De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation ? Quel pourcentage est attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% »

Présence ____10_ %, devoir +participation au cours 50_____ %, examen _40__%.

Quels sont les critères d'évaluation (par exemple : la compréhension, la méthode, la reformulation ou la fidélité, l'acceptabilité, etc.) ?

Je considère la mauvaise compréhension des textes de départ comme une erreur grave, le manque de logique des textes, de cohérence textuelle et les erreurs grammaticales comme de petites erreurs.

Dans le projet distribué aux étudiants au premier cours, je précise le barème d'évaluation, y compris la liste des types d'erreurs ; mais dans l'évaluation pratique, il est difficile d'évaluer selon ce barème. Ma subjectivité intervient lors de l'évaluation. Comme je saisis déjà le niveau des étudiants en classe, les examens sont donc une formalité.

À quel niveau (microtextuel au niveau du mot ou de la phrase ou macrotextuel au niveau de l'ensemble du texte) évaluez-vous la traduction ?

Je pense que j'évalue la traduction au niveau macrotextuel.

Quels sont les outils spécifiques actuels de l'évaluation ? (Une notation, une correction, des mini-rapports de recherche, un exposé oral et des grilles d'évaluation, etc.)

Le rapport, la présentation, l'évaluation par les pairs dans un groupe, etc.

Y a-t-il dans la faculté une méthode commune pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus ?

Non mais j'aimerais qu'il y en ait un.

Les enseignants s'accordent-ils sur le mode et les critères de l'évaluation avant d'effectuer l'évaluation ?

Je discute du mode et des critères d'évaluation avec un enseignant, officieusement.

Accordez-vous un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandez-vous, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? Si oui ou non, pourquoi ?

Je n'ai pas encore donné de bonus pour une traduction particulière bonne ou créative. Mais je demande aux étudiants la retraduction au cas où la qualité de leur traduction n'est pas bonne. Je leur demande encore une deuxième ou troisième retraduction s'ils retraduisent mal ; grâce à ce processus, les étudiants peuvent recevoir leurs propres retours.

Ressentez-vous le besoin de donner un bonus aux étudiants pour une traduction particulièrement bonne ou créative et de leur demander une retraduction (même si vous ne les faites pas) ?

Oui.

Quelles difficultés ressentez-vous quand vous procédez à des évaluations *?*

L'évaluation objective est toujours très difficile pour moi. Ayant mon propre style de traduction, il m'est difficile d'éviter la subjectivité dans l'évaluation. Surtout, il est difficile d'établir un barème pour une évaluation objective.

4) Manière de traduire, les difficultés et la compétence en traduction des étudiants

Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ?

Les étudiants ressentent des difficultés de traduction et s'en inquiètent trop. Moins ils connaissent le sujet sur lequel porte la traduction, plus ils ressentent de difficulté. Surtout pour eux, la compréhension des textes de départ est très difficile en raison de leur manque de compétences linguistique et extralinguistique.

Avez-vous une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ?

Oui. J'essaie de faire une évaluation positive de leurs traductions pour éviter qu'ils se découragent. Par exemple, je leur mets des commentaires positifs à chaque devoir, comme « C'est bien », « Votre traduction s'améliore de plus en plus. », etc.

Parlez-vous avec les étudiants de leurs difficultés de traduction ?

Oui. J'essaie d'entendre leurs opinions, surtout par courriel.

Pensez-vous qu'il règne un climat de confiance entre l'enseignant et les étudiants dans la classe ?

Oui, je pense qu'il y a un climat de confiance entre moi et les étudiants. Surtout, de temps en temps, je souligne franchement ce que je ne connais pas bien et j'essaie de régler leurs problèmes de traduction ensemble en classe.

Selon vous, d'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence adéquat dans la langue de départ pour apprendre la traduction?

Non, les étudiants doivent continuer à améliorer leurs compétences linguistiques.

Comment les étudiants traduisent-ils ? Font-ils de la traduction littérale au niveau des mots et de la phrase ou une traduction au niveau du texte dans son ensemble (des idées) ?

Au début, les étudiants traduisent littéralement, mais ils traduisent dans l'ensemble, de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte.

Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants (par exemple, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées) ?

La compréhension de la langue étrangère. Même si je traduis certains termes spécialisés ou explique un texte de départ, les étudiants ne le comprennent pas souvent.

Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ?

Je mets l'accent sur la compétence linguistique pour améliorer la compréhension de la langue étrangère et l'expression dans la langue maternelle.

Pensez-vous avoir besoin d'une ouverture de cours diversifiés pour acquérir des compétences en traduction ? Quels cours ?

Oui. Par exemple, des cours de maîtrise de la langue maternelle, des cours de connaissances extralinguistiques et professionnelles du domaine correspondant, des cours de maîtrise de la langue étrangère, etc.

Quelles difficultés ressentez-vous le plus en classe de traduction à l'université ?

Les étudiants peinent à appréhender le concept même de traduction et il est difficile d'adapter le cours à tous les étudiants compte tenu des niveaux de langue étrangère disparates ; les étudiants étant trop nombreux en classe, le temps manque pour fournir à chacun un retour personnalisé sur son travail.

À l'université, un cours concret de traduction professionnelle fait-il défaut aux étudiants de niveau avancé qui se destinent au métier de traducteur professionnel ?

Oui, mais on doit faire attention à un fait. C'est-à-dire que, si les disciplines au programme dans notre département prennent modèle sur celles enseignées en école professionnelle de traduction et d'interprétation, il est difficile, dans la pratique, de les enseigner aux étudiants universitaires. Donc pour des cours de traduction professionnelle, on devrait tenir compte de l'environnement universitaire et du niveau des étudiants universitaires de manière concrète.

5) Examens intermédiaire et final

Quels sont la longueur, le type de texte et la durée de l'épreuve d'examen ?

Je choisis un article de presse et donne une page avec 4 questions à traduire en une heure.

L'examen est-il passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe ou avec un texte que les étudiants ont déjà vu ?

Pour l'examen intermédiaire, je donne trois paragraphes déjà traduits en classe qui ont été difficiles pour les étudiants et un nouveau texte. Pour l'examen final, je donne un nouveau texte et précise le sujet du texte avant l'examen.

Durant l'examen, des ouvrages de consultation (type dictionnaires) sont-ils autorisés ?

Non

Après l'examen, donnez-vous aux étudiants la correction et revoyez-vous la copie d'examen ensemble avec les étudiants en dialoguant ? Dans ce cas-là, acceptez-vous les divergences d'opinion des étudiants ?

Je ne corrige pas leur copie mais j'indique et montre les erreurs avec la note après l'examen intermédiaire et accepte les contestations des étudiants. Mais je ne leur distribue pas les copies de l'examen final.

6) Profil des enseignants

Sexe : Femme, Âge : 40 ans

Cours principal de traduction que vous enseignez.

Le cours de traduction générale anglais-coréen

Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement de la traduction, spécialisée ou générale ?

10 ans

Si vous avez une expérience en traduction professionnelle, combien d'années d'expérience avez-vous?

10 années

Êtes-vous traducteur/trice professionnel(le)?

Oui

Quel est votre diplôme le plus élevé, peu importe dans quelle discipline, y compris la traduction ? (licence/ master/ doctorat, etc.)

Doctorat

Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

Littérature

Quelle est votre poste actuel (École professionnelle / Université) ?

Université Dongkuk qui a un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen.

Entretien réalisé le 30 Septembre 2010 (première série) : ECU E7

Cet entretien a été réalisé le 30 septembre 2010, lors de la première série, avec enregistrement et prise de notes, avec une enseignante donnant un cours commun de traduction espagnol-coréen pour les étudiants de troisième et de quatrième année à l'université Hankuk des études étrangères.

1) Pratiques actuelles en classe et environnement

Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction?

Traduction espagnol-coréen

Quel est le statut (le type) du cours? (cours de traduction universitaire, cours de traduction professionnelle)

Cours de traduction générale universitaire destiné aux étudiants de la troisième et quatrième année.

Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ?

Une fois par semaine, à raison de deux heures et demie.

Combien d'étudiants assistent au cours de traduction ? D'après vous, ce nombre convient-il ?

Les étudiants étant nombreux, 30 personnes en classe, il est difficile de leur consacrer suffisamment de temps pour avoir un échange personnalisé. L'activité en groupe peut régler ce problème ; autrement dit, par l'activité en groupe, les étudiants peuvent recevoir plus de retours. En fait, je réunis dans un groupe des étudiants de niveau inférieur et des étudiants de niveau supérieur, parce que ces derniers ont des connaissances qu'ils peuvent partager lors des discussions. En outre, comme ils doivent discuter et se critiquer les uns les autres, leur attitude éventuellement plus active constitue un atout.

En tant qu'enseignant/étudiant, quel est selon vous le nombre convenable d'étudiants pour un cours de traduction?

7 ou 8 personnes.

Quel est l'objectif du cours ?

J'ai pour objectif la compétence en traduction professionnelle ; surtout, je veux leur faire connaître la traduction, autrement dit, montrer la différence entre la traduction et la version/ le thème qu'ils ont appris. En effet, il y a pas mal d'étudiants universitaires qui veulent entrer dans une école professionnelle de traduction et tous les étudiants s'intéressent à la traduction ; donc ils choisissent le cours de traduction.

Avez-vous recours à la théorie pendant le cours de traduction ? Si oui ou non, pourquoi ? Quelle théorie ?

Oui. J'explique quelques théories comme la théorie du skopos et la théorie interprétative de la traduction au début du cours. Je pense que la connaissance des théories de traduction est importante pour les étudiants universitaires avant d'entrer dans une école professionnelle de traduction. Et surtout la théorie du skopos est très efficace pour que les étudiants trouvent leur propre stratégie de traduction.

Au cas où les étudiants ne possédant pas suffisamment d'expérience ne disposent pas de critères pour prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

Je constate qu'en général, après avoir pris connaissance des théories traductologiques, les étudiants changent d'attitude vis-à-vis de la traduction. En ayant accès à des conclusions de chercheurs, ils arrivent à traduire plus vite. Ces théories peuvent leur servir de critères pour trouver et régler leurs propres problèmes de traduction.

Comment le premier cours se déroule-t-il ?

J'explique l'objectif du cours, les devoirs individuels et par groupes, les modalités d'évaluation, etc.

Comment procédez-vous en cours ?

Je donne un devoir aux étudiants. Deux étudiants doivent faire l'évaluation croisée, et donc indiquer par écrit leurs critiques de la traduction de leur partenaire et les justifier en se fondant sur leur recherche documentaire. Ensuite, en classe, je leur donne mes commentaires, mais je ne donne pas mes corrections.

Une ou deux fois par semestre, le cours se déroule sous forme d'activité par groupes, chacun se composant de 4 ou 5 étudiants. Un groupe présente sa traduction en classe,

puis tous les groupes discutent de cette traduction.

Pendant la première moitié du semestre, je transmets mes connaissances et le reste du semestre, j'essaie d'amener les étudiants à participer à des interactions et à des échanges entre eux.

Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ?

Comme je viens de vous le dire, ce sont peut-être d'abord l'évaluation croisée entre deux étudiants et ensuite mes commentaires sur les traductions des étudiants.

De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ?

J'essaie d'amener les étudiants à discuter ensemble en classe et, normalement, je ne donne pas les bonnes réponses à certaines difficultés rencontrées au cours de traduction. Quelques étudiants m'ont critiquée dans le questionnaire[169] de satisfaction sur la qualité des enseignants à remplir à la fin de la session de cours, en cochant : « L'enseignante n'a pas les capacités pour apporter la touche finale à la traduction. » C'est vrai que les étudiants sont assez passifs en classe.

Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ?

Je pense que je dois jouer un rôle de guide ou de conseiller.

Le cours se fait-t-il en groupes ou non ? Chaque étudiant exerce-t-il un rôle (chef de projet, traducteur, documentaliste, etc.) dans le groupe ? Selon vous, le travail d'équipe entre apprenants est-il efficace ? Si oui ou non, pourquoi ?

Je propose aux étudiants une activité en groupes une ou deux fois par semestre. Un groupe se compose de quatre étudiants et ils se débrouillent pour se répartir les rôles. En général, un étudiant est le chef du projet, deux étudiants traduisent et un étudiant fait la présentation. Comme dans la plupart des cas sur le marché de la traduction professionnelle, il est possible de collaborer à plusieurs à un projet de traduction, les étudiants nous disent qu'ils sont assez satisfaits de pouvoir s'exercer à traduire en équipe au cours de leurs études. Mais ce qui est le plus difficile, c'est un accord entre les étudiants. Comme vous le savez, surtout chez les Coréens faisant partie d'un groupe, ils ne se critiquent pas directement les uns les autres ; même s'ils jugent les mauvaises traductions des autres, ils n'osent pas les contester. Aussi, après l'activité en groupes, certains de leurs membres ont de mauvaises relations. C'est dommage.

[169]Ce questionnaire d'évaluation n'est pas une norme standard dans les universités et écoles professionnelles coréennes, et a été réalisé à l'initiative personnelle de cette enseignante.

Quels sont les facteurs socioculturels ayant une influence sur le système de cours ?

Je pense que les étudiants n'écoutent que ma parole et attendent de ma part de bonnes réponses. Comme je viens de vous le dire, il me semble qu'ils sont mécontents étant donné que je ne leur ai pas donné de bonnes réponses. Certes, c'est dû au fait qu'ils sont habitués aux évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples). S'il n'y a pas de bonnes réponses, ils sont très inquiets. Donc s'il n'y a pas de solutions de la part des étudiants, je leur propose mes opinions « si j'étais vous, je traduirais.. »

Et franchement, je fais souvent preuve d'autorité en classe ; autrement dit, j'ai l'impression que mon cours se déroule facilement, parce que les étudiants me considérant comme l'évaluateur et la tête du cours, ils n'osent pas critiquer, ni donner leur avis. Je pense que pour certains, le cours est efficace, mais il me semble qu'il ne l'est pas pour les autres.

Autrement dit, en fait, il n'y a aucun outil pour évaluer mon cours officiellement au niveau du département et aucune discussion sur les modalités du cours avec les étudiants. Certes, ma liberté est garantie en classe, mais je ne sais pas bien s'il se déroule bien. Moins les étudiants améliorent leur traduction, plus je m'inquiète à propos de la manière dont je fais cours.

Sur quelle thématique ressentez-vous (les enseignants) le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département?

L'objectif partagé du cours et un accord consensuel sur les critères d'évaluation seraient peut-être les plus urgents.

2) Devoirs et corrections

Dans le choix des textes utilisés pour les exercices, en discutez-vous avec les étudiants?

Non, c'est moi qui décide.

Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et exercices, etc. ?

Je pense que le degré de difficulté des textes présentés en classe est de plus en plus

important avec le temps.

Quelle forme et quelle longueur ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ?

Je donne aux étudiants une page de texte de départ. Les textes de départ sont des articles de presse, un discours, une œuvre littéraire ainsi que des productions télévisées et cinématographiques.

Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ?

En général, les étudiants doivent faire un devoir pour le cours une fois par semaine mais quand le cours se déroule en activité de groupes, un seul groupe traduit et présente sa traduction en classe, les autres discutant de sa traduction. Donc j'examine environ 7 ou 8 devoirs et une traduction pour l'activité en groupes.

Comment corrigez-vous les traductions des étudiants ?

J'indique les erreurs dans leurs traductions mais je ne les corrige pas. Franchement, c'est difficile et il n'est pas possible de donner les retours en détail à 30 personnes. J'essaie de régler leurs erreurs de traduction par la discussion avec eux en classe.

Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ?

Oui. Le CRIPD est très efficace. Les étudiants doivent écrire leurs idées et solutions sur leurs difficultés confrontées à la traduction en précisant leur recherche documentaire. Grâce au CRIPD, j'ai l'impression que leurs difficultés sont différentes. En tenant compte de leur CRIPD, j'en discute avec eux en classe.

Tenez-vous (les enseignants) compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ?

Oui. Je tiens compte du mandat de traduction pour les devoirs et pour les examens aussi.

Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les

étudiants ?

Les étudiants utilisent d'abord les dictionnaires bilingues (langue maternelle et langue étrangère) et, ensuite, les dictionnaires encyclopédiques sur Internet. Ils cherchent aussi des informations dans des sites et des articles de référence du domaine. Ils utilisent souvent les dictionnaires de coréen.

À quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ?

Je conseille aux étudiants la recherche des informations sur des sites, dans des articles de référence du domaine et dans les dictionnaires encyclopédiques. Les étudiants cherchent bien les informations sur Internet, et de temps en temps, mieux que moi.

3) Système d'évaluation

À combien d'évaluations procédez-vous par semestre ?

Il y en a deux (l'examen intermédiaire et l'examen final).

