



**HAL**  
open science

# L'analyse des processus cognitifs comme aide à la formation initiale et au perfectionnement des traducteurs

Alice Carré

► **To cite this version:**

Alice Carré. L'analyse des processus cognitifs comme aide à la formation initiale et au perfectionnement des traducteurs. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2017. Français. NNT : 2017GREAL034 . tel-01823032

**HAL Id: tel-01823032**

**<https://theses.hal.science/tel-01823032>**

Submitted on 25 Jun 2018

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

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

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### **DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES**

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

**Alice CARRÉ**

Thèse dirigée par **Élisabeth LAVAULT-OLLÉON**, Professeur,

préparée au sein du **Laboratoire Institut des Langues et des Cultures d'Europe, d'Amérique, d'Afrique, d'Asie et d'Australie** dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

**L'analyse des processus cognitifs comme aide à la formation initiale et au perfectionnement des traducteurs**

**The analysis of cognitive processes as a tool for translator training**

Thèse soutenue publiquement le **26 octobre 2017**,  
devant le jury composé de :

**Monsieur Nicolas FROELIGER**

Professeur, Université Paris Diderot, Président

**Madame Élisabeth LAVAULT-OLLÉON**

Professeur, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

**Monsieur Yvon KEROMNES**

Professeur, Département d'anglais à Metz, Université de Lorraine,  
Rapporteur

**Monsieur Gary MASSEY**

Professeur, École supérieure des Sciences Appliquées de Zurich (ZHAW),  
Rapporteur

**Madame Candace SÉGUINOT**

Professeur émérite, Université York, Toronto, Examinatrice





## RÉSUMÉ

---

Les formations à la traduction pragmatique offrent un enseignement professionnalisant dense et multiforme. Or il n'est pas certain que les étudiants intègrent au mieux compétences déclaratives et opérationnelles, faute d'avoir suffisamment conscience de leurs méthodes de travail. Par ailleurs, les recherches sur l'expertise montrent qu'une formation initiale solide et des années d'expérience ne suffisent pas à garantir le développement optimal des compétences professionnelles. Outre un environnement de travail favorable au développement de ces compétences, la solution résiderait dans l'adoption d'une démarche d'apprentissage autorégulé.

La présente contribution vise à évaluer la capacité des étudiants à adopter ponctuellement une telle démarche à la suite d'une séquence d'enseignement renforçant leurs compétences métacognitives. Une collecte de données de référence et deux expérimentations ont permis d'estimer l'effet de la régulation sur l'activité traduisante et d'évaluer l'intérêt du dispositif d'enseignement proposé.

Il en ressort que les étudiants qui ont eu l'occasion d'analyser leurs propres processus cognitifs et de les comparer à ceux de leurs pairs et à ceux de professionnels présentant un degré élevé de régulation auraient les capacités d'agir consciemment sur leurs habitudes de travail. Ces résultats, qui demandent néanmoins à être vérifiés auprès de cohortes plus larges, indiquent que le dispositif d'enseignement proposé pourrait donner aux étudiants des clés pour intervenir sur leurs habitudes de travail et, plus largement, sur leur environnement de travail. Ce faisant, il s'inscrirait dans la dynamique actuelle qui sensibilise les étudiants en traduction à l'ergonomie cognitive, physique et organisationnelle au poste de travail.

### *Mots clés*

Traduction pragmatique, formation des traducteurs, ergonomie, expertise, processus cognitifs, métacognition, autorégulation



## ABSTRACT

---

Translator training programmes comprise a wide range of contents and of instructional methods. But it would appear that students do not bridge the gap between declarative and procedural competences to the best of their abilities as a result of their lack of knowledge and understanding of their own working habits. Moreover, expertise research has shown that however robust the initial training, the mere accumulation of experience does not automatically lead to the optimal development of professional competence. The key to expertise would rest both in a suitable working environment and in deliberately self-regulated practice.

The present contribution aims at assessing the ability of students to deliberately alter a given aspect of their translation habits after taking part in a workshop designed to strengthen their metacognitive skills. Reference data were collected and analysed to work out the effect of regulation on translating. Our proposed teaching sequence was then tested on two groups of students.

It would seem that those students who were able to analyse their own habits and to compare them to those of their fellow students and of professional translators displaying a high level of regulation were able to consciously alter their working habits to a certain extent. Due to the limited number of participants, these results need confirmation through repetition on wider cohorts. But it seems that the proposed teaching sequence could provide students with a tool to proactively improve their working habits or their working environment. As such, it could be part of the wider movement raising students' awareness of the importance of cognitive, physical and organisational ergonomics at the workplace that is currently taking place in translator training.

### *Keywords*

Specialised translation, translator training, ergonomics, expertise, cognitive processes, metacognition, self-regulation



## REMERCIEMENTS

---

Mes remerciements vont en premier lieu à Élisabeth Lavault-Olléon, qui, après m'avoir proposé un sujet de mémoire passionnant, m'a offert le cadre intellectuel et matériel pour continuer à explorer ce champ qui me tenait à cœur. Je la remercie de s'être rendue aussi disponible en dépit d'un emploi du temps très chargé. Par sa position de directrice du master TSM de l'UGA, elle a rendu possibles les prises de données sans lesquelles cette thèse n'aurait pas vu le jour et m'a confié les missions d'enseignement qui m'ont permis de mieux comprendre les enjeux de la formation. C'est une chance que d'avoir pu grandir intellectuellement sous la direction d'une chercheuse aussi exigeante, ouverte, confiante, humaine et patiente.

Je remercie ensuite Gary Massey pour les états théoriques et les pistes de réflexion par lesquels il a soutenu ce travail tout au long de son élaboration. Sans sa disponibilité, son accueil au sein de la ZHAW et la mise à disposition des ressources de l'institution (notamment le dispositif oculométrique et les immenses ressources bibliographiques du réseau NEBIS), ainsi que ses nombreuses recommandations, cette thèse aurait été tout autre.

Je souhaite également remercier ici les autres membres du jury, Nicolas Froeliger, Yvon Keromnes et Candace Séguinot, de m'avoir fait l'honneur de consacrer un temps précieux à l'évaluation de mon travail, ainsi que pour leurs commentaires très enrichissants lors de la soutenance.

Maureen Ehrensberger-Dow m'a aidée à concevoir la première prise de données et donné des pistes de très grande valeur pour exploiter le volumineux corpus de données sur lequel repose ce travail. Qu'elle soit ici remerciée pour son temps et sa disponibilité.

Les Services linguistiques de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) auront joué un rôle majeur dans la réalisation de cette thèse. C'est en travaillant aux côtés des traducteurs de ce service que s'est affinée l'idée de ce travail et que se sont aiguisées mes propres compétences en traduction. Je souhaite remercier tout particulièrement Anne Huguenot, Richard Otth, Nicolas Papp et Christine Studer pour leur généreuse participation aux prises de données. Ils ont ainsi fourni un matériau précieux, à la base de tout mon travail.

Un très grand merci va également aux étudiants en seconde année du master TSM allemand-français à l'UGA, qui, de 2012 à 2015, auront tous gracieusement accepté de se soumettre à des prises de données très contraignantes.

Je remercie l'ILCEA4 pour l'encadrement matériel qui a permis la réalisation de cette thèse, notamment à travers le financement de logiciels de prise de données et de séjours de recherche à l'étranger. Au sein de l'ILCEA4, je remercie plus particulièrement Susanne Berthier-Foglar et Élodie Vargas d'avoir accepté de constituer mon comité de suivi de thèse, ainsi que Caroline Rossi pour son temps, son enthousiasme et ses encouragements.

À la ZHAW, mes remerciements vont tout particulièrement à Peter Jud, qui a permis par son travail la réussite de la première prise de données et qui a mis en œuvre le dispositif



oculométrique. Merci également à Andrea Hunziker Heeb pour les discussions toujours très enrichissantes.

Laurent Carré, Nicole Delabarre, Francesca Ferranti, Nabil Mastour, Pascale Morand et Andrew Robotham se sont confrontés à la difficile tâche d'évaluer treize traductions de référence. Qu'ils en soient ici remerciés.

Merci à Andrea Baggi, qui a contribué à ma réflexion à travers nos discussions sur l'enseignement, applicables à la clarinette comme à la traduction.

Que tous mes proches soient remerciés pour leur soutien. En particulier, Laurent et Nicole, mais aussi Philippe et Danièle, m'ont toujours poussée à rechercher la rigueur intellectuelle et à aller voir plus loin, du pont de Londres à celui de Sydney, en passant par le *Golden Gate Bridge* et les *cable bridges* de l'Himalaya.

Merci également à Claudine, Virginie, Fabienne et Pascale pour leur amitié.

Enfin, Marcel doit être tout particulièrement remercié, qui, en plus de son soutien inconditionnel, m'a toujours encouragée à assumer mes idées... de la pointe du clavier comme de celle du piolet.

## AVIS AU LECTEUR

---

Les extraits de la norme ISO 17100 – 2015-05-01 « Services de traduction – Exigences relatives aux services de traduction » sont reproduits avec l'accord d'AFNOR. Seul le texte original et complet de la norme telle que diffusée par AFNOR Éditions – accessible via le site Internet [www.boutique.afnor.org](http://www.boutique.afnor.org) – a valeur normative.

Les schémas reproduits dans les chapitres I et II l'ont été avec l'aimable autorisation du comité de rédaction de la revue *Meta*, des Presses Universitaires de Montréal, du groupe d'experts EMT et des maisons d'édition Narr Francke Attempto, Stauffenburg, Cambridge University Press et John Benjamins.

Conformément aux normes du français, le masculin est utilisé dans le présent document pour désigner les deux sexes.

Un second volume d'annexes comportant l'ensemble des documents écrits constituant le corpus de données a été soumis au jury. Seuls sont reproduits dans le présent volume les documents utilisés dans le cadre des collectes de données. Quelques différences pourront être constatées entre les transcriptions de verbalisations présentées dans les annexes et les extraits cités dans le corps du texte. En effet, nous avons changé plusieurs fois de matériel informatique au cours de cette thèse, et la qualité de restitution du son s'est améliorée à chaque fois. Les transcriptions ont donc toutes été corrigées avec le nouveau matériel avant encodage. Nous citons dans le corps du texte les versions telles qu'elles ont été encodées, mais reproduisons dans les annexes les documents tels qu'ils ont été distribués lors des différentes prises de données.



# TABLE DES MATIÈRES

---

Résumé.....	3
Abstract .....	5
Remerciements .....	7
Avis au lecteur .....	9
Table des matières .....	11
Liste des abréviations et des sigles .....	15
Liste des figures et des tableaux .....	17
1. Figures .....	17
2. Tableaux .....	18
Introduction générale.....	21
Chapitre I – La formation à la traduction pragmatique : un enseignement dense et multiforme .....	29
Introduction – La traduction pragmatique : une réalité complexe.....	29
1. La formation à la traduction pragmatique, enseignement professionnalisant .....	30
1.1 La traduction pragmatique : définition .....	30
1.2 Un enseignement professionnalisant.....	33
2. Les compétences à développer .....	39
2.1 Modèles et référentiels de compétences .....	39
2.1.1 Le modèle de la compétence en traduction du groupe PACTE.....	41
2.1.2 Le modèle de compétences de Göpferich.....	47
2.1.3 Le référentiel de compétences de l’EMT .....	52
2.1.4 La norme ISO 17100 .....	55
2.1.5 Synthèse .....	56
2.2 De la traduction pédagogique à la traduction pragmatique .....	57
3. Quels enseignements ? .....	64
3.1 Les maquettes de deux masters EMT .....	64
3.1.1 Accès au master .....	65
3.1.2 Quels cours pour quelles compétences de l’EMT ? .....	66
3.2 L’enseignement de traductologie .....	71
3.2.1 Pourquoi un enseignement théorique ? .....	71
3.2.2 Quelles théories pour quelle didactique ? .....	73
3.3 La formation par projets et les stages : pour une formation vraiment professionnalisante .....	80
Conclusion – Un enseignement dense et multiforme.....	83
Chapitre II – De l’étudiant à l’expert .....	85
Introduction – Le développement des compétences professionnelles .....	85
1. Novice, professionnel et expert en traduction .....	86
1.1 Le développement des compétences professionnelles .....	86