Annoncez-vous préalablement aux étudiants que la méthode et les critères d'évaluation serviront d'échelle de notation ?

Oui, je l'annonce au premier cours.

De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation ? Quel pourcentage est attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% »

Présence __30_ %, devoir +participation au cours __20___ %, examen _50__%.

Possédez-vous concrètement vos propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de types d'erreurs ?

Oui. Je consulte des critères d'évaluation de traduction suivant une liste de types d'erreurs dans un article collaboratif que j'ai rédigé avec d'autres chercheurs. Mais cela ne s'adapte pas parfaitement pour les appliquer dans l'évaluation réelle. Mon point de vue subjectif y intervient aussi.

Quels sont les critères d'évaluation, par exemple : contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?

Sauf la rapidité insuffisante, je les prends tous en compte. Il est difficile de considérer la rapidité au cours de traduction.

Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que vous jugez les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs ; Par exemple, les réponses suivantes ont été proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?

Premièrement, le contre-sens et le faux sens ; deuxièmement, la mauvaise qualité de l'expression dans la langue d'arrivée et, troisièmement, le manque de cohérence de l'ensemble du texte.

Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) accordez-vous le plus d'importance ?

A la compréhension du texte de départ.

À quel niveau (microtextuel, au niveau du mot ou de la phrase, ou macrotextuel, au niveau de l'ensemble du texte) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ?

Je voudrais évaluer la traduction au niveau macrotextuel, mais comme je présente une ou deux pages de texte au cours de traduction et que les étudiants manquent de compétence linguistique, en réalité, j'évalue plutôt au niveau microtextuel.

Quels sont les outils spécifiques actuels de l'évaluation ? (Une notation, une correction, des mini rapports de recherche, un exposé oral et des grilles d'évaluation, etc.)

Je constate que les étudiants deviennent naturellement actifs quand j'utilise l'outil de l'évaluation croisée, comme je vous l'ai déjà dit, étant donné qu'ils doivent mettre par écrit leurs critiques de la traduction de leur partenaire et les justifier et, à l'inverse, répondre aux commentaires des autres sur leur propre travail de traduction.

Y a-t-il dans la faculté une méthode commune pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus ?

Non, c'est vrai qu'on en a besoin. Mais il y a diverses méthodes d'évaluation selon l'enseignant ; donc ce serait difficile d'arriver à un accord entre les enseignants.

Les enseignants s'accordent-ils sur le mode et le critère d'évaluation avant d'effectuer l'évaluation ?

Oui. Avec quelques enseignants, officieusement.

Accordez-vous un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandez-vous, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? Si oui ou non, pourquoi ?

Je donne un bonus pour une traduction créative. Donc par exemple, si deux étudiants ont la même note aux devoirs et aux examens et si l'un des deux reçoit un bonus grâce à ses traductions créatives, il peut obtenir une meilleure note que l'autre. Je ne demande pas la retraduction, mais je pense que c'est efficace pour améliorer la compétence en traduction des étudiants.

Ressentez-vous le besoin de le faire (même si vous ne le faites pas) ?

Oui.

Quelle est votre difficulté d'évaluation ?

C'est difficile et il n'est pas possible d'évaluer d'une manière objective.

4) Manière de traduire, les difficultés et la compétence en traduction des étudiants

Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants?

Oui. Les étudiants ressentent des difficultés dans leur traduction et en classe. Surtout ils ressentent des difficultés de compréhension du texte de départ.

Parlez-vous avec les étudiants de leurs difficultés de traduction ?

Oui. J'essaie d'entendre leurs opinions et, surtout, je leur demande de temps en temps leurs difficultés, personnellement, en dehors de la classe.

Avez-vous une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ?

Oui. Une évaluation positive sur leur traduction est la plus importante. J'essaie de leur faire des commentaires positifs. L'activité en groupe et l'évaluation croisée sont efficaces pour amener les étudiants à une participation plus active.

Comment les étudiants traduisent-ils ? Font-ils de la traduction littérale au niveau des mots et de la phrase ou une traduction au niveau du texte dans son ensemble (des idées) ?

Ils traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte.

Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants (Par exemple, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées) ?

C'est la compréhension de la langue étrangère. Je pense que c'est normal au cours de traduction universitaire.

Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ?

Je mets l'accent sur la compétence linguistique et l'utilisation des outils de recherche documentaire pour améliorer la compréhension du texte de départ.

Pensez-vous avoir besoin d'une ouverture de cours diversifiés pour acquérir des compétences en traduction ? Quels cours ?

Oui. J'espère que des cours de maîtrise de la langue étrangère et de la langue maternelle et des cours de pratique de la traduction professionnelle seront ouverts.

Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ?

Je ressens des difficultés à adapter le cours à tous les étudiants compte tenu des niveaux de langue étrangère disparates. Les étudiants étant trop nombreux en cours, il est très difficile de fournir à chacun un retour personnalisé sur son travail.

À l'université, un cours concret de traduction professionnelle fait-il défaut aux étudiants de niveau avancé qui se destinent au métier de traducteur professionnel ?

Oui, surtout, on doit classer les cours selon les types du texte. Par exemple, le cours de traductions ancrées dans l'actualité économique, politique, etc., des productions télévisées et cinématographiques, etc.

5) Examens intermédiaire et final

Quels sont la longueur, le type de texte et la durée de l'épreuve d'examen ?

Je donne un article de presse d'une demi-page et demande aux étudiants de le traduire en deux heures.

L'examen est-il passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe ou avec un texte que les étudiants ont déjà vu ?

Pour l'examen intermédiaire, je donne un texte déjà travaillé en classe et pour l'examen final, je donne un nouveau texte.

Durant l'examen, des ouvrages de consultation (type dictionnaires) sont-ils autorisés ?

Seulement pour l'examen final. L'examen final se déroule dans une salle équipée d'ordinateurs. Les étudiants peuvent utiliser tous les outils de recherche d'informations.

Après l'examen, donnez-vous aux étudiants la correction et revoyez-vous la copie

d'examen ensemble avec les étudiants en dialoguant ?

Non, je ne distribue pas leur copie d'examen

6) Profil des enseignants

Sexe : Femme, Âge__42 ans_____

Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement de la traduction (cours de traduction spécialisée ou générale) ?

5-6 ans

Si vous avez une expérience en traduction professionnelle, combien d'années d'expérience avez-vous ?

10 années

Êtes-vous traducteur/trice professionnel(le) ?

Oui

Quel est votre diplôme le plus élevé, peu importe dans quelle discipline, y compris la traduction ? (licence/ master/ doctorat, etc.)

Doctorat

Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

Littérature

Quelle est votre poste actuel (école « professionnelle » / université) ?

Université de Hankuk des études étrangères

Entretien réalisé le 28 Octobre 2010 (deuxième série[170]) : ECP E2

Cet entretien a été réalisé le 28 octobre 2010, lors de la deuxième série, avec enregistrement et prise de notes, avec une enseignante donnant un cours de traduction chinois–coréen en master 1 de la GIST.

1) Modalités du cours de traduction

Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction ? (Q 1.01)

Traduction chinois-coréen

Quel est le statut (le type) du cours? (cours de traduction universitaire, cours de traduction professionnelle) (Q 1.02)

Cours de traduction professionnelle d'une classe du master 1

Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ? (Q1.03)

Je donne devant chaque classe un cours de 2 heures par semaine

Combien d'étudiants assistent au cours de traduction ? (Q1.04)

13 étudiants

En tant qu'enseignant/étudiant, quel est selon vous le nombre convenable d'étudiants pour un cours de traduction? (Q1.05)

Environ 8 étudiants.

Quels sont les objectifs du cursus de traduction ? (Q1.06)

L'objectif de l'école professionnelle est d'obtenir des compétences en traduction

[170] Comme nous l'avons mentionné dans la section 3.3 de la deuxième partie de la thèse, les questions sont les mêmes dans la dernière étape de notre enquête, que ce soit dans le QCM(série), la deuxième série d'entretiens avec les enseignants ou la première série d'entretiens avec les étudiants. Nous conservons donc les mêmes numéros dans l'annexe.

professionnelle. Surtout, je demande toujours aux étudiants de tenir compte du mandat de traduction et en souligne toujours les avantages pour une bonne adaptation au marché de la traduction professionnelle, qui est l'objectif principal de mon cours.

Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ? (Q1.07)

Oui. Surtout, je souligne la théorie du skopos. Je m'efforce de permettre à mes étudiants de se préparer et se confronter à la vie professionnelle en faisant appel à l'idée d'un client potentiel. Ils doivent s'habituer à réfléchir à l'intention de l'auteur, à la fonction et surtout au but du texte traduit pour celui qui le lira dans la langue d'arrivée. Par exemple, dans le cas de traductions de *curriculum vitae* destinés à une entreprise coréenne en Chine, j'apprécie les traductions des étudiants qui s'adressent en chinois et celles où ils s'adressent en coréen en se concentrant sur le *skopos* du texte traduit, même si les expressions traduites sont un peu bizarres.

Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ? (Q1.08)

Oui, comme je viens de vous le dire, dans cette perspective, la théorie du skopos est très utile.

Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ? (Q1.09)

Je distribue les traductions corrigées de tous les étudiants et à l'aide du projecteur, je mets au tableau les traductions et les C.R.I.P.D. de mes treize étudiants. On voit ensemble chaque traduction, j'indique leurs erreurs et difficultés et j'en discute avec eux ; enfin, j'indique de bonnes traductions parmi toutes les traductions ou on y réfléchit ensemble, mais en général, c'est moi qui les trouve.

Comment procédez-vous en cours ? (Q1.10)

Le cours est presque à 100 % la transmission de mes connaissances. J'attends toujours des réponses des étudiants quand je leur pose des questions, mais ces questions peuvent être le moyen d'expliquer mes idées ; enfin, je réponds comme je veux et je fais tout. Je n'aime pas vraiment cette situation qui me fait paraître très autoritaire.

De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ? (Q1.11)

Je ne sais pas si j'enseigne bien en ce moment, étant donné que le cours se déroule selon mon jugement absolu et qu'il n'y a aucun moyen d'évaluer la manière dont je fais mon cours. En fait, j'ai découvert qu'il faut recueillir plus d'opinions d'étudiants par la discussion active, mais il est difficile de guider la participation des étudiants.

Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ? (Q1.12)

Je voudrais devenir conseiller ou guide, mais en réalité, c'est moi qui juge ou donne de bonnes réponses.

Êtes-vous favorable à l'introduction en cours de traduction du travail en groupe ? (Q1.13)

Oui. Mais deux ou trois fois par semestre est convenable pour leur faire connaître la traduction professionnelle par l'activité en groupe.

Le travail d'équipe est-il efficace ? (Q1.14)

Je viens de le dire : oui. J'avais supposé que les étudiants pourraient être plus actifs dans l'activité en groupe. Mais ils ne se critiquent pas directement et réciproquement, même durant l'activité en groupe.

Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ? (Q1.15)

Deux ou trois fois par semestre, après l'examen intermédiaire, les étudiants font de la traduction en groupe. Chaque groupe est formé de trois étudiants qui, tous, doivent traduire ; mais l'un d'entre eux, chargé du style, concilie les points de vue et met en cohérence les termes trouvés. Ils doivent mettre noir sur blanc les avis de chacun et leur évolution, c'est-à-dire exprimer par quel processus ils sont arrivés aux solutions, puis sont tombés d'accord, enfin expliciter le rôle joué par l'étudiant chargé du style, quels documents ils ont consultés pour leurs recherches, etc. L'objectif de l'activité en groupe est d'apprendre aux étudiants à coopérer. Je leur conseille de changer de partenaires à chaque fois ; grâce à quoi ils trouvent de futurs collègues avec lesquels ils pourront bien s'entendre dans leur profession future.

2) Système d'évaluation I : devoirs et la correction de la traduction

Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ? (Q2.01)

J'examine tous les devoirs, environ 11 devoirs ; en effet, je leur donne un devoir une fois par semaine.

Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ? (Q 2.02)

La rédaction du CRIPD est obligatoire pour les étudiants. Il est très efficace pour eux de diagnostiquer leurs difficultés ou problèmes et pour améliorer leur compétence méthodologique et stratégique.

Comment les enseignants corrigent-ils les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? (Q2.03-1)

Comme je vous l'ai déjà dit, je corrige toutes les traductions et les distribue aux étudiants et on voit ensemble toutes les traductions en classe.

Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? (Q2.03-2)

Oui. Surtout la retraduction des traductions des autres est très efficace. Ils ne savent pas bien comment ils doivent retraduire leur traduction mais ils arrivent bien à détecter les erreurs des autres et retraduisent bien leurs traductions.

Les enseignants proposent-ils aux étudiants une auto-évaluation de leurs traductions ? (Q2.04)

Je pense que les étudiants ont besoin, pour bien traduire, de développer leur goût personnel. Car s'ils deviennent traducteurs professionnels et travaillent seuls, ils devront être capables de juger par eux-mêmes quelle partie et/ou quelles phrases traduites est/sont bizarre(s) ou normale(s). Ils doivent donc développer un certain sens de la traduction, au-delà du processus leur permettant d'aboutir à une solution aux

problèmes rencontrés. Aux étudiants qui ne parviennent pas à résoudre leurs problèmes de traduction, je propose les traductions des autres et leur demande de voir comment ils ont réglé ces problèmes. Plutôt que d'asséner de bonnes traductions, j'essaie d'aider les étudiants à trouver des solutions par eux-mêmes et les encourage à cultiver un style de traduction qui leur est propre. L'auto-évaluation joue un grand rôle pour les étudiants qui se destinent à la traduction professionnelle.

Qui décide des textes à travailler en classe de traduction ? (Q2.05)

C'est moi qui en décide.

Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ? (Q2.06)

Je présente des documents de domaines spécialisés tels que des articles de loi, des modes d'emploi, des sujets techniques, scientifiques, des publicités, des contrats, des annonces officielles de recrutement, etc.

Quelle est la longueur des textes source utilisés en classe ou comme devoir ? (Q2.07)

Une page.

Tenez-vous (les enseignants) compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ? (Q.2.08)

Au début du cours, j'ai ressenti quelques difficultés parce que les étudiants me rendent des devoirs dans lesquels ils ne se mettent pas en situation réelle de traduction professionnelle comme je l'avais demandé, et ce bien que je leur aie proposé de trouver eux-mêmes un mandat de traduction qui pourrait correspondre au texte à traduire. Toutefois, petit à petit, les étudiants s'habituent et, à la fin du cours, ils me disent que le cours leur a été très utile, car c'était comme s'ils traduisaient en situation réelle de traducteur professionnel. Je crois que plus la capacité à utiliser le mandat de traduction est grande, plus les étudiants ont conscience du contexte et de l'environnement du marché de la traduction. Ce faisant, leurs compétences en traduction professionnelle s'améliorent. Donc, je pense que le mandat de traduction est ce qu'il y a de plus important pour la traduction professionnelle. Je ne le fournis pas aux étudiants, étant donné qu'il n'y en a pas toujours dans la réalité[171], mais je

[171] Les enseignants de l'école professionnelle interrogés regrettent que les entreprises de traduction ou le client ne précisent pas le mandat de traduction. D'après l'enquête de SHIN (2007, p.21) sur la situation coréenne, il y a un manque de communication entre le traducteur et son client en matière de mandat de traduction.

leur propose d'essayer, après leurs études, d'en trouver un convenant à la traduction qu'ils doivent effectuer.
Par exemple, si le texte est du type offre d'emploi, je dis aux étudiants que je suis chasseuse de têtes, puis je leur demande de trouver ce que peuvent être la finalité du texte et le lecteur visé ou le client du travail de traduction demandé. Toutefois, de temps en temps, je donne aux étudiants des mandats de traduction différents pour un texte de départ identique.

Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examens ? (Q2.09)

Je pense que le degré de difficulté des textes travaillés en classe est différent selon le sujet et la forme du texte. Et je présente plutôt des textes difficiles pour les étudiants que des textes faciles.

Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ? (Q2.10)

Au début du cours, les étudiants consultent souvent des dictionnaires bilingues chinois-coréen ou coréen-chinois. Donc je m'en inquiète. Mais à la moitié du semestre, ils utilisent bien les dictionnaires encyclopédiques (livres ou Internet), des sites et articles de référence concernant le domaine, présents sur Internet, des ouvrages ou articles et des textes apparentés au texte source, etc.

À quelles méthodes de recherche d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? (Q2.11)

Je recommande un texte apparenté au texte source, une base de données terminologiques, des sites et articles de référence qui concernant le domaine, des ouvrages ou articles, etc.

3) Système d'évaluation II : méthode d'évaluation de la traduction

De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation ? Quel pourcentage est attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% ? (Q3.01)

Présence ___25__ %, devoir + participation au cours _25____ %, examen _50__%.

Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ? (Q3.02)

Oui je juge leur niveau par le biais du premier devoir au premier cours.

Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les examens et les devoirs*, par exemple : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?(Q3.03)*

Sauf la rapidité insuffisante, je les prends tous en compte.

Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que vous jugez les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs ; Par exemple, les réponses suivantes ont été proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?(Q3.04)

Premièrement, la non-prise en considération du mandat de traduction, deuxièmement, le manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, troisièmement, les contre-sens et les faux sens.

Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de types d'erreurs ? (Q3.05)

Non, mais même si je n'en ai pas, le mandat de traduction est le critère le plus important pour moi, autrement dit, plus leur traduction est bonne à être livrée à un vrai client selon le mandat de traduction dans le monde professionnel, plus je leur mets une bonne note.

Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ? (Q3.06)

Comme je viens de vous le dire, au mandat de traduction.

Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ? (Q3.07)

Non

Les enseignants discutent-ils de la méthode d'évaluation et des critères avec les étudiants ? (Q3.08)

Non

À quel niveau (microtextuel ou macrotextuel) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ? (Q3.09)

J'évalue leur traduction au niveau macrotextuel.

Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directive pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ? (Q3.10)

Non, mais on en a besoin dans chaque département de traduction. Même si les étudiants traduisent le même texte, leurs productions sont diverses. Je suppose toutefois que je peux évaluer de manière objective mes propres étudiants. Mais le style de traduction enseigné diffère d'un enseignant à l'autre. C'est pourquoi nous aurions besoin de discuter entre nous pour proposer une grille de critères assortie d'un barème de notation pour rendre l'évaluation plus objective.

Les enseignants utilisent-ils non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? (Q3.11)

Oui. J'utilise l'évaluation par leurs pairs, l'activité en groupe, la retraduction des traductions des autres, etc.

Les enseignants discutent-ils entre eux de la notation ou de la manière d'évaluer ? (Q3.12)

Non, mais on en aurait besoin.

Ressentez-vous-vous le besoin d'accorder un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et d'une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen (même si vous ne le faites pas) ? (Q3.13)

Je constate que les étudiants corrigent et retraduisent mieux les traductions de leurs camarades qu'ils ne retraduisent les leurs. Cette méthode peut motiver les étudiants qui prennent ainsi connaissance des bonnes traductions des autres. D'ailleurs, dans l'enquête personnelle de satisfaction soumise à la fin du semestre, à la question « Parmi ces nombreuses manières d'effectuer un retour d'expérience, laquelle préférez-vous ? », les étudiants ont répondu majoritairement « le partage des traductions des autres par la correction et la retraduction ».

Quelle difficulté ressentez-vous le plus dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? (Q3.14)

L'évaluation objective est la plus difficile pour moi ; donc, comme je vous l'ai dit, il faudrait une discussion entre les enseignants pour établir une grille de critères assortie d'un barème de notation dans chaque département.

En outre, il est difficile d'évaluer par une note ce que les étudiants traduisent pendant un semestre. Et il est difficile de faire la différence entre deux notes : bien et très bien.

Sur quelle thématique ressentez-vous (les enseignants) le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département ? (Q3.15)

Si nous partagions les documents utilisés en cours et tombions d'accord sur les objectifs, nous pourrions savoir quels textes ont déjà été traduits par les étudiants, ce qu'ils ont travaillé, et nous pourrions utiliser des données intéressantes que tous n'ont pas forcément pu trouver. Donc, en coopérant, nous pourrions mettre sur pied une formation efficace pour les étudiants en intégrant les enseignements passés et présents dans un ensemble cohérent.

4) Système d'évaluation III: examen (intermédiaire ou final)

Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ? (Q4.01)

Je choisis un article de presse pour l'examen.

Quelle est la longueur des textes source utilisés pour l'examen ? (Q4.02)

Environ une page

Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu ? (Q4.03)

L'examen porte sur un nouveau texte.

Les étudiants sont-ils autorisés à consulter des ouvrages durant l'examen ? (Q4.04)

Oui. J'envoie le texte de départ aux étudiants par courriel à l'heure désignée et ensuite, les étudiants le traduisent en consultant toutes les informations chez eux comme d'habitude ; et ils rendent la traduction par courriel dans les délais impartis.

Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation ?(Q4.05)

Je distribue aux étudiants les copies d'examen avec mes corrections. Mais je n'indique pas la note. Je leur explique leurs difficultés et les erreurs communes avec mes corrections. Après avoir reçu leur note, comme d'habitude, ils n'osent pas contester. C'est dommage. C'est vraiment l'attitude typique des étudiants asiatiques.

5) Attitude, manière de traduire, compétence des étudiants

Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants? (Q5.01)

Oui. Surtout au début du cours, les étudiants ne repèrent pas bien leurs difficultés de traduction ou, même s'ils les connaissent, ils ne savent pas comment les affronter et les corriger. Mais leur compétence en traduction s'améliore avec le temps quand ils sont conscients du contexte de la traduction et du mandat de traduction.

Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ? (Q5.02)

Oui. J'essaie d'en discuter avec eux en classe et de temps en temps certains étudiants m'envoient un courriel en indiquant leurs difficultés de traduction ; je leur réponds, mais en général, ils m'en parlent rarement.

Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? (Q5.03)

À l'aide du projecteur, je mets au tableau les traductions et les C.R.I.P.D. de mes treize étudiants. Je les leur distribue également sous forme papier. Je passe ensuite au moins 5 minutes sur chaque traduction ; enfin j'indique les bonnes traductions et les erreurs et nous en discutons. Ce que je leur demande surtout, c'est de se concentrer et de m'indiquer ce qu'ils trouvent de curieux dans les traductions, ce qui les étonne. Grâce à cela, les étudiants peuvent mieux comprendre leurs difficultés, le sens des mots, des phrases et des textes. Ainsi, ils ont l'opportunité de choisir des solutions parmi plusieurs propositions.

Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le système de cours ? (Q5.04)

Comme je vous l'ai déjà dit, je pense que les étudiants et moi aussi, nous considérons mon autorité, c'est à dire l'autorité de l'enseignant. Donc les étudiants n'osent pas contester mon opinion. C'est dommage. Par ailleurs, les étudiants sont inquiets si je ne leur donne pas une bonne réponse. Ils considèrent ma traduction comme la seule bonne, même si je leur souligne souvent la possibilité de diverses versions, c'est à dire plusieurs bonnes réponses possibles ; pour eux, c'est difficile. Il me semble que cette attitude est due au trop grand respect pour le professeur et basée sur le système éducatif de répétition et d'évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples) depuis l'enfance.

D'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ? (5.05)

Le niveau de compétence en langue étrangère des étudiants est en général moyen ; certains étudiants le possèdent.

Existe-t-il des différences de niveau dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ? (Q5.06)

Non, je pense qu'ils sont presque pareils.

La compétence en traduction des étudiants est-elle liée à leur niveau en langue étrangère ? (5.07)

Oui, mais à mon avis, l'élément le plus important dans la compétence en traduction, c'est la capacité du choix d'une parmi plusieurs solutions selon le critère du « skopos ».

Comment les étudiants traduisent-ils ? (Q 5.08).

Au début du cours, les étudiants traduisent au niveau du mot ou de la phrase ; mais avec le temps, ils traduisent l'ensemble du texte. Mais quand même 9 étudiants sur 13 ne se déprennent pas de leurs habitudes de la traduction littérale

Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants (Par exemple, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées) ? (Q5.09)

La compréhension de la langue étrangère et le respect du mandat de traduction leur manquant, ils ne s'expriment pas bien dans la langue maternelle.

Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ? (Q5.10)

Je souligne la compréhension de la langue étrangère et le respect du mandat de traduction.

Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? (Q5.11)

Cours de maîtrise de la langue maternelle et de la langue étrangère, cours de méthodologie en recherche documentaire. Surtout, il n'y a pas de stage en entreprise pour pratiquer la traduction professionnelle dans cette école professionnelle. C'est donc avant tout un cours lié à ce stage professionnel qui devrait être ouvert.

Autres questions ici sans objet : les questions suivantes étant destinées aux seuls enseignants universitaires. Nous ne les avons donc pas posées à cette enseignante de la GIST :

- *Pensez-vous qu'il est nécessaire d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle à l'université : cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.? (Q5.12-1)*
- *Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ? (Q5.12-2)*

6) Profil des enseignants

Sexe : Femme, Âge__42 ans_____

Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement de la traduction (cours de traduction spécialisée ou générale) ?

7-8ans

Si vous avez une expérience en traduction professionnelle, combien d'années d'expérience avez-vous ?

10 années

Êtes-vous traducteur/trice professionnel(le)?

Oui

Quel est votre diplôme le plus élevé, peu importe dans quelle discipline, y compris la traduction ? (licence/ master/ doctorat, etc.)

Doctorat

Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

En traduction

Quelle est votre poste actuel (école « professionnelle » / université) ?

GIST

Entretiens avec les étudiants

Entretien réalisé le 28 Septembre 2010 (phase-pilote) : ETCP E1

Cet entretien a été réalisé le 28 septembre 2010, lors de la phase pilote, avec enregistrement et prise de notes, avec une étudiante suivant un cours de traduction chinois–coréen en master 1 de GIST.

1) Pratiques actuelles du mode de cours et son environnement

Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction ?

Traduction chinois-coréen.

Quel est le statut (le type) du cours? (cours de traduction universitaire, cours de traduction professionnelle)

Cours de traduction professionnelle.

Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre?

Une fois par semaine, à raison de deux heures.

Combien d'étudiants assistent en classe ? D'après vous, ce nombre convient-il ?

11 personnes sont en cours, le nombre convient.

En tant qu'enseignant/étudiant, quel est selon vous le nombre convenable d'étudiants pour un cours de traduction?

6 ou 7 personnes.

Quel est l'objectif du cours ?

C'est l'acquisition de la compétence en traduction professionnelle pour travailler sur le terrain réel de la traduction professionnelle après mes études.

Les enseignants ont-ils recours à la théorie pendant le cours de traduction ? Si oui, quelle théorie ?

Oui. J'ai suivi un cours magistral sur les théories de la traduction avec tous les étudiants au semestre dernier. Et j'ai appris quelques théories comme la théorie fonctionnaliste basée sur le skopos, la théorie interprétative de la traduction et les concepts comme l'équivalence, la fidélité, etc.

Au cas où les étudiants ne possédant pas suffisamment d'expérience ne disposent pas de critères pour prendre des décisions pour régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

Oui. Grâce aux théories apprises, je me suis rendu compte que j'ai organisé la stratégie de ma traduction et réglé quelques problèmes de traduction en appliquant quelques théories. Mais je veux apprendre au cours de traduction plus de théories et faire des exercices. Un cours de théorie que j'ai suivi n'était pas suffisant et c'était superficiel.

Comment le premier cours se déroule-t-il ?

En général, les enseignants expliquent les devoirs et ce qu'ils vont faire pendant un semestre.

Comment les enseignants procèdent-ils en cours ?

Normalement, d'un côté, les enseignants transmettent leurs connaissances et d'un autre côté, ils nous laissent discuter ensemble sans proposition pour orienter la discussion.

Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ?

Les enseignants nous donnent leurs commentaires sur nos traductions.

De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ?

Comme je vous l'ai dit, la plupart des enseignants nous laissent discuter ensemble, mais en général, les étudiants sont passifs, bien entendu, moi aussi. Par ailleurs, les

enseignants nous laissent trouver les solutions souvent pour nos erreurs ou difficultés sur notre traduction. C'est à dire, souvent ils nous disent « On va régler ensemble ! ». Mais j'ai impression que la plupart des étudiants espèrent qu'ils nous donneront de bonnes réponses si nous ne les trouvons pas vraiment.

Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ?

En général, les enseignants veulent devenir le guide ou le conseiller. Durant le cours, l'enseignante A joue un rôle de lecteur et de client et présente des textes qu'elle a déjà traduits en situation réelle. J'apprends ainsi comment réagir aux nombreux cas de figure, y compris aux problèmes, en respectant l'avis du client et du lecteur, et je me sens aussi mieux préparée à affronter la réalité de la traduction professionnelle. De plus, je suis très contente qu'elle nous permette d'établir une stratégie de traduction en utilisant préalablement le mandat de traduction.

Le cours se fait-t-il en groupes ou non ? Chaque étudiant exerce-t-il un rôle (chef de projet, traducteur, documentaliste, etc.) dans le groupe ? Selon vous, le travail en groupe entre étudiants est-il efficace ? Si oui ou non, pourquoi ?

Deux enseignantes nous font travailler en groupe une ou deux fois par semestre. Pour s'habituer au terrain réel de la traduction professionnelle, c'est efficace, mais franchement, l'activité en groupe est difficile. En effet, les étudiants sont passifs, ne se critiquent pas directement et le degré de participation est différent. C'est assez compliqué. La révision des traductions par la méthode de l'évaluation croisée pratiquée à deux est plus efficace étant donné que c'est plus facile de proposer nos opinions en se corrigeant l'un l'autre et quand nous recevons de bons retours de l'autre étudiant sur lesquels nous n'avons pas pu réfléchir.

Quels sont les facteurs socioculturels ayant une influence sur le système de cours ?

J'ai souvent entendu les enseignants dire que je fais preuve de beaucoup de personnalité dans ma traduction. La conséquence en est que si mon style de traduction va à l'encontre de celui d'un enseignant, il me critique, et j'ai ressenti beaucoup de stress dans un tel cas. Or, je pense qu'avoir son propre style est important en traduction et que donc, même si le style de traduction d'un étudiant est très loin du style apprécié par l'enseignant, celui-ci peut certes le conseiller, mais ne doit pas le forcer, car la diversité est une richesse dans la traduction. Pourtant, je me rends compte que la plupart des étudiants acceptent ce système, qui veut que l'enseignant donne les bonnes solutions, car cela correspond à ce qu'ils ont connu pendant leurs études (beaucoup d'apprentissage par cœur, peu d'autonomie). De leur côté les enseignants trouvent normal de fournir les solutions, alors que, pourtant, il y a souvent

plus d'une solution acceptable en traduction et que le respect d'un style propre et créatif est essentiel car seul à même d'assurer des traductions diversifiées.

Sur quelle thématique les enseignants ressentent-ils le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département ?

Peut-être sur les critères d'évaluation. Je ne sais pas bien quels critères possèdent les enseignants. Surtout pour l'examen de fin d'études (examen de sortie), c'est nécessaire. Et comme je vous l'ai déjà dit, il y a la différence des styles de traduction selon les enseignants. J'espère donc qu'ils discuteront de leurs styles de traduction et des manières de faire cours. Par ailleurs, ils devront échanger leurs opinions sur les notes des étudiants.

2) Devoirs et corrections

Dans le choix des textes utilisés dans les exercices, les enseignants discutent-ils avec les étudiants du choix des textes ?

Non, ce sont les enseignants qui décident.

Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et exercices, etc. ?

En général, je pense que les enseignants sélectionnent des textes difficiles pour les étudiants.

Quelle forme et quelle longueur ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ?

Les enseignants nous donnent environ une page de texte de départ. En général, ils choisissent des textes de départ comme des articles de presse et des documents de domaines spécialisés comme un article de loi, un mode d'emploi, technique, scientifique, un contrat, etc.

Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ?

Nous devons faire un devoir pour le cours une fois par semaine ; donc, au total il y a 12 devoirs qui sont examinés au cours d'un semestre de 16 semaines.

Comment les enseignants corrigent-ils les traductions des étudiants ?

Normalement, les enseignants nous distribuent leurs corrections de nos traductions. Mais comme je vous l'ai déjà dit, l'enseignante B nous demande la révision des traductions par la méthode de l'évaluation croisée pratiquée à deux ; donc, d'abord mon partenaire corrige ma traduction, et après l'enseignant me corrige. En outre, l'enseignante A nous distribue sa correction sur nos traductions, puis travaille sur toutes les traductions des étudiants et nous les montre. Et nous pouvons partager de bonnes traductions des autres étudiants. Je pense que ces deux méthodes de correction sont efficaces pour recevoir plus de retours.

Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ?

À un seul cours, l'enseignante A nous a demandé le C.R.I.P.D. Cela m'a suffi pour retenir le processus susceptible de m'aider à trouver la solution à des problèmes qui se représenteraient et j'ai ainsi pu traduire le même type de texte. De plus, j'ai été très satisfaite de découvrir dans les comptes rendus d'autres étudiants les solutions qu'ils avaient trouvées et les adresses de bons sites Internet.

Les enseignants tiennent-ils compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ?