1.2	Le développement de la compétence en traduction.....	90
1.3	Tout professionnel n'est pas un expert .....	97
2.	Le rôle de l'autorégulation dans le développement de l'expertise .....	99
2.1	Le développement de l'expertise.....	99
2.2	L'autorégulation .....	101
3.	L'analyse des processus cognitifs dans la formation à la traduction .....	104
3.1	Enseigner l'apprentissage autorégulé dans la formation à la traduction .....	104
3.2	L'étude des processus cognitifs, du laboratoire à la salle de classe .....	106
	En guise de conclusion : hypothèses.....	113
	Chapitre III – Cadrage méthodologique .....	117
	Introduction .....	117
1.	Choix des outils .....	118
1.1	Triangulation et traduction .....	118
1.2	Le protocole de verbalisation.....	119
1.3	L'enregistrement de l'écran .....	121
1.4	L'oculométrie .....	122
2.	Dispositif expérimental .....	123
2.1	Prises de données .....	123
2.2	Participants .....	124
2.3	Textes .....	125
2.4	Déroulement des prises de données .....	127
2.4.1	Données de référence.....	127
2.4.2	Adoption d'une posture autorégulée sans auto-observation.....	130
2.4.3	Adoption d'une posture autorégulée avec auto-observation .....	131
3.	Analyse des données.....	133
3.1	Préparation des données .....	133
3.2	Élaboration des indicateurs.....	134
3.3	Codage des transcriptions.....	136
3.3.1	Exemples de transcriptions.....	136
3.3.2	Codage des transcriptions.....	138
3.4	Codage des enregistrements de l'écran.....	145
3.4.1	Consultations de ressources externes .....	146
3.4.2	Requêtes .....	149
3.5	Évaluation des traductions.....	153
	Conclusion.....	154
	Chapitre IV – De l'étudiant au professionnel, un continuum .....	155
	Introduction .....	155
1.	Analyse des transcriptions .....	155
1.1	De l'étudiant au professionnel : quatre profils types .....	155
1.2	Indicateurs retenus .....	162
2.	Analyse des enregistrements de l'écran .....	164

2.1	Consultations de ressources externes.....	164
2.2	Requêtes.....	170
3.	Discussion des résultats .....	176
	Conclusion .....	178
Chapitre V – L’analyse des processus cognitifs dans la salle de classe .....		181
	Introduction.....	181
1.	Déroulement de l’expérimentation.....	182
1.1	Conception de l’expérimentation.....	182
1.2	Dispositif d’enseignement.....	182
1.2.1	Déclencheur métacognitif .....	183
1.2.2	Définition de stratégies sans auto-observation .....	186
1.2.3	Définition de stratégies avec auto-observation .....	188
2.	Présentation des résultats.....	190
2.1	Limites méthodologiques .....	190
2.2	Analyse des transcriptions .....	192
2.3	Analyse des enregistrements de l’écran .....	195
2.3.1	Consultations de ressources externes.....	195
2.3.2	Requêtes.....	198
2.4	Notes .....	203
3.	Discussion des résultats .....	205
	Conclusion .....	209
Conclusion générale et perspectives.....		211
Références bibliographiques.....		219
Annexes .....		229



## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

---

EMT	Master européen en traduction (en anglais : <i>European Master's in Translation</i> )
IPDR	Rapport rétrospectif des difficultés rencontrées (en anglais : <i>Integrated Problem and Decision Reporting</i> )
LEA, master ou licence	Master ou licence de Langues étrangères appliquées
PACTE, groupe	Groupe de recherche PACTE (en anglais : <i>Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation</i> ), Université autonome de Barcelone
SFT	Société française des traducteurs
TAO	Traduction assistée par ordinateur
TAP	Protocole de verbalisation (en anglais : <i>think-aloud protocol</i> )
TSM, master	Master en Traduction spécialisée multilingue
UGA	Université Grenoble Alpes (jusqu'en 2015 : Université Stendhal – Grenoble 3)
ZHAW	Haute école des sciences appliquées de Zurich (en allemand : <i>Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften</i> )





## LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

---

### 1. FIGURES

Figure 1 : carte Holmes/Toury (Toury, <sup>1</sup> 1995/ <sup>2</sup> 2012, p. 4).....	23
Figure 2 : modèle initial de la compétence en traduction du groupe PACTE (2000, p. 101) ....	43
Figure 3 : modèle révisé de la compétence en traduction du groupe PACTE (2003, p. 60 ; 2005, p. 610).....	44
Figure 4 : modèle de la compétence en traduction de Göpferich (2008, p. 155).....	47
Figure 5 : modélisation du référentiel de compétences du groupe d'experts EMT (2009, p. 4) .....	53
Figure 6 : modèle de l'acquisition de la compétence en traduction du groupe PACTE (reproduit à partir de PACTE, 2015, p. 32).....	91
Figure 7 : modèle cognitif de la compétence en traduction des novices (Risku, 1998, p. 260 ; reproduit par Göpferich, 2008, p. 160).....	94
Figure 8 : modèle cognitif de la compétence en traduction des experts (Risku, 1998, p. 261 ; reproduit par Göpferich, 2008, p. 161).....	95
Figure 9 : différence qualitative entre le développement de la performance experte et des activités quotidiennes (Ericsson, 2009, p. 418).....	100
Figure 10 : le développement de la compétence experte en tant que succession de mécanismes permettant de contrôler et d'améliorer des aspects précis de la performance (Ericsson, 2009, p. 415).....	101
Figure 11 : les phases et les sous-processus de l'autorégulation (Zimmerman, 2006, p. 708) .....	102
Figure 12 : typologie des méthodes de collecte de données pour l'étude des processus de traduction (Krings, 2005, p. 348).....	118
Figure 13 : codes 0, 1, 2 et Indéterminé dans l'interface NVivo .....	141
Figure 14 : codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l'expérimentateur et Manipulations informatiques dans l'interface NVivo .....	148
Figure 15 : agrandissement de la ligne de temps et des codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l'expérimentateur et Manipulations informatiques dans l'interface NVivo .....	149
Figure 16 : extraction de la ligne de temps et du code Ressources externes avec le logiciel NVivo .....	149
Figure 17 : codage des plages de consultations de ressources externes et des différentes requêtes menées, dans l'interface NVivo .....	150
Figure 18 : objets de requêtes associés à l'enregistrement de P3C ; carte générée par NVivo .....	152
Figure 19 : codage dans NVivo de la ligne de temps des enregistrements de P2, P4, P1 et E19 avec le code Ressources externes (en bleu).....	170
Figure 20 : degré moyen de complexité des requêtes dans les données de référence, en fonction du nombre de requêtes de chaque type .....	173

Figure 21 : degré moyen de complexité des requêtes dans les données de référence, en fonction de la durée des requêtes de chaque type .....	174
Figure 22 : degré moyen de complexité des requêtes, en fonction du nombre de requêtes de chaque type.....	201
Figure 23 : degré moyen de complexité des requêtes, en fonction de la durée des requêtes de chaque type.....	202
Figure 24 : codage dans NVivo de la ligne de temps des enregistrements de P2, E19, E13, E20, E21 et E22 avec le code Ressources externes (en bleu) .....	207

## 2. TABLEAUX

Tableau 1 : compétences d'ordre métacognitif dans le référentiel de compétences de l'EMT, pour chaque domaine de compétences (EMT, 2009).....	54
Tableau 2 : comparaison de la traduction pédagogique et de la traduction pragmatique (situation d'enseignement), adaptée de Delisle (2005, p. 53-58) .....	60
Tableau 3 : comparaison de la traduction pédagogique et de la traduction pragmatique (activité traduisante), adaptée de Delisle (2005, p. 53-58) .....	61
Tableau 4 : cours ayant pour objectif principal le développement des compétences linguistique et interculturelle .....	67
Tableau 5 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence en matière d'extraction de l'information .....	68
Tableau 6 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence thématique .....	68
Tableau 7 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence technologique .....	69
Tableau 8 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence en matière de prestation du service de traduction.....	70
Tableau 9 : ordre logique des prises de données .....	123
Tableau 10 : codes attribués aux participants .....	124
Tableau 11 : données de référence .....	128
Tableau 12 : données collectées lors de l'expérimentation « adoption d'une posture autorégulée sans auto-observation » .....	131
Tableau 13 : données collectées lors de l'expérimentation « adoption d'une posture autorégulée avec auto-observation ».....	132
Tableau 14 : total des données collectées.....	133
Tableau 15 : critères de sélection des indicateurs.....	135
Tableau 16 : codes utilisés pour l'encodage des transcriptions .....	140
Tableau 17 : exemple de verbalisation pour chaque code .....	143
Tableau 18 : critères d'attribution des codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l'expérimentateur et Manipulations informatiques.....	147
Tableau 19 : valeur attribuée aux différents types de requêtes.....	151
Tableau 20 : barème de notation des traductions.....	154

Tableau 21 : pourcentage de mots de chaque transcription des données de référence codés en 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée) .....	156
Tableau 22 : part des mots de chaque transcription des données de référence relevant du code 2 (Activité régulée) [en pourcentage] .....	163
Tableau 23 : volume des occurrences du code Ressources externes dans les données de référence [en pourcentage du temps utile].....	165
Tableau 24 : nombre d’occurrences du code Ressources externes dans les données de référence [en unités].....	167
Tableau 25 : durée moyenne des occurrences du code Ressources externes dans les données de référence .....	168
Tableau 26 : nombre de requêtes dans les données de référence [en unités] .....	171
Tableau 27 : nombre d’objets de requête dans les données de référence [en unités].....	172
Tableau 28 : données collectées au cours des expérimentations visant à évaluer la capacité des étudiants à adopter une posture autorégulée.....	182
Tableau 29 : pourcentage de mots de chaque transcription codés en 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée).....	192
Tableau 30 : part des mots de chaque transcription relevant du code 2 (Activité régulée) [en pourcentage].....	193
Tableau 31 : volume des occurrences du code Ressources externes [en pourcentage du temps utile] .....	195
Tableau 32 : nombre d’occurrences du code Ressources externes [en unités].....	197
Tableau 33 : nombre de requêtes [en unités].....	198
Tableau 34 : nombre d’objets de requête [en unités] .....	200
Tableau 35 : notes [sur 20].....	203
Tableau 36 : durée des enregistrements de l’écran [en heures, minutes et secondes] et volume des transcriptions des TAP [en nombre de mots].....	257
Tableau 37 : codage de chaque transcription avec les codes 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée), 0 (Activité automatisée) et Indéterminé .....	259
Tableau 38 : codage de chaque transcription avec les codes 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée) .....	261



# INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

## *Point de départ et objet*

La thèse que l'on va lire trouve son point de départ dans notre regard à la fois positif et critique sur notre formation au moment d'entrer sur le marché du travail. Le master de Traduction spécialisée multilingue (ci-après « master TSM ») de l'Université Grenoble Alpes (ci-après « UGA ») offre un enseignement dense et multiforme : les enseignants sont pour partie des traducteurs professionnels, pour partie des universitaires ; les cours abordent l'ensemble des compétences attendues de traducteurs spécialisés ; enfin, les dispositifs d'enseignement sont variés et complémentaires, associant cours théoriques, cours pratiques et mises en situation professionnelles. L'ensemble de la formation, de la conception du programme à celle des différents enseignements, repose sur l'expérience des enseignants, l'étude du marché de la traduction spécialisée et les résultats de la recherche en traductologie. Mais si tous les cours, des plus pratiques aux plus théoriques, font probablement évoluer très rapidement les représentations que se font les étudiants du rôle du traducteur et de l'activité traduisante, il n'est pas certain que ces derniers transposent au mieux ces connaissances dans leur pratique de la traduction. Curieuse de savoir comment nos collègues et nous-mêmes appliquions nos connaissances théoriques à une tâche pratique, nous avons choisi d'y consacrer notre mémoire de fin de master (Carré, 2010).

Trois de nos collègues ont réalisé des protocoles de verbalisation (en anglais, *think-aloud protocols* ou TAP), que nous avons analysés en prenant pour indicateurs quelques-unes des différences bien décrites entre professionnels et étudiants. Ce travail a tout d'abord fait ressortir la variété des habitudes de travail : au terme de deux années de formation communes, des étudiants aux profils différents à l'entrée du master en ressortaient avec des méthodes de travail différentes. L'exemple le plus frappant étant la différence entre l'un des étudiants, ingénieur en reconversion, qui semblait travailler sur le sens de chaque segment considéré, tandis que les deux autres, arrivés de formations en langue, paraissaient bien plus attachés aux signes linguistiques. Ensuite, et l'exemple susmentionné l'illustre, ce travail a mis en évidence un écart entre les méthodes de travail préconisées en cours (et dont les participants percevaient tout le bien-fondé) et la pratique. Cet écart paraît aisément justifiable : les différents types de connaissances et de compétences se développent à des rythmes différents, tout en se renforçant mutuellement. De plus, le rôle d'une formation de deux ans, même

professionnalisante, n'est pas de produire des traducteurs accomplis : chaque diplômé affinera ses compétences avec l'expérience. Mais il est intéressant de constater que tant la variété des habitudes de travail que l'écart entre ces habitudes et les recommandations faites en cours semblent relativement méconnus des étudiants. En fait, nous pensons que les étudiants ont très peu conscience de leurs habitudes de travail personnelles. À cela s'ajoute la difficulté d'illustrer concrètement les théories exposées et les méthodes de travail suggérées en cours. Les étudiants auraient donc du mal à se forger des représentations précises et réalistes des méthodes de travail des traducteurs experts. Quant à leurs représentations de leurs propres habitudes de travail, elles seraient à la fois floues et en décalage avec la réalité.