En général, ils nous proposent le mandat de traduction. Surtout, l'enseignante A présente divers textes de départ qu'elle a déjà traduits sur le terrain réel de la traduction professionnelle et nous propose le mandat de traduction qu'elle a reçu pour son travail. Donc il me semble que je peux apprendre une bonne expérience liée à la réalité de la traduction professionnelle.

Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ?

Les étudiants utilisent d'abord les dictionnaires bilingues (langue maternelle et langue étrangère) et après des informations sur des sites, surtout le site « Google » et des articles de référence du domaine. Je demande souvent aux spécialistes, par exemple à des spécialistes de la finance, à des médecins, à des avocat, etc. En fait, aujourd'hui, comme vous savez, sur le site « Naver », on pourra chercher ces spécialistes et les consulter gratuitement.

À quelles méthodes de recherches d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ?

Les enseignants nous conseillent la recherche des informations sur des sites, des articles de référence du domaine et les dictionnaires encyclopédiques et surtout sur des textes apparentés au texte source. De temps en temps, les enseignants cherchent ensemble certains termes en classe, en utilisant souvent le site « Google ».

3) Système d'évaluation

À combien d'évaluations les enseignants procèdent-ils par semestre ?

Il y en a deux (l'examen intermédiaire et l'examen final).

Les enseignants annoncent-ils préalablement aux étudiants quelle méthode et quels critères d'évaluation serviront d'échelle de notation ?

Non, tous les enseignants ne nous précisent pas leurs critères d'évaluation. J'espère qu'ils peuvent justifier leurs corrections et notes sur nos traductions selon leurs critères précis.

De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation? Quel pourcentage est-il attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% »

En général, les enseignants insistent autant sur les examens que sur les devoirs ou la participation au cours. En fait, ce n'est pas juste que seuls les examens décident d'une note et certains étudiants déposent leurs devoirs tard ou ne les déposent pas ; mais de temps en temps, ils obtiennent de meilleurs notes que moi. Cela me stresse. Je pense vraiment que les efforts réguliers pour les devoir sont plus importants que les examens.

Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de types d'erreurs ?

Comme il n'y a pas de critères concrets indiqués par les enseignants, je ne sais jamais pourquoi j'ai obtenu telle ou telle note. Parfois, j'ai l'impression d'avoir réussi un examen et l'enseignant me met une mauvaise note ; d'autres fois, j'ai l'impression

d'avoir échoué, or l'enseignant me met une bonne note.

Quels sont les critères d'évaluation ; par exemple : contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?

Ça dépend des enseignants. Je ressens des difficultés face aux différences de style de traduction de chaque enseignant. Par exemple, l'un apprécie mon style de traduction quand l'autre le critique, lui reprochant une trop forte individualité. Si le style de l'enseignant est trop différent du mien, cela devient un véritable casse-tête mental. Je me rends parfaitement compte de la variabilité de jugement induite par le style propre de l'enseignant qui fait qu'un étudiant sera bien ou mal noté selon qu'il adapte ou non son style à celui de l'enseignant.

Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que les enseignants jugent-ils les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs ; Par exemple, les réponses suivantes ont été proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?

Comme je l'ai déjà souligné, la méthode d'évaluation et le style de traduction sont assez différents selon les enseignants. Par exemple, l'enseignante A apprécie particulièrement la logique du texte, l'enseignante B s'attachera plutôt aux termes spécialisés, l'enseignante C à une expression fluide dans le texte d'arrivée, etc. Mais tous les enseignants ne considèrent pas la rapidité suffisante en tant que critère. Je ne sais pas bien aussi si c'est une erreur.

Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ?

La fidélité surtout, la compréhension du texte de départ.

À quel niveau (microtextuel au niveau du mot ou de la phrase ou macrotextuel au niveau de l'ensemble du texte) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ?

Ça dépend des enseignants, mais en général, ils évaluent la traduction au niveau macrotextuel sauf deux enseignants qui soulignent l'évaluation microtextuelle en soulignant des mots et des phrases.

Quels sont les outils spécifiques actuels de l'évaluation ? (une notation, une correction, des mini rapports de recherche, un exposé oral et des grilles d'évaluation, etc.)

Je trouve efficace la révision des traductions par la méthode de l'évaluation croisée pratiquée à deux. Grâce à mon binôme chaque fois différent, je peux déceler les erreurs ou les problèmes que je n'avais pas encore repérés. Je peux par ailleurs également prendre connaissance du style employé par d'autres et en apprendre de bonnes expressions, ou encore bénéficier de solutions trouvées par d'autres en réponse à certains problèmes qui se posent à moi. D'ordinaire, seuls quelques étudiants sont actifs en cours, mais grâce à cette méthode, tous peuvent donner libre cours à leur opinion critique en annotant la traduction du partenaire. Cette méthode peut s'avérer efficace, car, ainsi, les étudiants passent d'un statut passif à un statut actif.

Y a-t-il dans la faculté une méthode commune pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus ?

Non, c'est urgent étant donné qu'il y a diverses méthodes d'évaluation selon l'enseignant.

Les enseignants s'accordent-ils sur le mode et les critères d'évaluation avant d'effectuer l'évaluation ?

Je pense que non.

Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? Si oui ou non, pourquoi ?

Je pense que non, mais si les enseignants nous donnaient un bonus pour une traduction créative ou une bonne traduction et demandaient la retraduction, ce serait

efficace ; mais on a beaucoup de devoirs, donc ce serait un peu difficile de faire la retraduction dans tous les cours.

Ressentez-vous le besoin de le faire (même si vous ne le faites pas) ?

Oui.

4) Manière de traduire, difficultés et compétence de la traduction des étudiants

Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants?

Oui. Surtout je pense qu'ils ressentent des difficultés en raison de leur manque de compétence en langue étrangère. Moi aussi. Mais comme je vous ai déjà dit, ce qui est le plus difficile, ce sont les différences de styles de traduction de chaque enseignant. Certains enseignants critiquent ma trop forte individualité. Plus le style de l'enseignant est différent du mien, plus je suis consciente de mon manque d'assurance.

Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ?

Je pense qu'ils essaient d'entendre nos difficultés mais les étudiants n'osent pas les leur confesser. Pour moi, de temps en temps, j'explique aux enseignants mes difficultés sur la traduction par courriel ou je demande à certains enseignants qui ont l'air gentil un entretien individuel.

Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ?

Si les enseignants me donnent une évaluation positive sur mes traductions, cela m'encourage. Et comme je vous l'ai déjà dit, la révision des traductions par la méthode de l'évaluation croisée pratiquée à deux et le partage des bonnes traductions des autres sont efficaces. Autrement dit, si les étudiants regardent les traductions des autres, ils peuvent être motivés pour traduire bien comme les autres ou ne pas montrer leurs mauvaises traductions aux autres. Il me semble que cela est dû au fait qu'en Corée le regard de l'autre est important.

Comment les étudiants traduisent-ils ? Font-ils de la traduction littérale au niveau

des mots et de la phrase ou une traduction au niveau du texte dans son ensemble?

Je pense qu'ils traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du texte. Moi aussi.

Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants (Par exemple, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées) ?

Comme je vous l'ai déjà dit, je pense que c'est la compréhension de la langue étrangère et l'expression dans la langue maternelle.

Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ?

Il me semble qu'ils mettent l'accent sur la compétence linguistique et les connaissances extralinguistiques et spécialisées.

Pensez-vous avoir besoin d'une ouverture de cours diversifiés pour acquérir des compétences en traduction ? Quels cours ?

Je pense aux cours de maîtrise de la langue maternelle et de méthodologie de recherche documentaire. Et surtout à l'ouverture d'un cours de pratique de la traduction professionnelle, qui est urgente.

5) Examens intermédiaire et final

Quels sont la longueur, le type de texte et la durée de l'épreuve d'examen ?

En général, les enseignants nous donnent une page d'un article de presse ou d'un document spécialisé à traduire en une ou deux heures.

L'examen est-il passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe ou avec un texte que les étudiants ont déjà vu ?

Avec un nouveau texte. Mais les enseignants ne nous précisent aucune information comme le sujet du texte de départ avant l'examen. C'est dommage.

Durant l'examen, des ouvrages de consultation sont-ils autorisés ?

Ça dépend des enseignants. En général non. Seules deux enseignantes nous permettent d'utiliser tous les outils de recherche d'informations dans une salle équipée d'ordinateurs.

Après l'examen, les enseignants donnent-ils aux étudiants la correction et revoyez-vous la copie d'examen ensemble avec les étudiants en dialoguant ?

En général, ils ne distribuent pas notre copie d'examen ou ils nous la distribuent avec la note sans correction. Autrement dit, il n'y a pas de retours suffisants après les examens. Je ne sais pas bien pourquoi j'ai reçu telle note. Aucun étudiant ne conteste.

6) Profil des étudiants

Sexe : Femme, Âge__31 ans_____

Quelle est votre année scolaire ?

Master 1 au GIST.

Combien d'années d'expérience avez-vous en traduction professionnelle ?

Aucune.

Combien d'années de résidence avez-vous à l'étranger ?

Stage linguistique pendant environ un an en Chine.

Entretien réalisé le 27 Octobre 2010 (première série) : ETCP E10

Cet entretien a été réalisé le 27 octobre 2010, lors de la première série, avec enregistrement et prise de notes, avec une étudiante suivant un cours de traduction français–coréen en master 1 à la GIST.

1) Modalités du cours de traduction

Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction? (Q 1.01)

Traduction français-coréen.

Quel est le statut (le type) du cours ? (cours de traduction universitaire, cours de traduction professionnelle) (Q 1.02)

Cours de traduction professionnelle.

Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ? (Q1.03)

Une fois par semaine, à raison de deux heures.

Combien d'étudiants assistent en classe ? (Q1.04)

Environ 12 étudiants.

En tant qu'enseignant/étudiant, quel est selon vous le nombre convenable d'étudiants pour un cours de traduction? (Q1.05)

Le nombre actuel des étudiants convient au cours de traduction.

Quels sont les objectifs du cursus de traduction ? (Q1.06)

Bien entendu, l'objectif du cours est l'acquisition des compétences en traduction professionnelle et la bonne adaptation au marché de la traduction professionnelle.

Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de

traduction, quelles sont-elles ? (Q1.07)

Au semestre dernier, il y avait un cours sur les théories de traduction et tous les étudiants de master 1 dans cette école y ont assisté. Je me souviens un peu de théories comme la théorie fonctionnaliste basée sur le skopos et la théorie interprétative de la traduction. Mais je voudrais connaître des théories plus diversifiées et faire des exercices en rapport avec ces théories pour apprendre conjointement les théories et leur pratique.

Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ? (Q1.08)

Oui, sinon, on ne devrait dépendre que de notre expérience de la traduction. Mais comme les étudiants ont peu d'expérience de la traduction, pour eux, la connaissance des théories est importante afin d'établir des critères de jugement de la traduction et de défendre leurs traductions.

Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ? (Q1.09)

En général, les enseignants distribuent les traductions corrigées de tous les étudiants et après ils présentent une traduction qui mérite d'être travaillée ensemble, en nous laissent discuter ; mais notre discussion n'est pas active. De plus, examiner une seule traduction n'est pas efficace. Je n'ai pas pu recevoir assez de retours pour ma traduction donc je m'attends à ce que les enseignants présentent les erreurs ou les difficultés communes de tous les étudiants et nous montrent de bonnes traductions des autres.

Comment les enseignants procèdent-ils en cours ? (Q1.10)

Normalement, les enseignants nous transmettent leurs idées ou les corrections. Mais ce n'est pas suffisant pour obtenir assez de retours pour chaque traduction.

De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ? (Q1.11)

Comme je vous l'ai déjà dit, les enseignants nous laissent discuter et ils espèrent que les étudiants discutent activement et proposent diverses idées ou solutions.
Mais les étudiants sont en général passifs. Donc les enseignants nous proposent leurs solutions ou leurs idées pour les erreurs ou difficultés sur nos traductions. Je pense que les étudiants sont inquiets à l'idée de proposer leurs opinions. Par exemple, si un étudiant parle beaucoup en classe, il est inquiet à l'idée que les autres le considèrent

comme une personne orgueilleuse, et si un étudiant n'est pas certain de son opinion, il n'ose pas la proposer, étant donné qu'il a peur d'être maladroit devant les autres.

Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ? (Q1.12)

Je pense qu'ils ne veulent pas être la personne qui nous donne une bonne réponse. Ils nous conseillent plutôt de régler ensemble nos difficultés par la discussion.

Êtes-vous favorable à l'introduction en cours de traduction du travail en groupe ? (Q1.13)

Oui. Dans la réalité de la traduction professionnelle, j'ai entendu pas mal parler des activités en groupe. Donc c'est efficace. Mais 3 ou 4 fois, soit 30% de la durée d'un semestre, c'est bien pour l'activité en groupe.

Le travail d'équipe est-il efficace ? (Q1.14)

Moyen.

Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ? (Q1.15)

Une fois pendant le dernier semestre, l'enseignante A nous a demandé la traduction d'une production cinématographique en travail par groupe. Pendant trois jours, 6 étudiants ont travaillé ensemble. On a pu partager de bonnes idées d'une étudiante bilingue quand on ne comprenait pas bien les paroles françaises ou le sens des mots. Donc c'était bien, mais le degré de participation était différent ; et comme nous avons reçu une note identique, ce n'est pas tout à fait juste.

2) Système d'évaluation I : devoirs et correction de la traduction

Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ? (Q2.01)

Ils examinent tous les devoirs, soit environ 11 devoirs.

Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la

traduction demandée ? (Q 2.02)

Durant le dernier semestre, l'enseignante B nous a demandé la rédaction du CRIPD mais ce n'était pas obligatoire. Je l'ai écrit mais elle ne m'a pas donné assez de commentaires ou de réponses, c'était dommage. Quand même, grâce au CRIPD, j'ai pu analyser mes difficultés de traduction et apprendre des stratégie de traduction. Si les enseignants nous donnaient assez de retours sur notre CRIPD, ce serait efficace. Surtout, si je pouvais savoir où les autres étudiants cherchent leurs bonnes informations grâce aux autres CRIPD, ce serait bien.

Comment les enseignants corrigent-ils les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? (Q2.03-1)

Les enseignants indiquent les erreurs, mais ne les corrigent pas. Ils nous donnent leurs commentaires sur l'ensemble de notre traduction.

Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction après un devoir ou un examen ? (Q2.03-2)

Oui. Je pense que surtout la retraduction de nos traductions est très efficace. Mais aucun enseignant ne nous la demande.

Les enseignants proposent-ils aux étudiants une auto-évaluation de leurs traductions ? (Q2.04)

Oui. Surtout dans le dernier semestre, au cours de l'enseignante B, j'ai pu faire une auto-évaluation de mes traductions par le CRIPD. Comme je vous l'ai déjà dit, c'était efficace.

Qui décide des textes à travailler en classe ? (Q2.05)

C'est les enseignants qui en décident. C'est normal.

Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ? (Q2.06)

Les enseignants sélectionnent les articles de presse ou des documents de domaines spécialisés comme un article de loi, un mode d'emploi, technique, scientifique, une publicité, etc.

Quelle est la longueur des textes source utilisés en classe ou comme devoir? (Q2.07)

Environ une page.

Les enseignants tiennent- ils compte pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ? (Q.2.08)

Ça dépend des enseignants. L'enseignante B nous indique le mandat de traduction. Mais l'enseignante A ne le précise pas.

Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examens ? (Q2.09)

Je pense que les enseignants nous donnent des textes difficiles pour nous et, en même temps, ce degré de difficulté est différent selon le sujet et la forme du texte.

Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ? (Q2.10)

Je pense que les étudiants dépendent des sites, surtout « Naver » ou « Google », concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne, et cherche un texte apparenté au texte source[172] parmi des ouvrages ou des articles.

A quelles méthodes de recherches d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? (Q2.11)

Tous les enseignants nous recommandent l'utilisation du dictionnaire unilingue dans la langue étrangère, c'est-à-dire un dictionnaire français-français pour connaître les termes français avec toutes leurs nuances. Toutefois, nous ne l'utilisons pas. Je ne suis pas habituée à bien saisir les nuances d'un terme français par ce dictionnaire. Nous tirons davantage profit des dictionnaires anglais-français et français-coréen. Par ailleurs, les enseignants nous conseillent des ouvrages sur les domaines concernés et une base de données terminologiques. L'enseignante A nous a demandé de chercher 100 mots liés au sujet du texte de départ. À chaque cours, à la fin du semestre, elle l'a fait et nous a indiqué une base de données terminologiques où elle a trouvé tout ce qu'elle cherchait en classe. C'était impressionnant.

[172] En anglais, *parallel text* ou *comparable text*

3) Système d'évaluation II : méthode d'évaluation de la traduction

De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation? Quel pourcentage est attribué à chaque élément ? Par exemple : présence _____ %, devoir _____ %, examen ___%, participation au cours _____%, autre _____% ? (Q3.01)

Je souhaiterais que l'enseignant, faisant confiance à l'honnêteté dont font preuve les étudiants en réalisant leurs devoirs, accorde autant de poids au contrôle continu qu'aux résultats aux examens. Ceci permettrait de rétablir un équilibre. En effet, les étudiants bilingues, qui ont de bonnes compétences linguistiques, ont des notes élevées aux examens intermédiaires et finaux sans avoir besoin de consulter des documents de référence, mais ils ne sont pas forcément sérieux en cours.

Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ? (Q3.02)

Oui, il me semble qu'ils jugent notre niveau par le biais du devoir au premier cours.

Quels sont les critères d'évaluation des traductions des enseignants pour les examens et les devoirs *? Par exemple : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?(Q3.03)*

Je ne sais pas bien, car les enseignants ne nous précisent jamais leurs critères d'évaluation. Sauf la rapidité insuffisante, il me semble qu'ils les prennent tous en compte.

Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que vous jugez les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation des traductions aux examens et devoirs ; Par exemple, les réponses suivantes ont été proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?(Q3.04)

Il me semble que l'enseignante A considère premièrement les contresens ou faux sens, deuxièmement les manques de cohérence dans le texte d'arrivée, et troisièmement le manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée. En ce qui concerne l'enseignante B, elle considère par ordre décroissant : les trois erreurs de contresens ou faux sens, de manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, et de manque de cohérence dans le texte d'arrivée.

Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de types d'erreurs ? (Q3.05)

Peut-être en possèdent-ils, mais je ne le sais pas bien puisqu'ils ne nous en informent pas.

Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ? (Q3.06)

A mon avis, à la compréhension du texte de départ.

Les enseignants informent-ils les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ? (Q3.07)

Non.

Les enseignants discutent-ils de leur méthode et de leurs critères d'évaluation avec les étudiants ? (Q3.08)

Non.

À quel niveau (microtextuel ou macrotextuel) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ? (Q3.09)

Je pense qu'ils évaluent la traduction au niveau macrotextuel, car ils accordent beaucoup d'importance à la logique et à la cohérence de l'ensemble du texte.

Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directive pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ? (Q3.10)

Je pense qu'il faut une grille unique de critères détaillés qui servira à noter l'examen de fin d'études, plutôt que des critères variant d'un professeur à l'autre et opaques.

Les enseignants utilisent-ils non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? (Q3.11)

Oui. Le test des termes spécialisés et l'activité en groupe, etc. Mais je souhaite que les enseignants gardent durant un semestre la trace des difficultés observées chez chaque étudiant et de nos tactiques pour la résolution de problèmes et, qu'à la fin du semestre, ils nous fassent connaître notre amélioration ou nos problèmes de traduction afin que nous puissions comprendre notre niveau et décider de notre orientation.

Les enseignants discutent-ils entre eux de la notation ou de la manière d'évaluer ? (Q3.12)

Je ne sais pas bien, mais il me semble que les enseignants ne discutent pas de la notation ou la manière d'évaluer, étant donné qu'il y a des différences selon les enseignants.

Ressentez-vous le besoin de recevoir un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et une retraduction après un devoir ou un examen (même si les enseignants ne le font pas) ? (Q3.13)

Oui. Je constate que le problème le plus important de cette école est que les étudiants avancent toujours sans jamais revoir leurs devoirs ni les examens. En fait, étant donné que nous ne révisons rien, les devoirs ne nous sont d'aucune aide et nous continuons à commettre les mêmes erreurs. Il est urgent de pratiquer la retraduction des textes donnés à traduire en devoirs et en examen.

Quelle difficulté ressentez-vous le plus dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? (Q3.14)

C'est peut-être l'évaluation objective. En fait, il y a de la variabilité dans l'évaluation selon les enseignants, selon les textes, etc. Donc je pense que ce qui est le plus urgent, c'est la discussion entre les enseignants pour établir une grille de critères assortie d'un barème de notation dans chaque département.

Sur quelle thématique les enseignants ressentent-ils le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département ? (Q3.15)

Il me semble qu'ils ont besoin de discuter tout d'abord d'une grille de critères assortie d'un barème de notation, surtout pour l'examen de la fin d'études, des documents de cours, de notre stage en entreprise, etc.

4) Système d'évaluation III: examen (intermédiaire ou final)

Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ? (Q4.01)

Les enseignants choisissent un article de presse ou un document de domaines spécialisés.

Quelle est la longueur des textes source utilisés pour l'examen? (Q4.02)

Environ une page.

Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu ? (Q4.03)

Sur un nouveau texte.

Les étudiants sont-ils autorisés à consulter des ouvrages durant l'examen ? (Q4.04)

Non, j'aimerais pouvoir consulter tous les outils de recherche d'informations possibles, parce que si nous devenons traducteurs professionnels, il sera normal d'effectuer des recherches d'informations. De plus, je pense que la compétence en recherche de documents de référence devrait être évaluée comme les autres.

Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation?(Q4.05)

En général, les enseignants indiquent les erreurs, la note et nous distribuent les copies d'examen. Comme dans le cours, les enseignants nous donnent les retours. Mais ce n'est pas suffisant et je commets les mêmes erreurs à l'examen suivant. Mais les enseignants nous disent toujours que nous n'avons pas amélioré notre traduction du fait que nous n'avons pas revu et révisé nos devoirs et notre copie d'examen.

5) Attitude, manière de traduire, compétence des étudiants

Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ? (Q5.01)

Oui. Je pense que les étudiants ressentent des difficultés en raison de leur manque de compétence linguistique et de leur passivité en classe. Quant à moi, j'ai peur des

erreurs de traduction. Les enseignants nous demandent de régler nos difficultés ou nos erreurs de traduction par la discussion en classe, mais je souhaiterais qu'ils nous guident afin de bien les régler ou qu'ils nous donnent de bons exemples s'ils ne veulent pas nous donner de bonnes réponses. Surtout, de temps en temps, je ne connais pas vraiment des solutions aux difficultés, mais les enseignants ne m'aident pas. Dans ce cas-là, je suis découragée. Surtout au niveau du master 1, les enseignants devraient intervenir plus activement sur notre manière de traduire.

Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ? (Q5.02)

Les enseignants étant des traducteurs professionnels, ils sont très occupés et il me semble qu'ils n'ont pas le temps d'entendre nos difficultés de traduction. Les étudiants ne leur parlent donc pas souvent de leurs difficultés de traduction après le cours. Mais la discussion avec les autres étudiants ou avec l'enseignant en classe n'est pas vraiment pas un retour suffisant pour chaque étudiant. En ce moment, dans notre département, il y a deux professeurs titulaires ; je pense qu'une augmentation des effectifs de professeurs titulaires serait nécessaire pour qu'ils portent plus d'attention aux étudiants.

Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? (Q5.03)

Ma motivation s'améliore nettement quand l'enseignant me fait découvrir de bonnes solutions aux problèmes qui m'avaient paru insolubles. Je pense que c'est un encouragement absolument primordial au premier semestre.

Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le système de cours ? (Q5.04)

En général, les étudiants sont passifs. Dans une société pétrie de confucianisme, ils ressentent des difficultés à sortir de la relation de subordination entre eux et l'enseignant. Surtout lorsque l'enseignant est nettement plus âgé qu'eux, ils ressentent une relation plus hiérarchique. Les étudiants croient comme une évidence que les solutions de l'enseignant sont correctes. Ils devraient savoir quand c'est une erreur et si leurs solutions sont bonnes. En fait, les étudiants se soumettent d'eux-mêmes à l'autorité de l'enseignant.

Par ailleurs, je pense qu'il est difficile d'exprimer des idées originales en recevant une telle formation. Dès lors que les étudiants ont entendu les idées des enseignants, ils les intériorisent comme les leurs sans chercher plus loin. Ce système s'auto-reproduit, car presque tous les enseignants ont reçu ce type d'enseignement et enseignent ainsi à leur tour.

D'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ? (Q5.05)

Non, je ne pense pas.

Existe-t-il des différences de niveau dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ? (Q5.06)

Non, je pense qu'ils sont presque pareils sauf en ce qui concerne deux étudiantes bilingues.

La compétence en traduction des étudiants est-il liée à leur niveau en langue étrangère ? (Q5.07)

Oui. Bien sûr.

Comment les étudiants traduisent-ils ? (Q 5.08)

Je pense que les étudiants traduisent au niveau du mot ou de la phrase, mais avec le temps, ils traduisent l'ensemble du texte. Moi aussi.

Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants (par exemple, compréhension de la langue étrangère, expression dans la langue maternelle, logique du texte, respect du mandat de traduction, savoir-faire en traduction, utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaires et Internet, stratégies de traduction, connaissances extralinguistiques et spécialisées) ? (Q5.09)

En fait, il m'est difficile de comprendre les textes de départ en raison de mon manque de compétences dans la langue étrangère. Je m'aperçois que les enseignants mettent l'accent sur l'expression en langue d'arrivée ou sur la logique du texte plutôt que sur la compréhension du texte source ou l'amélioration de la langue étrangère, tablant sur le fait que les étudiants de l'école professionnelle de traduction sont supposés posséder un bon niveau dans la langue étrangère. Or, plus le texte source est compliqué, plus les étudiants non bilingues éprouvent des difficultés avec la langue étrangère et l'analyse du texte. Je pense donc qu'améliorer la langue étrangère et la lecture approfondie des textes devraient occuper une place plus importante dans l'enseignement de la traduction à l'école professionnelle. Il me paraît évident que les étudiants ont besoin d'un cours de lecture active.

Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ? (Q5.10)

Les enseignants mettent en exergue les connaissances extralinguistiques et spécialisées et la compréhension de la langue étrangère. Mais ils se plaignent souvent en disant : « je ne veux pas vous expliquer la grammaire française. Comme vous savez, je viens enseigner la traduction en classe ». Je ne suis pas d'accord avec eux. Je pense que les enseignants doivent accepter notre manque de compétence dans la langue étrangère et si besoin est, il faudrait qu'ils nous expliquent même la grammaire française.

Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? (Q5.11)

Je trouve que les Français mettent souvent des objets en sujet de la phrase, alors qu'en général, les Coréens mettent plutôt des personnes en sujet. Donc, en raison des différences entre parler sa langue maternelle et l'écrire, le cours de maîtrise de la langue maternelle est aussi nécessaire que celui de maîtrise de la langue étrangère. Il n'y a pas de raison que le cours de maîtrise du coréen pour la traduction et l'interprétation soit réservé aux étudiants bilingues ayant vécu longtemps à l'étranger. Pour les étudiants coréens, il est essentiel de passer en revue des expressions et phrases coréennes courantes pour repérer les fautes qu'ils commettent le plus fréquemment.
Par ailleurs, en cours de lecture active exceptionnellement pendant un mois, un enseignant français de l'ESIT nous a expliqué des expressions figées et des termes ou des phrases difficiles avec des mots faciles en donnant plusieurs synonymes. Il nous a surtout bien précisé les différences de nature culturelle et les nuances subtiles que nous n'arrivons presque jamais à saisir, les expressions propres au français, ainsi que le contexte, le sujet et les mots-clés des textes de départ, etc. Cela m'a beaucoup aidée et je suis sûre que ce cours est nécessaire pour nous qui avons du mal à comprendre les textes de départ.

Autres questions ici sans objet: les questions suivantes étant destinées aux seuls étudiants universitaires, nous ne les avons donc pas posées à cette étudiante de la GIST :

- *Pensez-vous qu'il est nécessaire d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle à l'université : cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.?*
  (Q5.12-1)
- *Quelles difficultés ressentez-vous le plus en cours de traduction à l'université ? (Q5.12-2)*

6) Profil des étudiants

Sexe : Femme, Âge__31 ans_____

Quelle est votre année scolaire ?

Master 1 au GIST.

Combien d'années d'expérience avez-vous en traduction professionnelle ?

Aucune.

Combien d'années de résidence avez-vous à l'étranger ?

Stage linguistique pendant un an environ en France.

Annexe 2
Exemples de réponses au QCM

Nous présentons dans les pages suivantes deux exemplaires remplis du QCM, l'un de la phase pilote et l'autre de la série.

QCM rempli le 15 Octobre 2010 (phase pilote) : ECU

Ce questionnaire a été rempli le 15 octobre 2010, lors de la phase pilote, par une enseignante donnant un cours commun de traduction françaus-coréen pour les étudiants de troisième et de quatrième année à l'université Korea.

Préambule

Le but de ce questionnaire est de recueillir des données pour une thèse en tentant de connaître la pratique de l'enseignement de la traduction à l'université et dans les écoles professionnelles de traduction et d'interprétation en Corée du sud. Nous vous remercions de bien vouloir répondre au présent questionnaire.

1. Modalités du cours de traduction

1.01) Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction ?
___Français-coréen_

1.02) Quel est le statut du cours par rapport au reste du programme ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Cours de traduction universitaire
☐ Cours de première année ☐ Cours de deuxième année
■ Cours de troisième année ■ Cours de quatrième année
☐ Cours de traduction professionnelle
☐ Cours de master 1 ☐ Cours de master 2

1.03) Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ?
_____1____fois par semaine, _____2___ heures

1.04) Combien d'étudiants assistent aux cours ?
_____25___ personnes

1.05) D'après vous, combien d'étudiants conviennent à votre cours ?

_____15____ personnes

1.06) Quel est l'objectif du cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Développement de la compétence linguistique
■ Développement de la compétence en traduction professionnelle
☐ Conformité au marché de la traduction professionnelle
☐ Introduction à la traduction professionnelle
■ Formation et compréhension des sciences humaines par la traduction

1.07) Si vous avez recours à la théorie pendant le cours de traduction, sur quels théories vous basez-vous? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Théorie fonctionnaliste ☐ Théorie Skopos ☐ Théorie interprétative ☐ Approche du type de texte de Reiss ■ Concepts de la traduction comme la fidélité, l'acceptabilité, l'équivalence

1.08) Au cas où les étudiants, qui ne possèdent pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères pour prendre des décisions pour régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

☐ Jamais ☐ Presque pas ■ Moyen ☐ Oui ☐ Totalement

1.09) Quelles activités faîtes-vous en général pendant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Conseils et correction sur la traduction ☐ Exercice de traduction
☐ Exercice de grammaire et de vocabulaire ■ Explication sur la théorie et les ……concepts de traduction
☐ Présentation des connaissances relatives au sujet du texte
☐ Présentation de la terminologie ☐ Recherche des ressources d'information

1.10) Quelle est votre manière de procéder en cours ?

☐ Discussions, interactions et échange avec les étudiants
☐ Transmission des connaissances de l'enseignant
■ Discussions, interactions et échange avec les étudiants + transmission des connaissances de l'enseignant

1.11) De quelle façon s'effectuent les discussions avec les étudiants et les critiques entre les étudiants durant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Seuls quelques étudiants participent
☐ La plupart des étudiants participent de manière active
☐ En général, les étudiants cherchent de bonnes solutions
☐ En général, l'enseignant propose une bonne solution
■ L'enseignant pose des questions qui vont encourager les critiques entre les étudiants

1.12) Quel est votre rôle pendant le cours de traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Personne qui donne une bonne solution ■ Guide ou conseiller ☐ Client
☐ Lecteur ☐ Réviseur

1.13) Votre avis sur la traduction en groupe pendant le cours :

Pour la traduction en groupe pendant le cours ☐
Contre la traduction en groupe pendant le cours ■

1.14) Selon vous, le travail d'équipe entre apprenants est-il efficace ?

☐ Jamais efficace ■ Presque pas efficace ☐ Moyennement efficace

☐ Efficace ☐ Très efficace.

1.15) Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ?

☐ Oui ■ Non

2. Système d'évaluation I : devoirs et correction de traduction

2.01) Combien de travaux notés corrigez-vous, en dehors des examens, par semestre ?