En conclusion de ce mémoire, nous avons émis l'hypothèse que si des étudiants réalisaient des TAP au cours de leur formation et les comparaient à ceux de leurs pairs ainsi qu'à ceux de professionnels, ils pourraient identifier l'origine de certains de leurs problèmes, formuler des stratégies alternatives, tenter de les appliquer et en évaluer l'efficacité. C'est l'objet du présent travail de recherche que de vérifier cette hypothèse.

Ce travail qui trouve son origine dans nos réflexions de fin de master s'est poursuivi sur sept années au cours desquelles nous avons travaillé comme traductrice, d'abord au sein d'un service de traduction, puis en tant qu'indépendante. Nous avons ainsi pu voir évoluer nos propres méthodes de travail. Par ailleurs, le parcours « Label Création d'entreprises (CREA) » proposé par l'UGA a été l'occasion pour nous de réfléchir à la transposabilité de la démarche que nous proposons ici à un milieu professionnel. Enfin, nous avons donné plusieurs années de suite le cours d'introduction à la traduction d'allemand en français au premier semestre du master TSM de l'UGA : après avoir été à la place des étudiants, nous avons pu mesurer en tant qu'enseignante le chemin qu'ils ont à parcourir et leur difficulté à faire évoluer leurs habitudes de travail.

Cette thèse s'inscrit donc à l'interface entre le monde de la formation et le marché de la traduction professionnelle ; elle s'est nourrie de la recherche, de la pratique et de l'enseignement. Elle a pour objet d'évaluer la possibilité de doter les étudiants en traduction (et les futurs professionnels qu'ils sont) d'outils pour agir volontairement sur leur progression, ce qu'elle fait au moyen d'un dispositif expérimental.

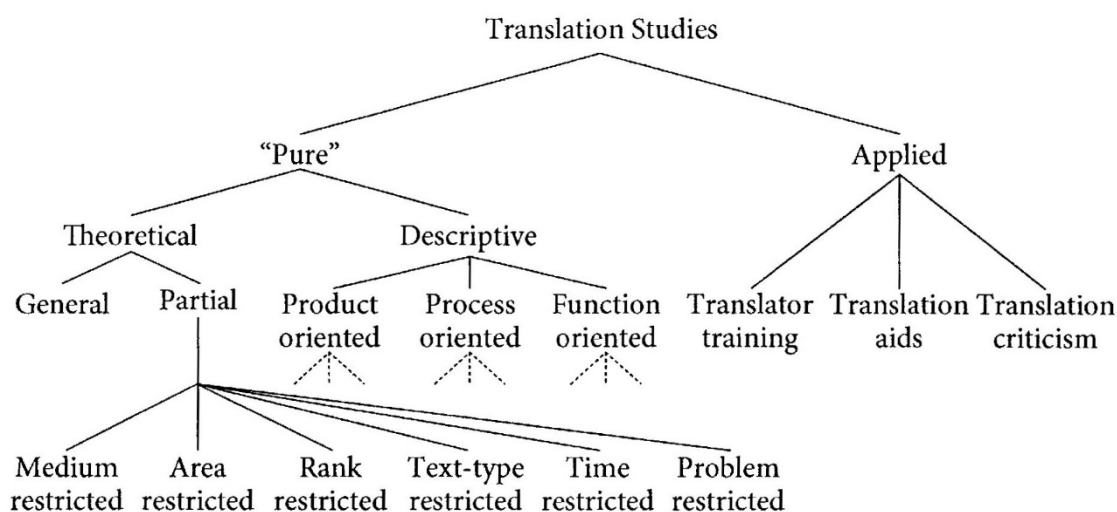
Celui-ci associe TAP et enregistrement de l'écran de traducteurs lors de la réalisation d'une traduction. Dans un premier temps, nous avons collecté des données de référence auprès de professionnels et d'étudiants. Dans un second temps, nous avons travaillé avec deux groupes

d'étudiants sur des extraits de transcriptions de TAP d'autres étudiants et de professionnels. Un groupe a pu regarder la transcription de ses propres TAP ; l'autre non. Nous avons ensuite cherché à mesurer si ces deux groupes d'étudiants parvenaient à introduire des modifications ponctuelles dans leurs habitudes. Nous précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas de prôner les méthodes de travail d'un professionnel pris comme modèle, mais d'inciter les participants à développer leurs compétences métacognitives et à adopter une posture autorégulatrice.

*Place de cette thèse dans le domaine de la traductologie*

Situer notre travail au sein de la traductologie nous paraît un moyen intéressant d'en indiquer les contours. L'article fondateur de Holmes « The name and nature of translation studies » ([1972] <sup>1</sup>2000/<sup>2</sup>2004) propose ce qui est généralement considéré comme la première cartographie de la discipline (Lavault-Olléon, 2016, p. 1). Elle a par la suite été mise en forme et commentée par Toury (cf. figure 1). Elle continue de faire référence, même si d'autres tentatives de cartographie ou d'ontologie lui ont fait suite (van Doorslaer, 2007 ; Vandepitte, 2008).

Figure 1 : carte Holmes/Toury (Toury, <sup>1</sup>1995/<sup>2</sup>2012, p. 4)



Holmes ([1972] <sup>1</sup>2000/<sup>2</sup>2004, p. 184-191) distingue la recherche dite « pure » de la recherche appliquée. La traductologie étant une science empirique, la recherche pure se compose de deux branches : une branche descriptive vise à décrire la traduction à travers les produits finis, les processus mentaux en jeu et la fonction que remplissent les produits finis dans une culture cible donnée. Cette branche descriptive fournit le matériau à une branche théorique qui rassemble les travaux développant des théories et des modèles explicatifs et prédictifs. La



recherche appliquée, quant à elle, est vue comme dépassant les limites de la discipline. Le premier domaine d'application est la formation. Holmes note que la traduction constitue depuis longtemps une méthode d'enseignement des langues étrangères, mais que c'est aux recherches sur la formation des traducteurs que doit être donnée la priorité. Les autres domaines prévus par Holmes sont les aides à la traduction, la critique des traductions et la politique de traduction, qui ne figure pas dans la représentation graphique de Toury. Chacune des trois branches que sont la recherche descriptive, théorique et appliquée nourrit les deux autres.

Toury rappelle que si les distinctions sont utiles pour des raisons méthodologiques, lorsque l'on s'intéresse à la discipline prise dans son ensemble plutôt qu'aux recherches individuelles, fonction, processus et produit sont étroitement reliés (<sup>1</sup>1995/<sup>2</sup>2012, p. 4-8). Ensuite, toute recherche descriptive bien menée repose sur des fondements théoriques et permet de valider, de réfuter ou d'ajuster des hypothèses théoriques. Enfin, les recherches théoriques (qui portent sur des possibilités et des probabilités) et descriptives (qui relatent des faits constatés) nourrissent la branche appliquée, qualifiée de prescriptive, car visant explicitement ou implicitement à établir des normes. Mais cette branche est placée en dehors du champ de la traductologie : une discipline scientifique a pour objet de décrire le monde et non d'agir dessus ; il s'agit donc d'extensions appliquées de la traductologie. Mais elles ne nourrissent pas de lien direct avec cette dernière : les recherches en traductologie trouvent une application concrète à travers la médiation de concepts et de règles d'autres disciplines.

Constatant que la première division de Holmes repose sur le but de la recherche considérée, et que les deux divisions suivantes se basent sur la méthode employée (recherche pure) et sur son sujet (recherche appliquée), Vandepitte (2008) propose une ontologie dans laquelle chaque recherche serait classée selon les trois critères que sont le but, la méthode et le sujet. Si l'on simplifie les cas prévus par cet auteur, deux buts sont envisagés : la recherche peut être théorique (elle vise à développer les connaissances sur la traduction) ou normative (en plus de développer les connaissances, il s'agit d'agir sur la réalité étudiée). Les recherches peuvent relever de quatre méthodes : déductive, expérimentale, spéculative ou inductive. Enfin, elles peuvent porter sur quatre sujets : le discours, le processus, la cause et le résultat.

Notre travail se situe à la fois dans la branche descriptive de la cartographie de Holmes et dans la branche appliquée. Dans la branche descriptive, et plus particulièrement, dans la division processus, puisque nous utilisons les outils méthodologiques de la recherche sur les processus

cognitifs pour décrire les habitudes des professionnels et des étudiants et évaluer l'impact du dispositif d'enseignement ; dans la branche appliquée, et plus particulièrement dans la division « formation des traducteurs », puisque nous voulons évaluer l'intérêt d'un dispositif d'enseignement. Si l'on privilégie la clarté de l'ontologie de Vandepitte, alors ce travail a une visée normative, puisque l'on cherche à évaluer si un dispositif d'enseignement mérite d'être davantage employé. La méthode est expérimentale : nous utilisons des TAP et des captures d'écran pour évaluer l'intérêt du dispositif ; et la recherche porte sur les processus, et plus particulièrement sur le développement des compétences en traduction. Mais notre démarche relève de l'ergonomie, et le dispositif d'enseignement emprunte aux recherches sur l'enseignement, l'apprentissage et l'expertise. Peut-être est-ce donc le modèle de Holmes tel qu'amendé par Toury qui permet le mieux de cerner notre travail : pour cet auteur, toute extension appliquée de la traductologie passe par la médiation d'une autre discipline. Notre travail s'appuie sur des modèles théoriques et des travaux descriptifs entrant de plein droit dans le champ de la traductologie (et donc de la recherche pure), mais emprunte aux recherches sur l'ergonomie, sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur l'expertise pour évaluer l'intérêt d'un dispositif d'enseignement (recherche qui a donc une certaine valeur prescriptive).

#### *Ergonomie cognitive et développement des compétences professionnelles*

La traduction n'est souvent aujourd'hui que l'une des étapes des réseaux de production de contenus de communication et le poste de travail des traducteurs a évolué, la majorité d'entre eux utilisant de nombreux outils d'aide à la traduction. L'approche ergonomique, qui étudie les interactions entre l'humain et les autres éléments des systèmes sociotechniques, permet d'appréhender le travail du traducteur dans sa globalité (Lavault-Olléon, 2011a, 2011b, 2016).

L'ergonomie est à la fois

« la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composants d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes. »

(International Ergonomics Association, 2017 ; cité par Falzon, 2004, p. 19)

Cette tension entre l'intérêt des organisations et des personnes est une des caractéristiques de cette discipline. La définition de l'IEA (*International Ergonomics Association*) distingue trois domaines de spécialité : l'ergonomie physique, cognitive et organisationnelle. Chacune de ces

catégories est pertinente pour analyser l'activité des traducteurs (Lavault-Olléon, 2011a, 2011b, 2016), mais c'est de la seconde que relève notre travail. Selon la définition de l'IEA, l'ergonomie cognitive « s'intéresse aux processus mentaux, tels que la perception, la mémoire, le raisonnement et les réponses motrices, dans leurs effets sur les interactions entre les personnes et d'autres composantes d'un système ». Notamment, elle s'intéresse à la performance experte (Falzon, 2004, p. 19).

L'un des mécanismes de base de l'ergonomie est la régulation, définie comme « un mécanisme de contrôle qui compare les sorties d'un processus à une production désirée et qui règle ce processus en fonction de l'écart constaté » (Falzon, 2004, p. 25). Toute tâche de régulation suppose donc un système dynamique, et comporte trois temps : la détection d'un écart à un état désiré, la pose d'un diagnostic sur cet écart (qui constitue un jugement d'acceptabilité) et, au besoin, une action (c'est la régulation au sens propre, mais elle suppose les étapes en amont). La régulation peut s'opérer sur deux objets : un système technique ou l'activité humaine. Dans ce second cas, l'opérateur régule sa propre activité (p. 25-26).

L'autorégulation est aussi au cœur de l'apprentissage. La capacité à identifier un problème et à adopter une action correctrice est reconnue comme une démarche favorisant l'apprentissage (cf. par exemple Cartier et Noël, 2016), le développement des compétences professionnelles (Weill-Fassina et Pastré, 2004) et le développement de l'expertise (cf. par exemple Zimmerman, 2006). C'est l'objectif du présent travail de recherche que d'évaluer l'intérêt d'enseigner une telle démarche dans la formation des traducteurs.

Selon Falzon, deux approches de la pratique ergonomique sont possibles : l'ergonome peut adopter une posture soit experte, soit collaborative. Dans le premier cas, l'ergonome intervient ponctuellement, et il lui revient d'apporter une solution au problème identifié. Dans le second, le client est impliqué dans une action réflexive, l'ergonome n'étant qu'« un facilitateur à la construction d'une solution par les acteurs de la situation » (Falzon, 2004, p. 34). C'est la démarche dans laquelle s'inscrit ce travail.

#### *Plan d'ensemble*

Cette thèse a donc un objectif appliqué, puisqu'il s'agit d'évaluer l'intérêt d'un dispositif d'enseignement pour la formation des traducteurs. Nous nous appuyons pour cela sur les connaissances tirées des études traductologiques descriptives, dont nous employons également les outils. Le dispositif que nous proposons est décrit par la recherche sur

l'apprentissage et sur l'expertise, et notre démarche générale relève du paradigme de l'ergonomie cognitive.

Dans le premier chapitre, nous présentons les exigences auxquelles doit répondre une formation professionnalisante et la façon dont les étudiants sont amenés à acquérir les différents savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la pratique de la traduction pragmatique. Le second chapitre exposera le rôle d'une démarche autorégulée dans le développement de l'expertise, et son intérêt pour la formation des traducteurs. Le chapitre suivant sera consacré au cadrage méthodologique : nous y exposerons notre dispositif expérimental. Dans le chapitre quatre, nous examinons les différences dans les processus cognitifs des professionnels et des étudiants. Enfin, le dispositif d'enseignement proposé pour aider les étudiants à améliorer leur posture autorégulatrice sera exposé au chapitre cinq. L'analyse visera à en évaluer l'intérêt. Nous tenterons ainsi de répondre à notre question de recherche : l'analyse des processus cognitifs dans la salle de classe peut-elle être utile aux traducteurs, lors de leur formation et au-delà ?



# CHAPITRE I – LA FORMATION À LA TRADUCTION PRAGMATIQUE : UN ENSEIGNEMENT DENSE ET MULTIFORME

---

## INTRODUCTION – LA TRADUCTION PRAGMATIQUE : UNE RÉALITÉ COMPLEXE

L'internationalisation croissante des échanges et l'essor des technologies de l'information et de la communication sont à l'origine de profondes mutations dans le métier de traducteur dès les années 1950, mais davantage encore autour des années 2000 (Lederer, 1994, p. 169 ; Lavault-Olléon, 2011a, 2011b, 2016). Les volumes à traduire ont considérablement augmenté. Dans le même temps, les objets à traduire et leurs supports ont évolué : les traducteurs traitent aujourd'hui souvent des contenus morcelés et éphémères, car constamment mis à jour, et de nouvelles formes de traduction telles que la localisation sont apparues.

Ce développement des besoins s'est fait en lien avec l'évolution du poste de travail des traducteurs et celle de l'organisation des chaînes de production de l'information. Ainsi, tout traducteur doit aujourd'hui maîtriser une palette d'outils d'aide à la traduction, au sens strict (mémoires de traduction, logiciel de traduction automatique...) comme au sens large (navigateur Internet, correcteur d'orthographe...). Il doit savoir interagir efficacement avec les autres acteurs de la chaîne de communication. Selon ses conditions d'exercice, il peut également avoir à gérer l'ensemble des aspects organisationnels et commerciaux de la tâche de traduction (s'il exerce comme indépendant, par exemple) ou se spécialiser (chef de projet, traducteur, terminologue...).

Les formations à la traduction ne peuvent donc pas se contenter de former les étudiants à l'activité de transfert linguistique : ceux-ci doivent également maîtriser les aspects technologiques et relationnels qui font désormais partie intégrante de l'activité du traducteur. La plupart des étudiants inscrits dans ces formations viennent de cursus en langues ou en lettres, où ils ont pratiqué la traduction à visée pédagogique. L'objectif des formations est donc de faire évoluer leurs représentations de la traduction et de leur faire acquérir les connaissances et les compétences grâce auxquelles ils pourront s'insérer au mieux sur un marché du travail en constante évolution et s'y adapter de manière dynamique tout au long de leur vie professionnelle. Comment y parviennent-elles ?

Dans le présent chapitre, nous commençons par définir le type de traduction sur lequel porte ce travail. Nous exposons ensuite les compétences que les étudiants doivent développer au cours de leur formation, avant de montrer comment les programmes de formation, les enseignements théoriques et les formations par projet répondent à ces exigences.

## 1. LA FORMATION À LA TRADUCTION PRAGMATIQUE, ENSEIGNEMENT PROFESSIONNALISANT

### 1.1 La traduction pragmatique : définition

Ce travail porte sur la traduction, telle qu'elle est définie par la norme ISO 17100 : « ensemble de processus permettant de transposer un contenu dans la langue source en un contenu dans la langue cible sous forme écrite » (ISO 17100:2015(F), p. 1). La précision « sous forme écrite » exclut d'emblée de notre propos l'interprétation, définie comme la transposition d'informations d'une langue orale ou gestuelle vers une autre langue orale ou gestuelle (ISO 17100:2015(F), p. 2 ; Delisle, Lee-Jahnke et Cormier, 1999, p. 46, notamment). Entre ces deux définitions se dessine une zone grise : la transposition d'un contenu sous forme écrite en un contenu sous forme orale (par exemple la traduction à vue) et vice-versa. Mais ces deux modes de transposition sont marginaux et ne nous concernent pas.

La place centrale accordée au contenu dans cette définition indique clairement que l'activité dont il est question ici n'a pas pour objet la langue (comme c'est le cas de la traduction pédagogique), mais l'information véhiculée notamment au moyen de cette langue. Notre travail porte en effet sur ce que nous allons qualifier de « traduction pragmatique » : il s'agit de la traduction professionnelle de textes pragmatiques. Elle se distingue de la traduction pédagogique par sa fonction, et de la traduction littéraire par son objet.

#### *Traduction professionnelle vs traduction pédagogique*

La fonction, d'abord : Ladmiral distingue la traduction « proprement dite » (et que nous qualifions ici de « professionnelle ») de la traduction « comme exercice pédagogique », qui constituerait « un cas remarquable dont il s'agit de faire ressortir la spécificité » (<sup>1</sup>1979/<sup>2</sup>2010, p. 41). Pour Delisle, la traduction pédagogique (aussi traduction didactique, universitaire, scolaire ou, plus traditionnellement, thème et version) est un « [e]xercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue étrangère » (2005, p. 49), qui a pour objet « l'apprentissage du maniement du langage

porteur du sens en situation » (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, p. 43). La traduction professionnelle est un acte de communication interlinguistique (Delisle, 2005, p. 50) qui a pour objet la transmission du sens d'un texte (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, p. 43). Notre travail a pour objet la traduction professionnelle, et nous ne nous intéressons pas directement à la traduction pédagogique. Mais de nombreux étudiants inscrits dans les formations à la traduction professionnelle ont pratiqué la traduction pédagogique en amont, et cette pratique antérieure influence celle de la traduction professionnelle. Nous revenons plus bas sur ce qui distingue ces deux formes de traduction et sur la nécessaire évolution des représentations des étudiants ainsi que de leurs pratiques.

#### *Traduction de textes pragmatiques vs traduction de textes littéraires*

L'objet, ensuite : la traduction professionnelle peut avoir pour objet des textes littéraires ou des textes pragmatiques. La réflexion sur la traduction a longtemps porté sur la traduction de textes religieux et d'ouvrages littéraires, de sorte que la traductologie est très marquée par cette approche. Mais le volume économique de la traduction pragmatique dépasse largement celui de la traduction littéraire depuis plusieurs décennies, et les formations à la traduction indiquent clairement à quel type de traduction elles forment. Delisle a proposé le premier l'appellation « texte pragmatique » pour désigner les textes non littéraires (Froeliger, 2013, p. 220), c'est-à-dire ceux « qui servent essentiellement à véhiculer une information et dont l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant » (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, p. 22). Ils ont une utilité immédiate, souvent éphémère, et sont généralement anonymes. Ils sont rédigés dans un souci de clarté et de rigueur, et dans le respect des normes. Au contraire, les textes littéraires se caractérisent par la place accordée à la forme et au pouvoir d'évocation de la langue, par le statut réservé à l'auteur et par une certaine intemporalité (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982). La frontière entre traduction littéraire et traduction pragmatique est certes floue, et certains types de textes (publicitaires, par exemple) pourraient relever des deux catégories. Mais de nombreux types de traduction relèvent sans équivoque de la traduction pragmatique : la traduction technique (dont Froeliger estime qu'elle en est paradigmatique [2013, p. 19]), la traduction juridique, la traduction scientifique ou encore la localisation.

#### *L'appellation « traduction spécialisée »*

D'autres appellations sont utilisées pour désigner la traduction pragmatique. Comme les formations professionnalisantes qui l'enseignent utilisent souvent le terme « traduction spécialisée », il nous semble pertinent d'en indiquer le sens. Pour Gouadec (2002), la



traduction spécialisée peut être définie par opposition à la traduction générale. La traduction générale porterait sur des documents ne renvoyant pas à un niveau de technicité réel ; la traduction spécialisée se rapporterait à des matériaux relevant d'un domaine spécialisé ou appelant la mise en œuvre de procédures, d'outils ou de techniques spécifiques. La traduction littéraire est donc une forme de traduction spécialisée. Lorsque nous utiliserons les termes « traduction spécialisée » et « traducteur spécialisé », « spécialisé » sera à comprendre au sens de « pragmatique », à savoir comme incluant la traduction générale et excluant la traduction littéraire. En effet, comme l'explique Lavault-Olléon,

« [l]e regroupement sous l'appellation générique de "traduction spécialisée" [...] est en fait surtout utile dans le cadre de formations professionnelles à la traduction qui excluent la traduction littéraire, mais ne veulent pas s'enfermer dans un seul domaine d'application et mettent l'accent sur une méthodologie commune pour des pratiques diversifiées. » (2007, p. 47)

*La traduction pragmatique : aussi une approche méthodologique*

L'adjectif « pragmatique » a été retenu par Delisle pour plusieurs raisons : par élimination, d'abord ; ensuite, parce qu'en français non spécialisé, il désigne ce qui « est adapté à l'action sur le réel, qui est susceptible d'applications pratiques » (*Le Petit Robert 2017*). À ce stade, il qualifie des documents. Mais il a aussi été retenu parce que la pragmatique est l'étude de « l'usage du langage par des interlocuteurs en situation réelle de communication » (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, p. 23). Lorsque ce terme est repris par Baker, c'est pour désigner une méthode de traduction (Froeliger, 2013, p. 220). Pour Baker, « [l]a pragmatique étudie le langage dans ses utilisations. Elle étudie le sens non tel qu'il est produit par le système linguistique, mais tel qu'il est transmis et manipulé par les acteurs d'une situation de communication »<sup>1</sup>. « Une traductologie se voulant pragmatique présente donc l'intérêt de s'ouvrir à la dimension extralinguistique et communicative de l'opération de traduction » (p. 221).

C'est cette conception de la traduction qui constitue à la fois le cadre théorique de ce travail et le paradigme des formations professionnalisantes à la traduction spécialisée dont nous traitons par la suite. Elle est résumée dans la définition que donnent Delisle, Lee-Jahnke et Cormier de la traduction :

---

<sup>1</sup> « *Pragmatics is the study of language in use. It is the study of meaning, not as generated by the linguistic system but as conveyed and manipulated by participants in a communicative situation.* » (Baker, <sup>1</sup>1992/<sup>2</sup>2011, p. 230, cité et traduit par Froeliger, 2013, p. 220-221)

« [o]pération de transfert interlinguistique qui consiste à interpréter le sens d'un texte de départ et à produire un texte d'arrivée en cherchant à établir une relation d'équivalence entre les deux, selon les paramètres inhérents à la communication et dans les limites des contraintes imposées au traducteur. » (1999, p. 83)

Ce travail porte donc sur la formation à la traduction pragmatique professionnelle, définie en creux comme excluant la traduction à visée pédagogique, d'une part, et la traduction littéraire, d'autre part. Puisqu'il s'agit de former des étudiants à une pratique professionnelle, nous discutons dans la partie suivante les exigences posées à une formation professionnalisante.