■ Devoirs de chaque cours ☐ Devoirs particuliers proposés: _____ fois

2.02) Sous quelle forme donnez-vous des devoirs ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

[illegible] [illegible]
[illegible]

☐Présentation des traductions de tous les étudiants sur le site Internet avant le cours
☐Présentation de la traduction d'un étudiant qui fait un exposé sur le site Internet avant le cours
■Dépôt des traductions de tous les étudiants ou d'un étudiant qui fait un exposé aux enseignants par courriel ou en classe
☐Travail en groupe en indiquant deux rôles(traducteur et réviseur)
☐ Demande aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et terminologiques et les décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée
☐ Demande aux étudiants de rédiger ou préparer la critique de la traduction d'un étudiant qui fait un exposé
■ Devoir concernant les connaissances sur le sujet du texte
■En cas de nécessité, devoir sur la grammaire et les lexiques

2.03) Comment corrigez-vous les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ En rendant les devoirs de tous les étudiants avec correction
☐ En rendant seulement la traduction d'un étudiant ou d'un groupe qui a fait un exposé
☐ En rendant le devoir aux étudiants après leur avoir donné la note
■ En indiquant seulement les erreurs sans correction
☐ En indiquant les erreurs avec un commentaire global
☐ En indiquant et en corrigeant les erreurs
■ En donnant un point bonus sur une bonne traduction ou une traduction créative
■ En demandant, si besoin est, une retraduction aux étudiants après la correction
☐ En proposant aux étudiants une correction-type du travail attendu rédigée par l'enseignant
☐ En proposant de bonnes traductions sélectionnées parmi celles des étudiants
■ En observant avec les étudiants les erreurs communes à la majorité des étudiants pendant le cours
☐ En discutant sur la stratégie de traduction et les ressources d'information utilisées pendant le cours
☐En observant avec les étudiants la traduction de l'un d'entre eux pendant le cours
☐Voir une traduction d'un étudiant qui vaut la peine d'être vu ensemble pendant le cours
☐ En observant les traductions de tous les étudiants avec les étudiants présents pendant le cours
☐ En observant les traductions d'un étudiant ou d'un groupe qui fait un exposé pendant le cours
■ En dégageant la meilleure solution par le biais de la discussion avec les étudiants

2.04) Proposez-vous aux étudiants une auto-correction de leurs traductions ?

Oui ■ _____1__ fois, Non ☐

2.05) Comment décidez-vous du sujet du texte en classe et pour le devoir ?

☐ Les étudiants choisissent le sujet du texte utilisé en classe.
■ L'enseignant choisit le sujet du texte utilisé en classe ☐
L'enseignant choisit le sujet du texte après avoir recueilli les opinions des étudiants pendant le cours

2.06) Quelle forme de texte source est utilisée pendant le cours et au devoir ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Article de presse
☐ Discours
☐ Œuvre littéraire
☐ Productions télévisées et cinématographiques
■ Documents de domaines spécialisés (article de loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.)

2.07) Quelle est la longueur des textes sources utilisés en classe ou comme devoir ?

Environ A4 _____1_____ pages, Environ le nombre des mots : __500-1000_mots

2.08) Tenez-vous compte du mandat de traduction pendant le cours : informations concernant les destinataires du texte d'arrivée, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur ?

Oui ■ Non ☐

2.09) Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examens ? **: (cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ En général est facile, mais distingue le niveau pour les étudiants. ☐
En général est difficile pour les étudiants
■ Est de plus en plus difficile avec le temps
☐ Est toujours le même pendant le semestre
■ Est différent selon le sujet et la forme du texte

2.10) Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Dictionnaire bilingue (langue maternelle et langue étrangère)

■ Dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. dictionnaire anglais allemand)
☐ Dictionnaire de langue étrangère (ex. dictionnaire anglais)
☐ Dictionnaire lié à la langue maternelle
☐ Dictionnaire terminologique
☐ Dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet)
☐ Base de données terminologiques
■ Sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne
☐ Consulter des spécialistes ou des enseignants
☐ Ouvrages ou articles

2.11) À quelles méthodes de recherches d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Dictionnaire bilingue (langue maternelle et langue étrangère)
☐ Dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. dictionnaire anglais-allemand)
☐ Dictionnaire de langue étrangère (ex. dictionnaire anglais)
☐ Dictionnaire lié à la langue maternelle
☐ Dictionnaire terminologique
☐ Dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet)
☐ Base de données terminologiques
■ Sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne
☐ Consulter des spécialistes ou des enseignants
■ Ouvrages ou articles

3. Système d'évaluation II : méthode d'évaluation de traduction

3.01) De quels éléments se compose l'ensemble d'évaluation ?

Présence ___0__ %, devoir __30___ %, examen semestriel _30___ %, examen final _30__%, participation en classe __10___%, autre _____%

3.02) Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ?

Oui ■ Non ☐

3.03) Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les

examens et les devoirs ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Contre-sens et/ou faux-sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet) ■
Non prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ)
☐ Rapidité insuffisante
■ Manque d'exactitude de l'expression de la langue d'arrivée
☐ Manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble
■ Usage de termes inadaptés au contexte culturel
■ Style maladroit du texte d'arrivée
■ Erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe)

3.04) Si vous tenez compte des critères d'évaluation ci-dessus, merci d'écrire trois erreurs graves par ordre de gravité.

1) Contre-sens et/ou faux-sens
2) Non prise en compte du contexte extralinguistique
3) Manque d'exactitude de l'expression de la langue arrivée

3.05) Pourriez-vous expliquer les erreurs et donner le pourcentage global~~e~~, si vous utilisez une liste de types d'erreur ? (ex : contresens 30 %, omission 20 %, convenance du texte 10 %, lisibilité 10 %, expression 10 %, terminologie 10 %, vitesse de traduction 10 %)

Je n'en ai pas.

3.06) Dans l'évaluation de traduction vers le coréen, à quel critère accordez-vous le plus d'importance ?

■ Compréhension du texte source
☐ Exactitude de l'expression de la langue d'arrivée
☐ Utilisation du bon mandat de traduction
☐ Logique de cohérence de l'ensemble du texte d'arrivée
☐ Utilisation de terminologie exacte

3.07) Informez-vous préalablement les étudiants de la méthode et des critères d'évaluation avant de la correction et les examens ?

Oui ☐ Non ■

3.08) Discutez-vous sur la méthode et les critères d'évaluation avec les étudiants ?

□ □□□
□

☐ Jamais ■ Très peu ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Toujours

3.09) À quel niveau (microtextuel ou macrotextuel) évalueez-vous la traduction ?

☐ Évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase
■ Évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase selon le niveau des étudiants, même si je vise une évaluation macrotextuelle au niveau de l'ensemble du texte
☐ Évaluation macrotextuelle au niveau de l'ensemble du texte
☐ Évaluation microtextuelle + évaluation macrotextuelle

3.10) Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directive pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ?

☐ Il y a dans la faculté un barème commun servant de directive pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus
☐ Il y a un barème commun servant de directive et je l'utilise
☐ Il y a un barème commun servant de directive mais je ne l'utilise pas
☐ Il n'y a pas de barème commun servant de directive mais j'aimerais qu'il y en ait un
■ Il n'y a pas de barème commun servant de directive mais je préfère une évaluation personnelle à un critère commun d'évaluation

3.11) Utilisez-vous non seulement la traduction mais aussi d'autres outils dans l'évaluation? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Comparaison et analyse de plusieurs traductions d'un même texte
☐ Validation et révision d'une traduction
☐ Correction d'une traduction intentionnellement mauvaise
■ Test de connaissances extralinguistiques ou de liste de termes
☐ Test de théorie de la traduction
■ Usage d'un registre de cours tenu à jour durant un semestre pour garder trace des difficultés observées de chaque étudiant et de ses tactiques de résolution de problèmes
☐ Évaluation par les pairs
☐ Pas d'utilisation de tels outils

3.12) Discutez-vous de la notation ou de la manière d'évaluer avec les enseignants? Si oui, avec combien d'enseignants discutez-vous ?

Oui ☐ avec_____enseignants, Non ■

3.13) Ressentez-vous le besoin de retraduction après le devoir et les examens et d'évaluation positive sur une bonne ou créative traduction des étudiant ?

☐ Il est difficile de les réaliser ☐ Je ressens le besoin de retraduction
☐ Je ressens le besoin d'évaluation positive ■ Je ressens le besoin des deux

3.14) Quelle difficulté ressentez-vous dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Difficulté de proposer des critères objectifs
☐ Manque d'accord sur les critères d'évaluation entre enseignants
☐ Difficulté de notation objective

3.15) Sur quelle partie ressentez-vous le besoin d'obtenir un accord consensuel ou de partager avec les enseignants ? (Ex : avec des workshops entre enseignants) ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Partage de documents de cours ☐ Objectif partagé de cours
☐ Accord consensuel sur les critères d'évaluation
■ Accord consensuel sur l'ouverture d'un cours dans chaque département

4. Système d'évaluation III : examen (intermédiaire ou final)

4.01) Quelle forme de texte source est utilisée aux examens ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Article de presse
☐ Discours
☐ Œuvre littéraire
☐ Productions télévisées et cinématographiques
☐ Documents de domaines spécialisés (article de loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.)

4.02) Quelle est la longueur du texte source utilisé aux examens ?

Environ A4 _____1_ou 1.5__ pages, Environ le nombre des mots : _500-1000 mots

4.03) L'examen passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe :

☐ Examen intermédiaire ☐ Examen final

L’examen passé avec un texte que les étudiants ont déjà vu :

☐ Examen intermédiaire ☐ Examen final

L’examen passé avec un nouveau texte qui n’a pas été travaillé en classe et avec un texte qui a été déjà travaillé en classe ensemble :

■ Examen intermédiaire ■ Examen final

4.04) Durant l’examen, des ouvrages de consultation sont-ils autorisés ?

☐ Non ☐ Dictionnaire bilingue ☐ Tous les dictionnaires
■ Tous les outils de recherche d’informations

4.05) Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l’évaluation ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Pas de rendu de la copie d’examen
☐ Rendu de la copie d’examen aux étudiants avec la note
☐ Indication et correction des erreurs
☐ Erreurs indiquées, mais non corrigées
■ Proposition aux étudiants d’un corrigé type du travail attendu, rédigé par l’enseignant
☐ Recherche d’une solution consensuelle en discutant avec les étudiants
☐ Acceptation des divergences d’opinion des étudiants après l’évaluation de l’examen
☐ Seules les erreurs les plus courantes corrigées à l’examen
■ Entretiens avec tous les étudiants

5. Attitude, manière de traduire, compétence des étudiants

5.01) Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ?

☐ Jamais ☐ Presque pas ☐ Oui, un peu ■ Oui ☐ Totalement

5.02) Parlez-vous avec les étudiants de leurs difficultés et de leurs impressions sur la traduction ?

☐ Jamais ☐ Très peu ☐ Parfois ■ Souvent ☐ Toujours

5.03) Avez-vous une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Discussion critique avec les étudiants
☐ Appréciations positives sur les devoirs qui le méritent et en évaluation
■ Entretien personnel
☐ Point bonus à l'évaluation positive
☐ Solutions susceptibles de résoudre les difficultés de traduction
☐ Synopsis des types d'erreurs
☐ Proposition de bonnes solutions des étudiants
☐ Travail en groupe
■ Présentation
■ Partage d'informations et transmission de l'expérience acquise

5.04) Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le système de cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Attente auprès de l'enseignant d'une bonne réponse et attitude passive due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la répétition (la mémorisation) ; étudiants habitués à écouter et mémoriser la parole du professeur
■ Inquiétude et difficultés en présence de plusieurs bonnes réponses possibles, situation à laquelle la généralisation des évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples) n'a pas préparé les étudiants
☐ Etudiants habitués à ne pas contester l'opinion du professeur : relation surtout hiérarchique due au confucianisme en Corée
☐ Difficulté de se critiquer mutuellement et directement en raison de la relation hiérarchique entre étudiants d'âges différents

5.05) Selon vous, d'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant dans la langue d'arrivée pour apprendre la traduction ?

Oui ☐ Non ■

5.06) Existe-t-il des différences de niveaux dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ?

☐ Pas de différence ☐ Peu de différences ☐ Quelques différences
☐ Différences assez fortes ■ Beaucoup de différences

5.07) La compétence en traduction des étudiants est-elle liée à leur niveau en langue étrangère ?

Oui ■ Non ☐

5.08) Comment les étudiants traduisent-ils ?

■ Les étudiants traduisent littéralement au niveau microtextuel
☐ Les étudiants traduisent au niveau du sens du texte dans son ensemble (des idées) selon le contexte
☐ Au début, les étudiants traduisent littéralement, mais ils traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte

5.09) Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Compréhension de la langue étrangère
■ Expression dans la langue maternelle
☐ Logique du texte
☐ Respect du mandat de traduction
☐ Savoir-faire en traduction
☐ Utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet
☐ Stratégie de traduction
☐ Connaissances spécialisées et extralinguistiques

5.10) Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Compréhension de la langue étrangère
■ Expression dans la langue maternelle
☐ Logique du texte
☐ Respect du mandat de traduction
☐ Savoir-faire en traduction
☐ Utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet
☐ Stratégie de traduction
☐ Connaissances spécialisées et extralinguistiques

5.11) Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Pas de besoin
☐ Cours de théorie de la traduction
☐ Cours de maîtrise de la langue maternelle
☐ Cours de connaissances extralinguistiques et professionnelles du domaine correspondant

☐ Cours de maîtrise de la langue étrangère
☐ Cours de méthodologie de traduction (méthodologie de la recherche des documents)
☐ Cours de termes spécialisés
☐ Cours technique (TAO – traduction assistée par ordinateur)
■ Cours de pratique de la traduction professionnelle
☐ Cours de critique de la traduction

5.12) Les questions suivantes sont liées au cours de traduction à l'université. Au cas où vous donnez un cours de traduction à l'université, prière de répondre aux questions suivantes :

5.12-1) À l'université, un cours concret de traduction professionnelle fait-t-il défaut aux étudiants de niveau avancé ?

Oui ■ (Précisez) : Cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.

Non ☐
Pourquoi? :_____

5.12-2) Quelles difficultés ressentez-vous dans le cours de traduction à l'université? **(**merci d'écrire les numéros (1, 2, 3..) sur les difficultés graves par ordre de gravité**)**

Absence du cours de traduction selon le niveau(___1__)
Importance de l'enseignement linguistique au cours de traduction (__2___) Absence de compréhension du concept de traduction des étudiants (___1__) Absence de cours divers (__3___)
Difficulté de moduler le degré de difficulté due aux différences de niveaux des étudiants dans la langue étrangère (__4___)
Difficulté de rendre un retour à chaque étudiant s'ils sont très nombreux (___5__)

6. Profil des enseignants

6.01) Sexe (Homme ☐ / Femme ■), Âge_____40____

6.02) Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement de la traduction ?
_____4_____ années,
(Cours de traduction générale _____, Cours de traduction professionnelle _____)

6.03) Si vous avez une expérience en traduction professionnelle, combien d'années d'expérience avez-vous ?

_____5_____années (_____)

(ex. : 2 années, traduction économique et industrielle, économique, etc.)

6.04) Êtes-vous traducteur/trice professionnel(le) ?

Oui ☐ Non ■

6.05) Quel est votre diplôme le plus élevé, peu importe dans quelle discipline, y compris la traduction ?

Diplôme universitaire ☐ Master ☐ Doctorat ■

6.06) Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

Littérature ☐ Linguistique ■ Traduction ☐ Autre_____

6.07) Quel est votre poste actuel (école « professionnelle » / université) ?

Nom : Poste actuel

_____ : École professionnel ☐

Université Yonsei : Université ■

_____ : Trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence ☐

QCM rempli le 23 octobre 2010 (série): ECP

Ce questionnaire a été rempli le 23 octobre 2010, lors de la série, par une enseignante donnant un cours de traduction anglais–coréen en master 1 à la GIST.

Préambule

Le but de ce questionnaire est de recueillir des données pour une thèse en tentant de connaître la pratique de l'enseignement de la traduction à l'université et dans les écoles professionnelles de traduction et d'interprétation en Corée du sud. Nous vous remercions de bien vouloir répondre au présent questionnaire.

1. Modalités du cours de traduction

1.01) Quelle est la langue de vos cours principaux de traduction ?
_ Anglais-coréen_____

1.02) Quel est le statut du cours par rapport au reste du programme ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Cours de traduction universitaire
☐Cours de première année ☐Cours de deuxième année
☐Cours de troisième année ☐Cours de quatrième année
■ Cours de traduction professionnelle
■Cours de master 1 ☐Cours de master 2

1.03) Quelle est la fréquence du cours et sa durée pendant le semestre ?
_____1__fois par semaine, ____2_____ heures

1.04) Combien d'étudiants assistent en classe ?
_____7_____ personnes

1.05) *En tant qu'enseignant/étudiant, quel est selon vous le nombre convenable d'étudiants pour un cours de traduction?*
_____7_____ personnes

1.06) Quels sont les objectifs du cursus de traduction ? **(Cochez toutes les réponses**

pertinentes)

☐ Développement de la compétence linguistique
■ Initiation à la traduction professionnelle et développement de la compétence de traduction professionnelle
■ Conformité au marché de la traduction professionnelle
☐ Formation et compréhension des sciences humaines par la traduction

1.07) Si les enseignants ont recours aux approches théoriques pendant le cours de traduction, quelles sont-elles ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Théorie fonctionnaliste fondée sur le skopos
☐ Théorie interprétative
☐ Approche du type de texte de Reiss
■ Concepts de la traduction tels la fidélité, l'acceptabilité, l'équivalence du point de vue linguistique

1.08) Au cas où les étudiants, n'ayant pas suffisamment d'expérience, ne disposent pas de critères leur permettant de prendre des décisions afin de régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction, la théorie de la traduction peut-elle offrir aux étudiants un critère de jugement ?