## 1.2 Un enseignement professionnalisant

### *Des fonctions du traducteur aux métiers de la traduction*

La traduction est l'un des maillons des chaînes d'émission de documents multilingues. Place de la traduction automatique, externalisation du travail, division de l'activité... Le maillon « traduction » peut prendre des formes diverses en fonction des besoins de cette chaîne, notamment en fonction du volume à traduire, de la nature des contenus et des ressources humaines et financières de l'organisation considérée. Une entreprise multinationale devant constamment mettre à jour des contenus dans de nombreuses langues pourra organiser son recours à la traduction autour de la traduction automatique ; le traducteur aura alors à charge de préparer les contenus en amont (prétraduction), de contrôler la qualité de la sortie (postédition) et de traduire lui-même les contenus les moins adaptés à ce type de traitement (traduction proprement dite). Une organisation produisant des contenus moins répétitifs et devant être de qualité cherchera plutôt à préserver la place de l'humain au cœur de la chaîne de traduction. Certaines organisations ont le personnel suffisant pour assurer le traitement des volumes de traduction usuels et externalisent le surplus pour répondre à des pics de demande ; d'autres n'assurent qu'un petit volume de traductions en interne et externalisent systématiquement la majeure partie du travail (Lebtahi et Ibert, 2004). Que le travail soit externalisé ou non, les traducteurs peuvent traiter des projets entiers ou des contenus fragmentés : en cas de commande volumineuse à réaliser dans des délais très courts, plusieurs traducteurs peuvent travailler sur différentes sections du même document ou sur les différents documents d'un même projet.

En fonction des ressources en personnel, la tâche peut être plus ou moins divisée. Les traducteurs d'une organisation de taille très modeste (traducteur indépendant, par exemple) assumeront tous les aspects de la prestation de services de traduction, de l'acquisition de la

traduction à sa livraison, en passant par toutes les étapes de préparation du matériau à traduire et de transfert. Dans cette configuration minimale, seule la révision est confiée à une tierce personne (même si cet idéal n'est pas toujours réalité...). Dans une organisation de taille moyenne, il y a généralement une répartition des tâches entre chef de projet, traducteurs et traducteurs-réviseurs. Certains aspects tels que la gestion des mémoires de traduction peuvent être dévolus à l'un ou l'autre des membres de l'équipe (chef de projet ou traducteur). Les organisations dotées de services de traduction volumineux pourront se permettre une division du travail plus poussée, avec des terminologues, des prétraducteurs, etc. Cette division du travail vise à augmenter l'efficacité de l'organisation en augmentant la spécialisation de chacun et en déchargeant les traducteurs de toutes les tâches annexes à l'activité traduisante. C'est ainsi que Gouadec écrit : « [I]es diverses fonctions qu'exerce un seul et même traducteur au fil des étapes d'exécution de sa prestation deviennent, dans les environnements qui le permettent, autant de métiers : les métiers de la traduction. » (2002, p. 60) Enfin, le degré de spécialisation ou de polyvalence requis des traducteurs est également fonction de l'organisation. Par exemple, une organisation qui externalise beaucoup pourra demander à ses traducteurs internes d'être très polyvalents et externaliser aux traducteurs de son réseau en fonction des spécialités de chacun (Lebtahi et Ibert, 2004).

À son entrée sur le marché du travail, un traducteur doit donc avoir une bonne compréhension de l'organisation générale de la prestation de services de traduction et de solides compétences dans les différents aspects de la prestation de services linguistiques : transfert linguistique, utilisation raisonnée des outils, etc. En somme, il doit connaître les ressources internes (compétences personnelles, dispositions psychologiques...) et externes (délais, outils, compétences de l'équipe...) à sa disposition et savoir les gérer au mieux.

#### *Qualification des traducteurs*

On distingue trois manières d'accéder au marché de la traduction : l'autoformation, la formation en entreprise et la formation dans une institution de formation de traducteurs (Gile, 2005, p. 20-23). Dans le premier cas, celui qui veut se faire traducteur s'installe et construit son expérience en se confrontant à des commandes et aux retours de ses clients. Dans ces conditions, l'apprentissage peut être long. Second cas de figure : un traducteur est employé par un service de traduction où des collègues plus expérimentés le forment. La rapidité de l'apprentissage dépend alors des compétences pédagogiques de l'équipe et du temps que les traducteurs ont à consacrer à l'« apprenti ». Enfin, et c'est le troisième cas de figure, une

formation bien construite peut permettre à l'apprenant de mettre en relation connaissances théoriques et travail en milieu professionnel protégé.

Deux enquêtes menées par la Société française des traducteurs (SFT) avec des questions similaires à sept ans d'intervalle donnent une indication de la qualification des traducteurs en France (SFT, 2008, 2015, 2016) : en 2008, 52,07 % des répondants étaient titulaires d'un diplôme sanctionnant des études supérieures en traduction ou en interprétation, pour 60,44 % en 2015, soit une progression de 8,37 points de pourcentage<sup>2</sup>. Ces deux enquêtes n'indiquent pas de manière fiable la part des traducteurs répondants ayant une formation supérieure dans un autre domaine ou n'ayant pas de formation supérieure : la question était posée, mais les répondants pouvaient choisir plusieurs réponses, si bien que les résultats sont difficilement exploitables. Mais il semblerait tout de même qu'une part importante des répondants soient titulaires de diplômes d'études supérieures autres qu'en traduction (certains sont diplômés en lettres et littérature, mais de nombreuses autres spécialités sont représentées, comme le droit, l'ingénierie ou la finance). Enfin, l'un des rapports affirme qu'« un certain nombre de traducteurs chevronnés sont titulaires d'un bac ou d'un BTS » (SFT, 2015, p. 11). L'exercice de la traduction n'étant pas réglementé en France, les traducteurs actifs en France présentent trois profils : un faible nombre de traducteurs n'a pas fait d'études supérieures ; de nombreux traducteurs sont diplômés d'une autre spécialité que la traduction ou l'interprétation ; mais le nombre le plus élevé est celui des diplômés en traduction ou en interprétation, et cette proportion s'est accrue au cours des dernières années.

Cette réalité se retrouve dans la norme ISO 17100, qui dispose que pour être qualifié à fournir un service conforme à cette norme, un traducteur doit disposer :

- d'un diplôme sanctionnant des études supérieures en traduction ;
- d'un diplôme sanctionnant des études supérieures dans un autre domaine complété « par une expérience professionnelle de plus de deux ans à temps complet dans la traduction » ; ou
- d'« une expérience professionnelle de plus de cinq ans à temps complet dans la traduction. » (ISO 17100:2015(F), p. 6)

---

<sup>2</sup> Taille de l'échantillon de l'enquête de 2008 : 676 réponses complètes ; enquête de 2015 : 1 140 réponses complètes.

En France, un diplôme d'études supérieures en traduction dure en général cinq ans. Cette norme semble considérer que pour l'employeur, un tel diplôme équivaut à une expérience professionnelle d'une durée comparable. Pour l'étudiant, en revanche, ce sont autant d'années sans revenus de son activité. La formation doit donc lui apporter davantage que des compétences équivalant à cinq années d'expérience, afin de justifier le temps consacré à leur acquisition. Ces compétences devraient être de deux types : celles qui facilitent l'insertion sur le marché et celles qui permettent au traducteur de s'adapter aux évolutions du marché tout au long de sa vie professionnelle. En effet, les diplômés n'atteindront leur pleine maturité professionnelle qu'au bout d'une dizaine d'années d'expérience et demeureront sur le marché plus longtemps encore (Lavault-Olléon, 2011b, p. 2).

#### *Des formations professionnalisantes*

La formation doit donc apporter aux étudiants des compétences favorisant leur insertion sur le marché du travail et des outils pour s'adapter à l'évolution constante de la demande et de l'organisation du secteur, notamment en sachant gérer leur formation continue. Cette exigence de formation continue est aussi stipulée par la norme ISO 17100 :

« [le prestataire de services de traduction] doit mettre en place un processus d'enregistrement permettant de démontrer que les compétences de ses traducteurs, réviseurs, relecteurs-experts, chefs de projet et autres professionnels [...] sont entretenues par une pratique continue et régulièrement actualisées par le biais de formations ou d'autres moyens. » (ISO 17100:2015(F), p. 7)

Les formations à la traduction constituent aussi un excellent moyen d'inculquer à chaque nouvelle génération de traducteurs une déontologie commune. À travers eux, ce sont les exigences générales envers les prestations de services de traduction qui s'accroissent, avec des retombées positives sur la qualité des traductions produites et sur la valorisation correspondante de la profession.

Pour répondre à ces exigences, les formations à la traduction doivent être réellement professionnalisantes. En premier lieu, elles doivent être distinctes des formations en langues : la formation en langues est un préalable à la formation à la traduction, même si un perfectionnement linguistique a toute sa place dans l'enseignement de la traduction (Delisle, 2005, p. 219). Ensuite, le programme des formations à la traduction doit répondre aux besoins du marché et en anticiper les évolutions. Cela suppose un contact étroit entre la formation et les acteurs sur le terrain : analyse des exigences de recrutement, étude des processus de

prestation de services de traduction et maintien de relations étroites avec les professionnels, leurs associations, les entreprises du secteur et les anciens étudiants.

Les compétences à développer chez les étudiants au cours de leur formation peuvent être ensuite déterminées sur la base de cette analyse des profils professionnels et des cadres théoriques disciplinaires et pédagogiques retenus. Le programme d'une formation professionnalisante devrait comporter des enseignements théoriques et méthodologiques pour donner aux étudiants les outils conceptuels qui les aident à construire des représentations organisant le réel. Des enseignements thématiques associant théorie et pratique sur certains aspects de la tâche de traduction donnent des connaissances pour remplir ces cadres théoriques. Enfin, des modules pratiques donnent l'occasion de confronter ces représentations à des contextes divers. Confrontés à différents types de pratiques, les étudiants rencontreront des difficultés les obligeant à réorganiser et à développer leurs représentations et leurs connaissances.

Enfin, une formation réellement professionnalisante devrait faire appel non seulement à des universitaires, mais aussi à des traducteurs professionnels. Les premiers doivent se tenir au courant de la réalité du métier à travers leurs activités de recherche et apportent les cadres notionnels ; les seconds doivent se familiariser avec les nécessités pédagogiques et la notation formative et sommative et apportent leur expérience pragmatique et leur connaissance très concrète des exigences du milieu.

À l'initiative de la Direction générale de la traduction de la Commission européenne (DGT), le projet Master européen en traduction (*European Master's in Translation, EMT*) a donné lieu à la création d'un label de qualité attribué pour la première fois en 2009, pour les formations universitaires qui répondent à une série de critères professionnels et d'exigences du marché (Lavault-Olléon, 2011b, p. 3). L'objectif est d'améliorer la qualité de la formation des traducteurs, de sorte à pourvoir aux besoins de l'Union européenne en professionnels compétents. Sur le long terme, il s'agit également de valoriser le métier de traducteur (EMT, 2009). Un référentiel détaillant les compétences attendues des traducteurs a été établi en s'appuyant sur les travaux d'experts européens et de formateurs en traduction. Un profil du formateur EMT a également été élaboré (EMT, 2013). Les universités membres du réseau EMT sont sélectionnées sur la base de leur adaptation à ces référentiels. Sont pris en compte, au cours de la procédure de sélection, la structure du programme, la couverture des compétences de base de l'EMT, le profil des formateurs, les infrastructures, ainsi que la stratégie d'aide à

l'insertion professionnelle et les données sur l'insertion professionnelle des diplômés (*Formulaire de candidature EMT de l'UGA, 2013*). En 2014, 64 formations ont reçu ou vu renouveler leur statut de membre de l'EMT pour les cinq années suivantes (Commission européenne, 3 juin 2014). Ce label de qualité a eu pour effet de dynamiser les formations professionnelles à la traduction en Europe (Lavault-Olléon, 2011b, p. 3) : il a contribué à élever le niveau à la fois des formations et des étudiants qui les sollicitent.