☐ Jamais ☐ Presque pas ☐ Moyen ■ Oui ☐ Totalement

1.09) Quelles sont les principales activités généralement pratiquées en cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Conseils et correction sur la traduction
☐ Rappels théoriques et conceptuels ■ Exercice de traduction
☐ Exercice de grammaire et de vocabulaire
☐ Suggestions de connaissances extralinguistiques ☐ Suggestions terminologiques
☐ Suggestions concernant des sources d'information

1.10) Comment procédez-vous en cours ?

☐ Discussions, interactions et échanges avec les étudiants (cours centré sur les étudiants)
☐ Transmission des connaissances de l'enseignant (cours centré sur l'enseignant)
■ Discussions, interactions et échanges avec les étudiants + transmission des connaissances de l'enseignant

1.11) De quelle façon se déroulent les discussions avec les étudiants et les critiques

entre les étudiants durant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Seuls quelques étudiants participent
☐ La plupart des étudiants participent de manière active
☐ En général, les étudiants cherchent de bonnes solutions
☐ En général, l'enseignant propose une bonne solution
■ L'enseignant pose des questions qui vont encourager les échanges entre les étudiants

1.12) Quel est le rôle de l'enseignant pendant le cours de traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Personne qui fournit une bonne solution
■ Guide ou conseiller ☐ Client ☐ Lecteur ☐ Réviseur

1.13) Êtes-vous favorables à l'introduction en cours de traduction du travail en groupe ?

Oui ■ Non ☐

1.14) Le travail d'équipe est-il efficace ?

☐ Jamais efficace ☐ Presque pas efficace ■ Moyennement efficace

☐ Efficace ☐ Très efficace.

1.15) Les enseignants font-ils effectivement pratiquer cette activité à leurs étudiants ?

■ Oui ☐ Non

2. Système d'évaluation I : devoirs et correction de traduction

2.01) Combien de devoirs les enseignants examinent-ils hormis les examens semestriels ?

■ Je donne des devoirs à chaque cours, les note tous
☐ Je ne donne pas de devoir à chaque cours et/ou ne les corrige pas tous.

2.02) Les enseignants pratiquent-ils le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD) ; autrement dit, demandent-ils aux étudiants de préciser les sources utilisées pour résoudre leurs problèmes lexicaux et

terminologiques et pour prendre leurs décisions, et ce pour chacun des problèmes rencontrés pour réaliser la traduction demandée ?

Oui ☐ Non ■

2.03-1) Comment les enseignants corrigent-ils les devoirs faits à la maison et les traductions des étudiants pendant le cours ? (Q2.03-1) **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ En corrigeant et rendant leurs traductions à tous les étudiants
☐ En rendant seulement la traduction d'un étudiant ou d'un groupe qui a fait un exposé
☐ En rendant le devoir aux étudiants après leur avoir donné une note à tous.
☐ En indiquant seulement les erreurs sans correction à tous les étudiants
☐ En indiquant les erreurs en mettant un commentaire global à tous les étudiants
☐ En proposant aux étudiants une correction-type du travail attendu rédigée par l'enseignant
■ En sélectionnant de bonnes traductions parmi celles des étudiants et en les proposant comme modèles

2.03-2) Les enseignants accordent-ils un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et demandent-ils, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ J'accorde un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours
☐ Je n'accorde pas un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours

☐ Je demande, si besoin est, une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen
■ Je ne demande pas une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen

2.04) Les enseignants proposent-ils aux étudiants une auto-évaluation de leurs traductions ?

Oui ■ _____1-2___ fois, Non ☐

2.05) Qui décide des textes à travailler au cours de traduction ?

☐ Les étudiants choisissent les textes à travailler au cours

■ L'enseignant choisit les textes à travailler au cours
☐ L'enseignant choisit les textes à travailler après avoir recueilli les opinions des étudiants pendant le cours

2.06) Quelle forme ont les textes de départ utilisés pendant le cours et pour les devoirs ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Article de presse
☐ Discours
☐ Œuvre littéraire
■ Productions télévisées et cinématographiques
■ Documents de domaines spécialisés (article de loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.)

2.07) Quelle est la longueur des textes sources utilisés en classe ou comme devoir ?

Environ A4 _____1/2___ pages, Environ le nombre des mots : __500___ mots

2.08) Les enseignants tiennent- ils comptent pendant le cours du mandat de traduction (informations sur les destinataires du texte à traduire, le moment de la réception, les fonctions intentionnelles et la réaction du lecteur) ?

Oui ■ Non ☐

2.09) Quel est le degré de difficulté des textes utilisés pour les cours, devoirs et examens ? **(cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ En général est facile pour les étudiants
☐ En général est difficile pour les étudiants
■ Est de plus en plus difficile avec le temps
☐ Est toujours le même pendant le semestre
■ Est différent selon le sujet et la forme du texte

2.10) Quelles sont les méthodes de recherche d'informations auxquelles ont recours les étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Dictionnaire bilingue (langue maternelle et langue étrangère)
☐ Dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. dictionnaire anglais-allemand)
☐ Dictionnaire de langue étrangère (ex. dictionnaire anglais)
☐ Dictionnaire lié à la langue maternelle
☐ Dictionnaire terminologique

☐ Dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet)
☐ Base de données terminologiques
■ Sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur le réseau interne
☐ Consulter des spécialistes ou des enseignants
■ Ouvrages ou articles

2.11) À quelles méthodes de recherches d'informations les enseignants font-ils appel pendant le cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Dictionnaire bilingue (langue maternelle et langue étrangère)
☐ Dictionnaire bilingue entre deux langues étrangères (ex. dictionnaire anglais-allemand)
☐ Dictionnaire de la langue étrangère (ex. dictionnaire anglais)
☐ Dictionnaire lié à la langue maternelle
☐ Dictionnaire terminologique
☐ Dictionnaire encyclopédique (livres ou Internet)
■ Base de données terminologiques
■ Sites et articles de référence, concernant le domaine, présents sur Internet ou sur réseau interne
☐ Consulter des spécialistes ou des enseignants
■ Ouvrages ou articles

3. Système d'évaluation II : méthode d'évaluation de traduction

3.01) De quels éléments se compose l'ensemble de l'évaluation? Quel pourcentage~~s~~ attribué à chaque élément ?

Présence __15___ %, devoir ___25__ %, examen _40__%, participation au cours __25___%, autre _____%

3.02) Les enseignants testent-ils le niveau de traduction des étudiants au premier cours ?

Oui ■ Non ☐

3.03) Quels sont les critères d'évaluation de la traduction des enseignants pour les examens et les devoirs ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Contre-sens et/ou faux-sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet)

■ Non prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ)
☐ Rapidité insuffisante
■ Manque d'exactitude de l'expression de la langue d'arrivée
■ Manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble
■ Usage de termes inadaptés au contexte culturel
■ Style maladroit du texte d'arrivée
■ Erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe)
■ Omission
☐ Inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée
☐ Non prise en considération du mandat de traduction

3.04) Quelles sont, par ordre décroissant, les trois erreurs que vous jugez les plus graves eu égard aux critères suivants d'évaluation de la traduction aux examens et devoirs ; les réponses proposées : Contresens et/ou faux sens (méconnaissance de la langue de départ, défaut de logique, méconnaissance du sujet), non-prise en compte du contexte extralinguistique (contexte de départ), rapidité insuffisante, manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée, manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble, usage de termes inadaptés au contexte culturel, style maladroit du texte d'arrivée, erreurs dans la langue d'arrivée (lexique, syntaxe, orthographe), omission, inexactitude de la grammaire de la langue d'arrivée, non-prise en considération du mandat de traduction, etc.?

1)__Contresens et/ou faux sens
2)__Manque de cohérence du texte d'arrivée considéré dans son ensemble
3)__Manque d'exactitude de l'expression dans la langue d'arrivée

3.05) Les enseignants possèdent-ils concrètement leurs propres critères d'évaluation de traduction suivant une liste de type d'erreurs ?

Oui ☐ Non ■

3.06) Dans l'évaluation d'une traduction vers le coréen, à quel(s) critère(s) les enseignants accordent-ils le plus d'importance ?

■ Compréhension du texte source
☐ Exactitude de l'expression de la langue d'arrivée
☐ Utilisation du bon mandat de traduction
☐ Logique de cohérence de l'ensemble du texte d'arrivée
☐ Utilisation de terminologie exacte

3.07) Les enseignants informent-ils préalablement les étudiants de leur méthode d'évaluation et de leurs critères avant la correction et avant les examens ?

Oui ☐ Non ■

3.08) Les enseignants discutent-ils de la méthode d'évaluation et des critères avec les étudiants ?

☐ Jamais ☐ Très peu ☐ Parfois ■ Souvent ☐ Toujours

3.09) À quel niveau (microtextuel ou macrotextuel) évaluent-ils (les enseignants) la traduction ?

☐ Évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase
☐ Évaluation microtextuelle au niveau du mot ou de la phrase selon le niveau des étudiants, même si je vise une évaluation macrotextuelle au niveau de l'ensemble du texte
☐ Évaluation macrotextuelle au niveau de l'ensemble du texte
■ Évaluation microtextuelle + évaluation macrotextuelle

3.10) Est-il d'usage en Corée d'établir un barème commun servant de directives pour l'évaluation en faculté ou dans le département de traduction et, sinon, serait-il préférable de le faire ?

☐ Il y a dans la faculté un barème commun servant de directive pour la correction des traductions réalisées par les étudiants lors des examens du cursus.
☐ Il y a un barème commun servant de directive et je l'utilise
☐ Il y a un barème commun servant de directive mais je ne l'utilise pas
■ Il n'y a pas de barème commun servant de directive mais j'aimerais qu'il y en ait un
☐ Il n'y a pas de barème commun servant de directive mais je préfère une évaluation personnelle à un critère commun d'évaluation

3.11) Les enseignants utilisent-ils non seulement les traductions des étudiants, mais aussi d'autres outils d'évaluation ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Comparaison et analyse de plusieurs traductions d'un même texte
☐ Validation et révision d'une traduction
☐ Correction d'une traduction intentionnellement mauvaise
☐ Test de connaissances extralinguistiques ou de liste de termes
☐ Test de théorie de la traduction
■ Usage d'un registre de cours tenu à jour durant un semestre pour garder trace des difficultés observées de chaque étudiant et de ses tactiques de résolution de problèmes ;
☐ Évaluation par les pairs
☐ Pas d'utilisation de tels outils

3.12) Les enseignants discutent-ils entre eux de la notation ou de la manière d'évaluer ?

□ □□□
□

Oui ☐ Non ■

3.13) Éprouvez-vous le besoin d'attribuer un bonus pour une traduction particulièrement bonne ou créative, faite à la maison (devoir) ou en cours, et une retraduction aux étudiants après un devoir ou un examen (même si vous ne le faites pas) ?

☐ Il est difficile de les réaliser
☐ J'éprouve le besoin de retraduction
☐ J'éprouve le besoin d'évaluation positive
■ J'éprouve le besoin des deux

3.14) Quelle difficulté éprouvez-vous le plus dans l'ensemble pour évaluer une traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Difficulté de proposer des critères objectifs
■ Manque d'accord sur les critères d'évaluation entre enseignants
☐ Difficulté de notation objective

3.15) Sur quelle thématique éprouvez-vous (les enseignants) le besoin d'obtenir un accord consensuel ou d'échanger avec les autres enseignants dans chaque département? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Partage de documents de cours
☐ Objectif partagé de cours
■ Accord consensuel sur les critères d'évaluation
☐ Accord consensuel sur l'ouverture d'un cours dans chaque département

4. Système d'évaluation III : examen (intermédiaire ou final)

4.01) Quelle forme ont les textes de départ utilisés pour les examens ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Article de presse
☐ Discours
☐ Œuvre littéraire
☐ Productions télévisées et cinématographiques
■ Documents de domaines spécialisés (article de loi, mode d'emploi, technique, scientifique, publicité, contrat, annonce officielle de recrutement, etc.

4.02) Quelle est la longueur des textes source utilisés pour l'examen ?

Environ A4 _____1__ pages, Environ le nombre des mots : __500_____mots

4.03) Les enseignants font-ils passer l'examen sur un nouveau texte ou sur un texte déjà vu ?

L'examen passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe :

■ Examen intermédiaire ■ Examen final

L'examen passé avec un texte que les étudiants ont déjà vu :

☐ Examen intermédiaire ☐ Examen final

L'examen passé avec un nouveau texte qui n'a pas été travaillé en classe et un texte qui a été déjà travaillé au cours de traduction ensemble :

☐ Examen intermédiaire ☐ Examen final

4.04) Les étudiants sont-ils autorisés à consulter des ouvrages durant l'examen ?

☐ Non ☐ Dictionnaire bilingue ☐ Tous les dictionnaires
■ Tous les outils de recherche d'informations

4.05) Que font les enseignants des copies d'examen des étudiants après l'évaluation ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Pas de rendu de la copie d'examen
☐ Rendu de la copie d'examen aux étudiants avec la note
☐ Indication et correction des erreurs
☐ Erreurs indiquées, mais non corrigées
☐ Proposition aux étudiants d'un corrigé type du travail attendu, rédigé par l'enseignant
☐ Recherche d'une solution consensuelle en discutant avec les étudiants
☐ Acceptation des divergences d'opinion des étudiants après l'évaluation de l'examen
☐ Seules les erreurs les plus courantes corrigées à l'examen
☐ Entretiens avec tous les étudiants

5. Attitude, manière de traduire, compétence des étudiants

5.01) Y a-t-il des difficultés de traduction chez les étudiants ?

☐ Jamais ☐ Presque pas ☐ Oui, un peu ■ Oui ☐ Totalement

5.02) Les enseignants parlent-ils avec les étudiants de leurs difficultés de traduction et de leurs impressions ?

☐ Jamais ☐ Très peu ☐ Parfois ■ Souvent ☐ Toujours

5.03) Les enseignants ont-ils une stratégie pour maintenir la motivation des étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Discussion critique avec les étudiants
☐ Appréciations positives sur les devoirs qui le méritent et en évaluation
☐ Entretien personnel
☐ Point bonus à l'évaluation positive
☐ Solutions susceptibles de résoudre les difficultés de traduction
☐ Synopsis des types d'erreurs
■ Proposition de bonnes solutions des étudiants
☐ Travail en groupe
☐ Présentation
■ Partage d'informations et transmission de l'expérience acquise

5.04) Les facteurs socioculturels ont-ils une influence sur le système de cours ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Attente auprès de l'enseignant d'une bonne réponse et attitude passive due à l'habitude d'un système éducatif fondé sur la répétition (la mémorisation) ; étudiants habitués à écouter et mémoriser la parole du professeur
■ Inquiétude et difficultés en présence de plusieurs bonnes réponses possibles, situation à laquelle la généralisation des évaluations par QCM (questionnaire à choix multiples) n'a pas préparé les étudiants
■ Étudiants habitués à ne pas contester l'opinion du professeur : relation surtout hiérarchique due au confucianisme en Corée
☐ Difficulté de se critiquer mutuellement et directement en raison de la relation hiérarchique entre étudiants d'âges différents

5.05) D'une manière générale, les étudiants possèdent-ils un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ?

Oui ☐ Non ■

5.06) Existe-t-il des différences de niveau dans la langue étrangère parmi les étudiants dans la classe ?

☐ Pas de différence ☐ Peu de différences ☐ Quelques différences
☐ Différences assez fortes ■ Beaucoup de différences

5.07) La compétence en traduction des étudiants est-il liée à leur niveau en langue étrangère ?

Oui ■ Non ☐

5.08) Comment les étudiants traduisent-ils?

☐ Les étudiants traduisent littéralement au niveau microtextuel
☐ Les étudiants traduisent au niveau du sens du texte dans son ensemble (des idées) selon le contexte
■ Au début, les étudiants traduisent littéralement, mais ils traduisent dans l'ensemble de plus en plus au niveau du sens du texte, en tenant compte du contexte

5.09) Quelles sont les compétences en traduction qui font le plus défaut aux étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Compréhension de la langue étrangère
■ Expression dans la langue maternelle
■ Logique du texte
☐ Respect du mandat de traduction
☐ Savoir-faire en traduction
☐ Utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet
☐ Stratégie de traduction
☐ Connaissances spécialisées et extralinguistiques

5.10) Sur quels éléments de la compétence en traduction les enseignants mettent-ils l'accent pour la progression des étudiants ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

■ Compréhension de la langue étrangère
■ Expression dans la langue maternelle
■ Logique du texte
☐ Respect du mandat de traduction
☐ Savoir-faire en traduction
☐ Utilisation des outils de recherche documentaire tels que dictionnaire et Internet
☐ Stratégie de traduction
☐ Connaissances spécialisées et extralinguistiques

5.11) Les enseignants et les étudiants pensent-ils que d'autres cours devraient exister pour favoriser l'acquisition des compétences en traduction ? **(Cochez toutes les réponses pertinentes)**

☐ Pas de besoin
☐ Cours de théorie de la traduction
■ Cours de maîtrise de la langue maternelle
☐ Cours de connaissances extralinguistiques et professionnelles du domaine correspondant
☐ Cours de maîtrise de la langue étrangère
☐ Cours de méthodologie de traduction (méthodologie de la recherche des documents)
☐ Cours de termes spécialisés
☐ Cours technique (TAO – traduction assistée par ordinateur)
■ Cours de pratique de la traduction professionnelle
■ Cours de critique de la traduction

5.12) Les questions suivantes sont liées au cours de traduction à l'université. Au cas où vous donnez un cours de traduction à l'université, prière de répondre aux questions suivantes :

5.12-1) Pensez-vous qu'il est nécessaire d'ouvrir des cours concrets et diversifiés de traduction professionnelle à l'université: cours de traduction ancrés dans l'actualité (traduction industrielle et économique, traduction politique et juridique), traduction littéraire, traduction des productions télévisées et cinématographiques, etc.?

Oui ☐ Non ☐

5.12-2) Quelles difficultés éprouvez-vous le plus en cours de traduction à l'université ?

☐ Absence du cours de traduction selon le niveau
☐ Importance l'enseignement linguistique au cours de traduction
☐ Absence de compréhension du concept de traduction des étudiants
☐ Absence du cours divers
☐ Difficulté de moduler le degré de difficulté due aux différences de niveaux des étudiants dans la langue étrangère
☐ Difficulté de rendre un retour à chaque étudiant s'ils sont très nombreux

6. Profil des enseignants

6.01) Sexe (Homme☐ / Femme■), Âge_____42____

6.02) Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement de la traduction?
___ 10____années

6.03) Si vous avez une expérience en traduction professionnelle, combien d'années d'expérience avez-vous ?
___10____années

6.04) Êtes-vous traducteur/trice professionnel(le) ?

Oui ■ Non ☐

6.05) Quel est votre diplôme le plus élevé, peu importe dans quelle discipline, y compris la traduction ?

Diplôme universitaire ☐ Master ☐ Doctorat ■

6.06) Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

Littérature ☐ Linguistique ☐ Traduction ■ Autre_____

6.07) Quel est votre poste actuel (école « professionnelle » / université) ?

Nom : Poste actuel

_GIST_____ : École professionnel ■
_____: Université ☐
_____ : Trois universités ayant un programme professionnel de traduction ou d'interprétation anglais-coréen ou coréen-anglais en licence ☐

Annexe 3

Exemples de critères d'évaluation à l'ESIT

Critères d'évaluation et de notation en master 1 à l'ESIT

ÉCOLE SUPÉRIEURE D'INTERPRÈTES ET DE TRADUCTEURS
Université Sorbonne nouvelle - Paris 3

CRITÈRES D'ÉVALUATION ET DE NOTATION EN MASTER I

TRADUCTION DE A EN B

Objectifs :	❑ **Maîtrise de la méthode interprétative** ❑ **Bonne maîtrise de la langue B** ❑ **Faculté de compréhension des sujets à traiter**
Moyenne à obtenir :	❑ **Combinaisons à 3 langues = 10/20** ❑ **Combinaisons à 2 langues = 12/20**

Critères de notation	Note sur 20
1) Traduction parfaitement maîtrisée, globalement assimilable, au plan linguistique, à une traduction vers le A et ne comportant que de rares erreurs lexicales mineures.	*15 et plus*
2) Traduction présentant une bonne lisibilité malgré quelques maladresses et approximations, et n'exigeant que des retouches légères.	*13-14*
3) Traduction reflétant une bonne maîtrise de la méthode, une bonne maîtrise de la langue B et, en traduction spécialisée, une bonne compréhension du sujet mais présentant quelques erreurs de langue (grammaticales, lexicales) qui ne compromettent pas la cohérence de l'ensemble. Révision possible.	*11-12*
4) Traduction trop inégale : défaut de méthode, problèmes de compréhension (et/ou de terminologie étudiée en cours de traduction spécialisée), expression en B insuffisante.	*08-09*
5) Carences inacceptables à tous les niveaux. Très mauvaise maîtrise de l'expression en B.	*07 et moins*

➤ **Nature des épreuves de traduction vers le B :**
Texte de longueur inférieure de 25 % à la traduction vers le A, soit 340 mots (texte original) en 1h30.

⚠ **Si la moyenne d'un EC est inférieure à 08/20 en combinaison à 3 langues et à 10/20 en combinaison à 2 langues, elle ne peut être compensée.**

CRITÈRES D'ÉVALUATION ET DE NOTATION EN MASTER I

TRADUCTION DE B EN A ET DE C EN A

Objectifs :	❑ **Maîtrise de la méthode interprétative** ❑ **Compréhension approfondie de la langue à traduire** ❑ **Faculté de compréhension des sujets à traiter**
Moyenne à obtenir :	❑ **Combinaisons à 3 langues = 10/20** ❑ **Combinaisons à 2 langues = 12/20**

Critères de notation	Note sur 20
1) Méthode, compréhension et reformulation satisfaisantes, l'étudiant ayant dominé le texte.	*15 et plus*
2) Traduction apportant la preuve d'une bonne méthode, maîtrise de la logique du texte, mais certaines faiblesses d'expression.	*13-14*
3) Méthode comprise, mais des erreurs ponctuelles de compréhension et/ou d'expression.	*11-12*
4) L'étudiant ne maîtrise pas encore suffisamment la méthode ou doit perfectionner ses connaissances linguistiques et/ou, en traduction spécialisée économique et technique, ne maîtrise pas la compréhension des sujets traités.	*08 09*
5) Traduction inacceptable : défaut de méthode, de compréhension ou d'expression.	*07 et moins*

➤ **Traduction vers le A :**
Aucune différence d'appréciation entre les langues B et C.

➤ **Nature des épreuves de traduction vers le A :**
450 mots (texte original) en 1h30.

⚠ **Si la moyenne d'un EC est inférieure à 08/20 en combinaison à 3 langues et à 10/20 en combinaison à 2 langues, elle ne peut être compensée.**

SYSTÈME UNIFIÉ D'ANNOTATION DES COPIES

I. COMPRÉHENSION

Origine de l'erreur

- Méconnaissance de la langue de départ — C (LD)
- Défaut de logique — C (LOG)
- Méconnaissance du sujet — C (MS)

C

II. MÉTHODE

Origine de l'erreur

- Approche trop littérale — M (LIT)
- Non prise en compte du contexte extralinguistique — M (CTX)
- Non prise en compte du destinataire — M (DES)
- Surtraduction — M (SUT)
- Sous-traduction — M (SST)

M

III. REFORMULATION

Nature de l'erreur

- Imprécision terminologique — R (T)
- Style — R (ST)
- Langue d'arrivée — R (L)
  (lexique, syntaxe, orthographe, usage)
- Omission — R (OM)

R

L'enseignant n'hésitera pas à valoriser les aspects positifs.

Évaluation de la copie de traduction technique espagnol-français dans un cours de master 1 de l'ESIT

Compréhension			
Connaissance de la langue source (espagnol)			
Connaissance thématique (sujet étudié)			
Logique et cohérence du texte			
Compréhension globale du message de l'auteur			
Compréhension globale de la problématique			

Méthode			
Aptitude à s'écarter du calque (distance par rapport au source)			
Lecture rigoureuse et méthodique du texte (lecture active)			
Qualité des recherches terminologiques et thématiques			
Mise en relation des termes et concepts			
Prise en compte du contexte extralinguistique			
Adéquation au lectorat (prise en compte du destinataire)			

Reformulation			
Maîtrise grammaire et orthographique (français)			
Ponctuation			
Respect des unités et symboles normalisés			
Qualité du style (maladresse/faiblesses d'expression)			
Adéquation du registre de langue			
Précision terminologique (lexique, barbarismes, francisation…)			
Articulation du discours (connecteurs, enchaînement des idées…)			

Omission			
Sur traduction			
Concision de la formulation			
Exhaustivité du message			

Évaluation globale			

Annexe 4

Intégralité des textes cités à la section 4.1 dans la troisième partie

1) « Qui a le droit » de Patrik Bruel

On m´avait dit : "Te poses pas trop de questions.
Tu sais petit, c´est la vie qui t´ répond.
A quoi ça sert de vouloir tout savoir ?
Regarde en l´air et vois c´ que tu peux voir."

On m´avait dit : "Faut écouter son père."
Le mien a rien dit, quand il s´est fait la paire.
Maman m´a dit : "T´es trop p´tit pour comprendre."
Et j´ai grandi avec une place à prendre.

Qui a le droit, qui a le droit,
Qui a le droit d´ faire ça
A un enfant qui croit vraiment
C´ que disent les grands ?

On passe sa vie à dire merci,
Merci à qui, à quoi ?
A faire la pluie et le beau temps
Pour des enfants à qui l´on ment.

On m´avait dit que les hommes sont tous pareils.
Y a plusieurs dieux, mais y´ a qu´un seul soleil.
Oui mais, l´ soleil il brille ou bien il brûle.
Tu meurs de soif ou bien tu bois des bulles.

A toi aussi, j´ suis sur qu´on t´en a dit,
De belles histoires, tu parles... que des conneries!
Alors maintenant, on s´ retrouve sur la route,
Avec nos peurs, nos angoisses et nos doutes.

Qui a le droit, qui a le droit
Qui a le droit d´ faire ça
A un enfant qui croit vraiment
C´ que disent les grands ?

On passe sa vie à dire merci,
Merci à qui, à quoi ?
A faire la pluie et le beau temps
Pour des enfants à qui l´on ment.

2) Kimchi

Il existe de nombreuses variétés de kimchi**,** symbole de la gastronomie du Pays du Matin calme. Une démonstration vous révélera les secrets de ce plat dont, selon un proverbe, « plus on mange de kimchi, plus le kimchi quotidien éloigne le médecin! ». Le kimchi sera réalisé grâce au soutien du SEVE qui nous fournira des piments du jardin potager de « La Colline de Suncheon »

3) Dumping

Vente d'un produit importé à un prix inférieur à celui pratiqué dans le pays exportateur. Le dumping est considéré comme une pratique commerciale pouvant entraîner des poursuites en justice lorsqu'il désorganise les marchés et cause un préjudice aux producteurs de produits concurrents dans le pays importateur.

L'article VI de l'accord général sur les tarifs douaniers et le commerce permet l'imposition de droits sur le dumping d'un montant correspondant à l'écart entre le prix d'exportation et la valeur normale.

4) Source de création de l'énergie coréenne : la société SK

Autre motif de fierté de la compagnie SK: Sa division pétrochimique!
Ayant construit le premier équipement de craquage de l'ALENA, la division pétrochimique de SK joue un rôle crucial dans le développement de l'industrie pétrochimique coréenne à travers les principaux secteurs des oléfines, des aromates et des solvants. Les secteurs des polymères spéciaux deviennent également des technologies chimiques clés du futur.
Sa réussite accomplie, à travers 40 ans de travail acharné pour devenir une nation énergiquement indépendante et un pays leader de la production pétrochimique, la campagnie SK est la première marque et fierté de Corée.

5) Prologue d'un poème de Yun Tong-ju

Original :
서시

윤동주

죽는 날까지 하늘을 우러러
한 점 부끄럼이 없기를.

잎새에 이는 바람에도
나는 괴로워했다.
별을 노래하는 마음으로
모든 죽어가는 것을 사랑해야지.
그리고 나한테 주어진 길을
걸어가야겠다.
오늘밤에도 별이 바람에 스치운다.
Traduction française :

Jusqu'au jour de la mort devant le ciel
Sans peu de honte
Même le souffle de vent sur les feuilles
J'ai souffert
Avec le coeur qui chante les étoiles
Je dois aimer tout ce qui se meurt
Et parcourir
Le chemin qui m'est donné

Cette nuit encore les étoiles sont frôlées par le vent

6) Qu'est-ce que la nanotechnologie?

En médecine, on prévoit d'équiper de micro capteurs les fibres optiques qui permettent d'examiner les organes ou d'attaquer les tumeurs, afin de mesurer la pression sanguine, l'acidité, le taux de glucose, etc.
On dispose également de micro administrateurs de médicament (par injection ou par inhalation) et un chimiste américain a récemment proposé un micro pulsar à ultrasons pouvant élargir les pores de la peau et faire pénétrer une substance liquide par la peau sans devoir l'inciser.
Dans le domaine optique, la société Texas Instruments a mis au point un système à base de micro-miroirs qui améliore considérablement la résolution des images numériques.

TITRE: PRATIQUES ET DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION EN CORÉE – COMPARAISON AVEC SA PRATIQUE EN FRANCE

RÉSUMÉ :

Cette thèse analyse les pratiques actuelles de l'enseignement de la traduction dans les universités et les écoles professionnelles en Corée, par comparaison avec la situation en France, à partir d'entretiens, de QCM et de l'observation de cours de traduction. L'objectif est de reconnaître les particularités de la situation en Corée et d'en repérer les principales difficultés. Il apparaît que les facteurs socioculturels coréens, tels que la société autoritaire et collectiviste, induisent des cours centrés sur l'enseignant et la passivité des élèves. Nous découvrons aussi le faible niveau de créativité des étudiants coréens du fait d'un recours systématique à la mémorisation et aux QCM dans le système éducatif coréen. L'évaluation orientée processus et l'évaluation diagnostique font largement défaut tant à l'université qu'à l'école professionnelle de traduction, où l'évaluation est sommative plus que formative. Sous forme d'évaluation microstructurelle, les enseignants coréens pratiquent une évaluation globale et variable qui leur est personnelle, par manque de critères précis et concrets d'évaluation et de barème commun ayant force de directive. L'accent est mis sur les compétences linguistiques et textuelles plus que sur les autres compétences, au constat établi que ce sont celles qui font le plus défaut aux étudiants, aussi bien à l'université qu'à l'école professionnelle. Il y a peu de différences entre les étudiants coréens de l'université et de l'école professionnelle en matière de recherche d'informations. Malgré les difficultés particulières affectant les cours de traduction à l'université, la possibilité existe d'y former à la traduction professionnelle.

Mots-clés : enseignement de la traduction, facteurs socioculturels, compétences en traduction, évaluation de la traduction, thèories de traduction, recherche d'informations.

TITRE: PRACTICE AND CHALLENGES OF TRANSLATION EDUCATION IN KOREA - A COMPARISON WITH FRANCE.

SUMMARY :

This thesis analyzes the translation education currently conducted in Korean universities and other higher-educational institutions in comparison with those conducted in France. The data is gathered through three methods: interviews, MCQ (Multiple-Choice Questions), and class observation. The purpose is to pinpoint the characteristics of translation education in Korea and to outline the key issues deriving from these particularities. According to the study, socio-cultural factors in Korean society including hierarchy, collectivism, and the cultural tendency to refrain from classroom discussion in favor of professor-centered teaching methods, have led to students' passive attitude toward learning. In addition, we found that cramming for exams and permanent MCQ assessment in the Korean education system weaken their students' creativity. Korean teachers place more emphasis on result-oriented, summative assessment than on process-oriented, diagnostic and formative assessment. In microstructural assessment, teachers rely on subjective criteria due to a lack of concrete and precise assessment rules to serve as grading guidelines. In most cases, translation education is dedicated to enhancing linguistic and textual competencies found most lacking among Korean students. Additionally, in terms of information acquisition skills, there are few differences between Korean students in undergraduate programs and those in higher-education institutions. Despite the difficulties of teaching translation, there are still opportunities for professional translation courses at the university.

Keywords : translation education, socio-cultural factors, translation theories, translation competency, translation assessment, document research.

Établissement : Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

Discipline : Traductologie

École doctorale : Langage et langues

Étudiante: Mme. Daeyoung KIM

Directeur: M. Daniel GILE, professeur

Equipe de recherche : Systèmes Linguistiques, Énonciation et Discursivité (SYLED)

Adresse : 13 rue de Santeuil, 75005 Paris