#### *Un public aux profils variés*

En France, la plupart des programmes de formation à la traduction spécialisée sont de second cycle (master), en deux ans après la licence. Les étudiants présentent des profils variés. Le cas de figure le plus courant est celui des étudiants qui s'inscrivent en master au sortir d'une licence en langues (généralement appliquées, mais pas uniquement). Ces étudiants ont déjà un bon bagage linguistique et des connaissances générales relativement solides. La formation a alors pour objectifs de consolider les compétences linguistiques et de les doubler de compétences traductionnelles et thématiques, en aidant au besoin ces étudiants à « désapprendre les mauvaises habitudes de thème et de version » (Gile, 2005, p. 19). Un autre cas de figure relativement fréquent est celui de la reconversion : il s'agit d'étudiants diplômés dans un autre domaine (ingénierie, droit, sciences), mais en mesure d'attester d'un excellent niveau linguistique (bilinguisme d'origine familiale, par exemple). Certains de ces étudiants sont encore en formation initiale, mais ce sont souvent des personnes déjà engagées dans la vie professionnelle et qui souhaitent se reconvertir à la traduction. En dernier lieu, les étudiants peuvent être des traducteurs autodidactes et qui souhaitent acquérir des bases plus solides ou des traducteurs diplômés dont la formation est relativement ancienne et qui jugent nécessaire une remise à niveau (technologique, par exemple) [Gouadec, 2002, p. 353 ; Gile, 2005, p. 18-20].

Les besoins des étudiants varient grandement selon leur bagage. Les formations à la traduction spécialisée proposées dans les universités sont taillées pour les étudiants sortant de licences en langues. Les autres peuvent déjà disposer de solides compétences thématiques ou linguistiques, par exemple : pour aménager la formation à leurs besoins, ils peuvent être dispensés de certains modules. De même, des personnes cherchant à obtenir un diplôme en traduction par la voie de la validation des acquis de l'expérience peuvent se voir recommander d'acquérir des compétences manquantes en suivant certains modules (Gouadec, 2002, p. 391).

Les besoins des étudiants inscrits dans les masters de traduction spécialisée varient donc, mais tous recherchent une formation professionnalisante de qualité, qui leur permette à la fois de faire la meilleure entrée possible sur le marché de la prestation de services de traduction pragmatique et de s’y épanouir dans la durée. Cette double exigence envers les formations est très bien résumée par Hurtado Albir :

« [i]l s’agit de mettre en place une formation qui développe les compétences nécessaires pour agir dans le monde du travail et qui garantisse un apprentissage autonome, polyvalent et permanent, capable de s’adapter à un marché mondialisé et en constant changement. » (2008, p. 19)

Cela impose de définir les compétences à faire acquérir aux étudiants au cours d’une formation qui se doit d’être résolument professionnalisante.

## 2. LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

### 2.1 Modèles et référentiels de compétences

La planification des cursus universitaires est généralement le fait de spécialistes académiques de la discipline considérée. Ils partent de leurs représentations de la profession visée et accomplissent un processus de transposition didactique reposant sur une approche théorique pédagogique pour déterminer les dispositifs d’enseignement à mettre en œuvre pour amener les étudiants à acquérir les caractéristiques de la profession telle que ces spécialistes se la représentent. Ainsi, la planification d’une formation résulte de la synthèse d’une approche théorique disciplinaire (dans notre cas, traductologique) et d’une approche théorique pédagogique<sup>3</sup>.

#### *Approche théorique disciplinaire*

Les représentations de la profession aujourd’hui enseignées dans les formations à la traduction reposent selon nous sur trois modes de conceptualisation de la réalité, qui entretiennent tous des rapports plus ou moins étroits avec le terrain. Il y a les recherches à dominante théorique, telles que la théorie interprétative de la traduction (TIT) ou les théories fonctionnalistes, qui expliquent pour l’une le processus de transfert linguistique, et pour l’autre, la fonction de

---

<sup>3</sup> Même si nous n’ignorons pas que les maquettes doivent aussi souvent être pensées pour répondre aux critères posés à certains types de formations. Par exemple, la maquette du master TSM de l’Université Grenoble Alpes doit suivre une certaine structure imposée à tous les masters LEA.



l'activité traduisante. Il y a des recherches à dominante empirique, qui décrivent l'environnement de travail des traducteurs, ainsi que leurs méthodes de travail et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (en fonction de leur domaine de spécialisation ou de leur degré d'expérience, par exemple). Enfin, il y a les retours plus directs du terrain, à travers l'analyse que font les praticiens, leurs associations ou leurs employeurs, des demandes du marché, des besoins en formation et de la qualité des diplômés. Les chercheurs peuvent être eux-mêmes praticiens ou recevoir ces retours à l'occasion de la participation de ces derniers à l'enseignement (en tant qu'intervenants ou responsable de stage) ou à la conception des maquettes, ou encore lors d'événements rassemblant universitaires et praticiens. Ces différents apports concourent à la construction de la représentation que les responsables de formation se font de la profession. Et c'est au prisme de l'approche pédagogique retenue qu'ils vont transposer ces représentations en maquettes de formation.

#### *Approche théorique pédagogique*

Delisle, parmi d'autres, préconise de concevoir les programmes d'enseignement de la traduction autour d'objectifs d'apprentissages (<sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, 2005). Les différentes versions de son *Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (Delisle, 1993, <sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003b ; Delisle et Fiola, <sup>1</sup>1993/<sup>3</sup>2013), par exemple, sont structurées autour de tels objectifs. Aujourd'hui, la pédagogie par objectifs est supplantée dans de nombreuses disciplines par l'approche par compétences, qui dépasse l'acquisition de connaissances déclaratives morcelées pour favoriser le développement chez les étudiants d'une capacité à agir en contexte, c'est-à-dire une connaissance opérationnelle composée d'éléments de différentes natures : il s'agit d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Convenablement intégrés, ces savoirs constituent un savoir-agir, que l'on peut considérer comme acquis lorsqu'il est possible de l'utiliser efficacement en contexte (Hurtado Albir, 2008, p. 22-23).

Depuis une vingtaine d'années, une volonté d'amélioration et d'harmonisation des formations a conduit à la proposition de modèles et de référentiels dont peuvent s'inspirer les responsables de formations pour affiner les maquettes. Ce travail de modélisation de la compétence en traduction vue comme une compétence professionnelle suppose une analyse fine du profil professionnel. C'est seulement une fois ce travail accompli qu'il est possible de déterminer les objectifs de formation, les contenus à enseigner, la méthodologie de l'enseignement et les modalités d'évaluation des apprentissages.

*Définition de la compétence professionnelle en traduction pragmatique*

Une compétence professionnelle pouvant être considérée comme « un savoir-faire complexe [...] qui garantit l'efficacité d'un exercice professionnel » (Hurtado Albir, 2008, p. 20), la définir passe nécessairement par une analyse du profil professionnel. Pour ce qui est des travaux visant à définir la compétence en traduction, plusieurs démarches coexistent et se complètent : certains chercheurs s'appuient sur les travaux sur la compétence de communication, et cherchent à la dépasser en définissant les caractéristiques spécifiques à la traduction (c'est par exemple le cas du groupe PACTE [2003, p. 45] et de Neubert [2000, p. 5-7]) ; d'autres prennent pour point de départ l'analyse du marché (analyse des offres d'emploi, des paramètres définis par les recruteurs, des environnements de travail des traducteurs, etc. [Gouadec, 2002, p. 342]). Ces approches nourrissent toutes deux les travaux que nous présentons dans cette partie.

Les chercheurs qui considèrent la compétence en traduction comme une compétence professionnelle unique et complexe la représentent souvent décomposée en différentes sous-compétences qui interagissent lors de la réalisation d'une tâche de traduction (Schäffner et Adab, 2000, p. ix). Nous présentons ci-après deux modèles : celui du groupe PACTE et celui du projet TransComp, le second étant inspiré du premier. Dans les deux cas, le travail de modélisation constituait un préalable à des recherches sur l'acquisition de la compétence en traduction. Nous présentons ensuite deux référentiels de compétences : le premier, proposé par le groupe d'experts EMT, établit un cadre de référence commun aux formations qui demandent le label de qualité européen. Le second est la norme ISO 17100, qui définit les compétences dont doivent disposer les prestataires de services de traduction qui sollicitent la certification. Ces deux référentiels ont donc une visée normative.

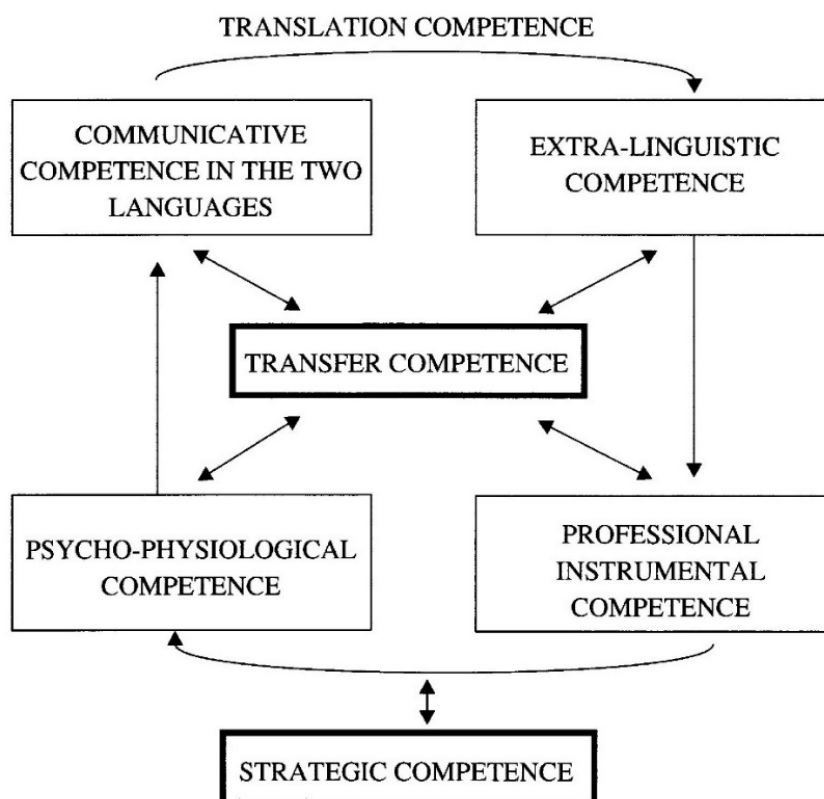
**2.1.1** *Le modèle de la compétence en traduction du groupe PACTE*

Le groupe de recherche PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) s'est constitué pour travailler sur l'acquisition de la compétence en traduction en vue d'améliorer le programme de formation et les méthodes d'évaluation à l'Université autonome de Barcelone, et d'harmoniser l'approche pédagogique des enseignants. Les travaux ont débuté par la modélisation de la compétence en traduction et de son acquisition ; ils se sont poursuivis par des recherches empiriques visant à vérifier la pertinence des modèles proposés (PACTE, 2003, p. 43-44). Nous ne nous intéressons dans cette partie qu'au modèle de la compétence en traduction.

### *Modèle initial*

Le modèle de la compétence en traduction initialement présenté en 1998 et publié en 2000 a été modifié en 2003 à la suite d'une étude exploratoire. Le groupe PACTE définit la traduction comme une activité de communication visant à répondre à des objectifs, et passant par la prise de décisions et la résolution de problèmes. À ce titre, elle nécessite un ensemble de connaissances expertes : c'est la « compétence en traduction » (PACTE, 2003, p. 44). Le premier modèle (cf. figure 2) a donc été élaboré sur la base des travaux sur la compétence de communication, des modèles de la compétence en traduction proposés par d'autres chercheurs et des recherches empiriques menées en traductologie. La compétence de communication serait constituée de plusieurs sous-compétences interreliées. L'une d'elles, la sous-compétence stratégique, leur serait hiérarchiquement supérieure : c'est elle qui coordonnerait le déroulement du processus. Certains auteurs y ajoutent des compétences psychophysiologiques (PACTE, 2003, p. 44-47). Placer la compétence de transfert au centre du modèle de la compétence en traduction était relativement classique ; il était en revanche novateur d'y faire figurer les deux sous-compétences susmentionnées (Hurtado Albir, 2015, p. 258). À la même époque, Neubert, par exemple, ne retenait que les cinq sous-compétences suivantes : les compétences langagière, textuelle, thématique, culturelle et, la plus importante, la compétence de transfert (2000, p. 6).

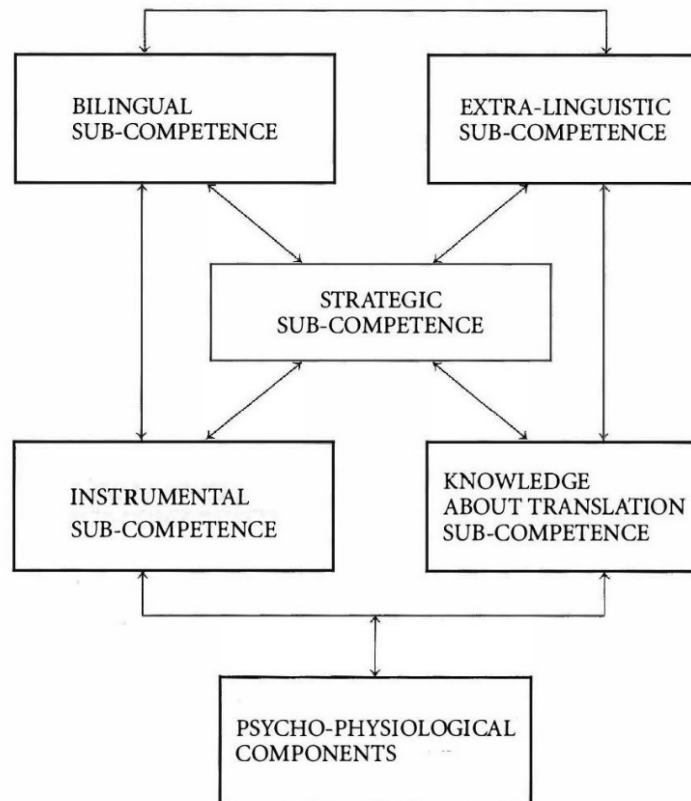
Figure 2 : modèle initial de la compétence en traduction du groupe PACTE (2000, p. 101)



#### Modèle révisé

Dans le modèle révisé (cf. figure 3), plusieurs sous-compétences sont redéfinies. Le contenu de la sous-compétence de transfert est redistribué entre la sous-compétence bilingue, considérée comme une compétence commune aux personnes maîtrisant plusieurs langues, qu'elles soient traductrices ou non, et la sous-compétence stratégique, définie comme spécifique à la compétence en traduction. En effet, toute personne maîtrisant plusieurs langues a la capacité, même limitée, de traduire. C'est la traduction en tant qu'activité de communication avec une fonction qui est spécifique de la compétence en traduction. Ensuite, le rôle central de la sous-compétence stratégique est mis en évidence. La sous-compétence instrumentale et la sous-compétence de connaissance de la traduction sont représentées de manière distincte. La sous-compétence psychophysiological, de nature trop différente des autres sous-compétences, prend le nom de composantes psychophysiological et est déplacée en périphérie du modèle. Enfin, la définition des sous-compétences inclut désormais leur nature prédominante : déclarative ou opérationnelle (PACTE, 2003, p. 56-58).

Figure 3 : modèle révisé de la compétence en traduction du groupe PACTE (2003, p. 60 ; 2005, p. 610)



La compétence en traduction est donc définie comme une « compétence experte que ne possède[nt] pas tous les bilingues ». Il s’agit d’une « connaissance essentiellement opérationnelle et non pas déclarative », « constituée de plusieurs sous-compétences interconnectées » entre lesquelles existe une hiérarchie. La sous-compétence stratégique joue un rôle clé : elle gère le processus de traduction et active les différentes sous-compétences de sorte que les unes pallient les déficiences des autres (PACTE, 2007, p. 96-97).

Dans ce modèle, la compétence en traduction est constituée de cinq sous-compétences et de composantes psychophysiologiques (PACTE, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011a, 2011b ; Hurtado Albir, 2008, 2015). Nous en reproduisons ci-après les définitions telles que données par PACTE (2007, p. 96-97).

- **Sous-compétence bilingue** : connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires pour la communication en deux langues. Ce sont des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques, textuelles et lexico-grammaticales.
- **Sous-compétence extralinguistique** : connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des

domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques.

- **Sous-compétence de connaissances en traduction :** connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels. Les connaissances des principes qui régissent la traduction concernent l'unité de traduction, les processus requis, les méthodes et les procédures utilisées, ainsi que les différents types de problèmes. Les connaissances en rapport avec la traduction professionnelle concernent le marché du travail (associations professionnelles, tarifs, etc.), les différents types de commandes et de destinataires, etc.
- **Sous-compétence instrumentale :** connaissances essentiellement opérationnelles concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction [...].
- **Sous-compétence stratégique :** connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés. Il s'agit d'une sous-compétence qui joue un rôle majeur. Elle a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. Cette sous-compétence permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi, d'activer les différentes sous-compétences afin de compenser certaines lacunes, de repérer les problèmes de traduction et d'appliquer les procédures permettant de les résoudre.
- **Composants psychophysiologiques :** composants cognitifs et aspects comportementaux de tout type et mécanismes psychomoteurs. Ce sont des composants cognitifs tels que la mémoire, la perception, l'attention et l'émotion, des aspects comportementaux tels que la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, l'esprit critique, la connaissance de soi et la confiance en soi, savoir évaluer ses capacités, la motivation, etc., ainsi que des habiletés telles que la créativité, le raisonnement logique, l'analyse et la synthèse, etc.

Les sous-compétences 1 et 2 seraient communes aux traducteurs et à toute autre personne maîtrisant plusieurs langues. Les sous-compétences 3, 4 et 5 seraient spécifiques à la compétence en traduction. Enfin, les composants psychophysiologiques ne relèveraient pas

spécifiquement de la compétence en traduction, mais seraient présents dans toute forme d'expertise.

#### *Du modèle du groupe PACTE à la conception des formations*

Le modèle de la compétence en traduction proposé par le groupe PACTE et les expériences menées pour le valider montrent que la compétence en traduction est constituée de quatre sous-compétences activées en fonction des besoins par une cinquième sous-compétence, dite stratégique : les sous-compétences linguistiques et extralinguistiques sont communes à toutes les personnes sachant communiquer dans plusieurs langues ; les sous-compétences instrumentale, de connaissances en traduction et stratégique sont caractéristiques de la compétence en traduction. Les formations à la traduction doivent donc permettre aux étudiants de consolider leurs compétences linguistiques et extralinguistiques, mais surtout, de développer les sous-compétences propres à la compétence en traduction.

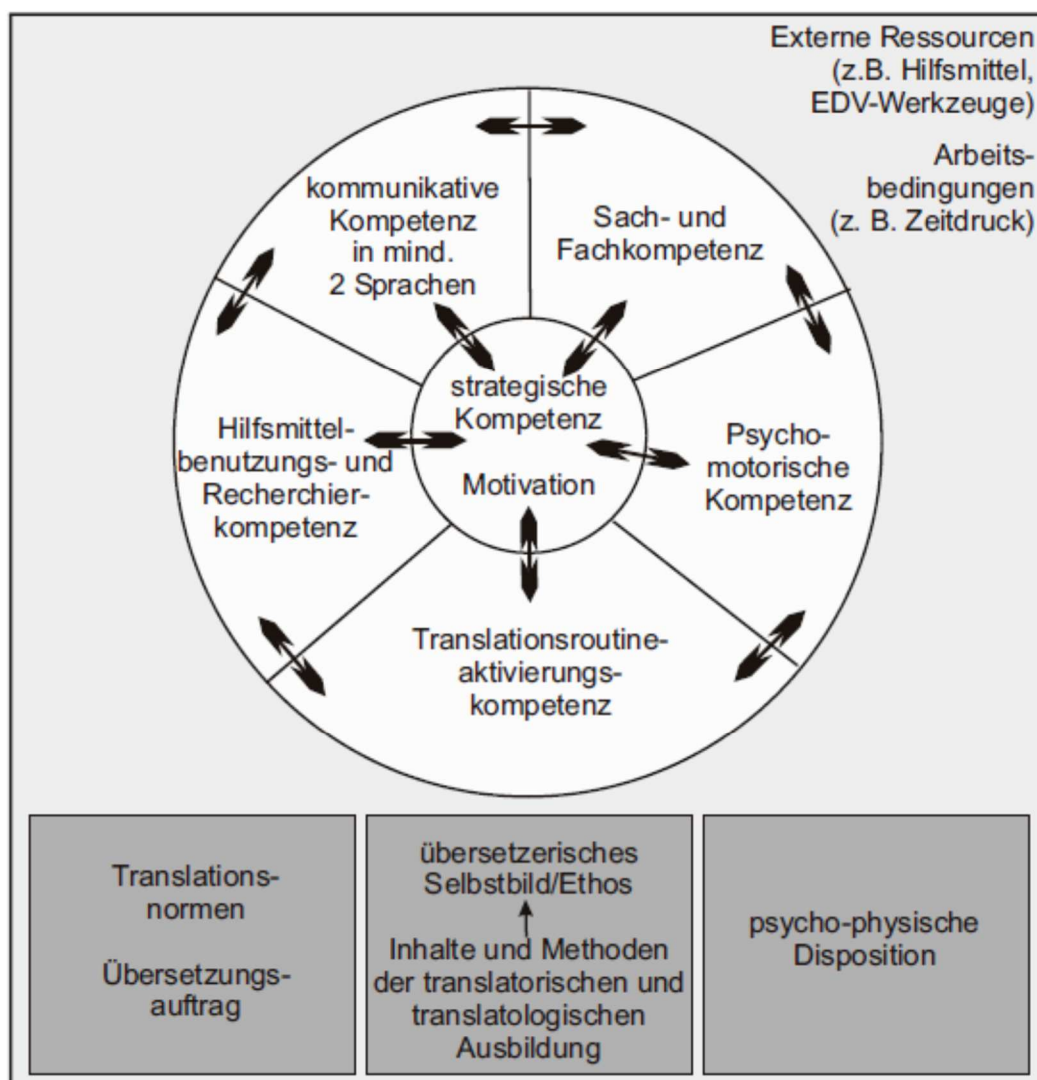
Les expériences du groupe PACTE ont également montré que pour les trois sous-compétences spécifiques à la compétence en traduction, les traducteurs professionnels ont des connaissances déclaratives et opérationnelles plus « dynamiques » que les enseignants de langues étrangères, dont l'approche est plus « statique », et que cela conduit à des propositions de traduction plus acceptables. En même temps qu'ils acquièrent ces sous-compétences, les étudiants doivent donc développer une approche dynamique de la traduction, qui se traduise dans leurs actes.

Enfin, ils doivent également développer des composants psychophysiologiques. Nombre d'habiletés listées dans cette catégorie sont indispensables à toute forme d'apprentissage : la curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, la capacité à évaluer ses capacités, la motivation, par exemple. En effet, la pratique de la traduction professionnelle est un apprentissage permanent. Chaque nouveau sujet à traiter, chaque nouvelle situation de traduction impliquent des apprentissages. Par ailleurs, nous défendons la thèse selon laquelle le développement de l'expertise n'est pas directement fonction de la durée de l'expérience professionnelle. Le développement de l'expertise nécessite un travail délibéré d'apprentissage continu. Aussi, même si les étudiants arrivant au niveau d'études nécessaire pour intégrer une formation à la traduction possèdent probablement déjà toutes ces habiletés dans une certaine mesure, le rôle d'une formation est également de les renforcer.

### 2.1.2 Le modèle de compétences de Göpferich

Göpferich a proposé à son tour un modèle de la compétence en traduction. Comme le groupe PACTE, son objectif à plus long terme était d'étudier son acquisition. Ce modèle (cf. figure 4) a donc servi de cadre de référence à une étude longitudinale. Intitulée TransComp, elle a suivi le développement de la compétence en traduction chez douze étudiants sur trois ans et l'a comparée à celle de dix traducteurs professionnels (Göpferich, 2009).

Figure 4 : modèle de la compétence en traduction de Göpferich (2008, p. 155)



#### Description du modèle de Göpferich

Ce modèle s'appuie principalement sur celui du groupe PACTE. Il se compose de six compétences (inscrites dans le cercle) et de trois facteurs qui influencent leur activation (le



socle du modèle). L'ensemble du modèle s'inscrit dans un contexte professionnel où les sources d'information, les outils à la disposition du traducteur et les conditions de travail (notamment les délais) impactent l'ensemble du processus. Voici les six compétences, mises en relation avec celles du modèle du groupe PACTE (Göpferich, 2008, p. 148-157 ; 2009, p. 19-22) :

- la compétence de communication en au moins deux langues correspond à la sous-compétence bilingue du groupe PACTE ;
- la compétence thématique est proche de la sous-compétence extralinguistique du groupe PACTE. Il s'agit des connaissances sur le monde en général et dans des domaines particuliers qui permettent de comprendre le texte source et de formuler le texte cible, mais aussi de la capacité à identifier les connaissances manquantes qui imposent de faire des recherches documentaires ;
- la compétence à mener à bien des recherches et à utiliser des outils d'aide à la traduction est le pendant de la sous-compétence instrumentale du groupe PACTE ;
- la compétence à mener des opérations de traduction de routine désigne la capacité du traducteur à opérer des transferts relativement standards pour les langues de travail considérées et dont le traducteur sait qu'ils produisent généralement des équivalences acceptables. Cette compétence correspond à la partie « connaissance des principes qui régissent la traduction » de la sous-compétence de connaissances en traduction du groupe PACTE ;
- la compétence psychomotrice, enfin, qui ne figure chez le groupe PACTE que dans les composants psychophysiologiques, comprend les aptitudes psychomotrices nécessaires à la lecture et à la saisie sur ordinateur, par exemple. Plus ces aptitudes sont développées, moins elles sont consommatrices de ressources cognitives lors d'une tâche ;
- la compétence stratégique (à l'intitulé identique chez le groupe PACTE) renvoie aux processus métacognitifs qui gèrent la tâche de traduction en définissant la stratégie à adopter et en activant les autres compétences en fonction des besoins. Ces processus sont fortement influencés par la motivation du traducteur, qui peut lui être intrinsèque (plaisir à traduire) ou extrinsèque (rétribution, crainte de devoir payer des dommages-intérêts compensatoires, etc.).

Les facteurs qui constituent la base du modèle sont (1) les normes de traduction et le cahier des charges, (2) le concept de soi du traducteur et la déontologie, qui résultent de l'orientation donnée à la formation (et qui correspondent à la partie « connaissances en rapport avec la traduction professionnelle » de la sous-compétence de connaissances en traduction du groupe PACTE) et (3) les dispositions psychophysiques, soit l'intelligence du traducteur, ses ambitions, sa persévérance, sa confiance en soi et tous les autres éléments qui peuvent influencer la rapidité du développement de sa compétence en traduction (Göpferich, 2009, p. 19, 22).

#### *Quelques remarques*

Plusieurs éléments pourraient selon nous être précisés dans ce modèle. Tout d'abord, les normes de traduction ne constituent pas un ensemble homogène. On peut établir une première distinction entre les normes explicites et les normes implicites. Les normes explicites sont des conventions de la langue fixées par des ouvrages de référence telles que des grammaires, des dictionnaires, des guides de style, des glossaires terminologiques, ou encore des normes industrielles (Lavault-Olléon et Allignol, 2014, p. 3). Placer ces normes dans le même bloc que le cahier des charges semble donc justifié.

En revanche, les normes implicites sont culturelles, sociales et cognitives (Lavault-Olléon et Allignol, 2014, p. 3). Une traduction appartient à deux co-systèmes (Even-Zohar, [1978] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012, p. 162-163) : elle fait partie intégrante du polysystème cible, tout en étant une représentation d'un document qui occupe une place dans le polysystème source (Lavault-Olléon et Allignol, 2014, p. 3-4). L'opération de transfert qu'exécute le traducteur se trouve donc à l'interface de deux systèmes culturels et linguistiques, mais aussi de deux systèmes de normes. La démarche générale du traducteur et chacun de ses choix lors de l'activité traduisante se situent sur un continuum entre le respect des normes du système source (pour produire une traduction dite « adéquate ») et le respect des normes du système cible (pour produire une traduction dite « acceptable »). C'est la norme initiale de Toury (<sup>1</sup>1995/<sup>2</sup>2012, p. 79-81). Aujourd'hui, en traduction pragmatique, les traducteurs privilégient l'acceptabilité. Les deux autres types de normes distingués par Toury, les normes préliminaires et les normes opérationnelles (p. 82-83), n'ont qu'une influence indirecte sur les actions et les choix du traducteur : les normes préliminaires concernent la politique de la traduction et les normes opérationnelles, textuelles, servent plutôt à décrire le produit. Néanmoins, toute norme a un caractère prescriptif et influence donc le processus de traduction (Chesterman, 2000, p. 63 ;

Munday, <sup>1</sup>2001/<sup>4</sup>2016, p. 186-187). Chesterman propose pour sa part deux types de normes : les normes d'expectative et les normes professionnelles. Les normes d'expectative portent sur le produit. Elles correspondent aux attentes des destinataires de la traduction : pour que son travail soit bien reçu, le traducteur doit se conformer à certaines attentes du public cible à l'égard du genre de document qu'il traduit et respecter certaines conventions stylistiques ou linguistiques. Les normes professionnelles régulent le processus et sont subordonnées aux normes d'expectative : la norme de responsabilité est d'ordre déontologique, la norme de communication indique que la traduction produite doit permettre une communication optimale entre les différentes parties impliquées et la norme de relation renvoie à la ressemblance qui doit exister entre le texte source et le texte cible (Chesterman, 2000, p. 64-70 ; Lavault-Olléon et Allignol, 2014, p. 5-6 ; Schäffner, 2010).

Les normes implicites que sont la norme initiale de Toury et les normes d'expectative et professionnelles de Chesterman ont donc une influence directe sur le processus de traduction et sur le produit. Ce sont des normes que le traducteur intériorise au cours de sa formation et de sa pratique, au fur et à mesure qu'évolue sa réflexion sur le rôle du traducteur. Cette évolution des représentations se fait entre autres au gré de l'enseignement théorique qu'il reçoit, de sa propre confrontation avec des traductions et des retours de ses enseignants, de ses collègues et de ses clients sur son travail. Dans le modèle de Göpferich, ces normes trouveraient donc plutôt leur place parmi les représentations du rôle du traducteur et la déontologie, dans le bloc du milieu. Il serait ainsi possible de préciser dans le bloc de gauche qu'il est question des normes explicites, et éventuellement de mentionner les normes implicites dans la description du bloc central.

Si cette approche était choisie et que l'on considérait les normes mentionnées dans le bloc de gauche comme étant les normes explicites, alors le cahier des charges et ces normes seraient plus ou moins explicitement prescrits au traducteur. Les placer sur le même plan que les deux autres blocs, qui sont constitutifs de la personnalité du traducteur, suppose de considérer qu'il appartient au traducteur d'interpréter ces données externes plus ou moins explicites pour définir ce que les ergonomes appellent la « tâche comprise », c'est-à-dire « ce que l'opérateur pense qu'on lui demande de faire » (Falzon, 2004, p. 25). Autrement, si les normes et le cahier des charges étaient considérés comme prescrits de la manière la plus explicite, ils pourraient figurer à côté des ressources externes et des conditions de travail.

Ensuite, la motivation, placée au centre des sous-compétences avec la sous-compétence stratégique, aurait toute sa place dans le bloc de droite. Elle est placée au centre pour illustrer son importance sur la compétence stratégique. Mais l'ensemble des blocs qui forment le socle du modèle influencent fortement la façon dont la tâche est comprise et les raisons qui poussent le traducteur à la mener à bien. Il serait donc justifié de déplacer la motivation.

Enfin, Göpferich cite comme exemples de compétences psychomotrices les aptitudes requises pour écrire ou lire à l'ordinateur : plus ces aptitudes seraient développées, moins elles impacteraient les capacités cognitives. Des recherches sur la compétence technique et instrumentale des traducteurs ont confirmé que le manque d'aisance dans la manipulation des différents outils qui constituent leur poste de travail (par exemple, l'organisation des fenêtres affichées à l'écran) pouvait mobiliser inutilement des capacités cognitives et s'en ressentir sur la qualité du produit fini (Massey et Ehrensberger-Dow, 2011b, entre autres). Dès lors, pourquoi ne pas parler, pour ce bloc, de la compétence ergonomique, c'est-à-dire de la capacité à organiser et à exploiter son poste de travail et, plus largement, son environnement de travail, de la manière la plus ergonomique possible ?

#### *Apports de ce modèle*

Ces quelques remarques ne doivent toutefois pas occulter l'attrait de ce modèle : il présente l'intérêt de situer la compétence en traduction comme un ensemble de sous-compétences à l'interaction complexe, mise en œuvre dans un contexte professionnel avec toutes les contraintes que cela suppose (ressources externes et conditions de travail), et dépendante de facteurs plus ou moins internes (prescriptions plus ou moins explicites ou intériorisées, représentations du rôle du traducteur et dispositions psychophysiques). Ces éléments internes et externes mènent de la « tâche comprise » à la « tâche appropriée », c'est-à-dire « la tâche définie par l'opérateur, à partir de la tâche comprise » (Falzon, 2004, p. 25). Les sous-compétences seront activées pour passer de la tâche appropriée à l'activité.

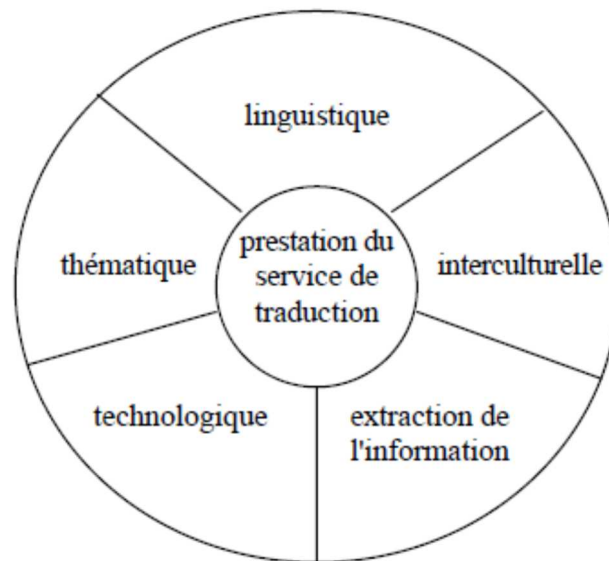
Une formation professionnalisante doit donc permettre aux étudiants de développer suffisamment l'ensemble des sous-compétences pour qu'elles puissent interagir efficacement, mais aussi de développer les dispositions plus personnelles qui forment la base du modèle. Le traducteur sera ainsi capable de mener à bien les tâches de traduction qui lui seront présentées, mais aussi, grâce aux dispositions psychophysiques, nécessaires à tout apprentissage, de continuer à évoluer tout au long de sa carrière.

### 2.1.3 Le référentiel de compétences de l'EMT

Contrairement aux modèles de la compétence en traduction développés par le groupe PACTE et par Göpferich, le référentiel de compétences du groupe d'experts EMT n'a pas vocation à servir de cadre de référence pour une expérimentation sur l'acquisition de la compétence en traduction, mais à indiquer aux responsables des formations désireuses d'acquérir le statut de membre du réseau EMT les compétences que les étudiants doivent avoir acquises en fin de master. Sa finalité est d'élever le niveau général des formations à la traduction pragmatique tout en harmonisant l'offre afin de favoriser la coopération entre les institutions et la mobilité des étudiants (EMT, 2009, p. 1). Ce référentiel de compétences est applicable aux métiers langagiers ou à la traduction considérée au sens large. Les compétences dont doivent disposer les étudiants en fin de formation étant ainsi encadrées, l'EMT a ensuite publié un *Profil du formateur EMT* (2013), qui répertorie les compétences dont doivent disposer les enseignants : compétences techniques, relationnelles, organisationnelles, pédagogiques et d'évaluation. Le formulaire de candidature à l'adhésion au réseau EMT comporte divers volets pour évaluer la qualité de la formation offerte par l'institution sollicitant le Label EMT à travers la conception du programme (structure, contenu et mise en relation de l'offre de formation avec les compétences du référentiel), le profil des formateurs, les infrastructures, la stratégie d'aide à l'insertion professionnelle et les données d'insertion professionnelle (*Formulaire de candidature EMT de l'UGA*, 2013).

Le référentiel de compétences de l'EMT (figure 5) s'inspire des travaux d'experts européens et de formateurs en traduction. La compétence en traduction y est constituée de six domaines de compétence, tous interdépendants. La compétence de prestation du service de traduction occupe une position centrale, l'ensemble étant très proche des modèles de la compétence en traduction proposés par le groupe PACTE et par Göpferich.

Figure 5 : modélisation du référentiel de compétences du groupe d'experts EMT (2009, p. 4)



Les six compétences sont les suivantes :

- la compétence en matière de prestation du service de traduction comporte une dimension interpersonnelle (prestation commerciale et prestation de service en équipe) et une dimension de production (production d'une traduction répondant aux besoins du commanditaire et aux différents types de normes applicables) ;
- la compétence linguistique (compréhension et expression dans les différentes langues de travail et maîtrise des conventions linguistiques) ;
- la compétence interculturelle (confrontation des pratiques discursives des différentes aires socioculturelles qui relèvent de la compétence du traducteur dans une double perspective sociolinguistique et textuelle) ;
- la compétence en matière d'extraction de l'information (efficacité des recherches documentaires, terminologiques et phraséologiques) ;
- la compétence thématique (capacité à développer ses connaissances dans les domaines de spécialité rencontrés) ; et
- la compétence technologique (capacité à intégrer de manière raisonnée et efficace les multiples outils qui composent aujourd'hui l'environnement de travail du traducteur au processus de production d'une traduction). (EMT, 2009, p. 4-7)

On retrouve globalement dans ces six domaines de compétence quatre des sous-compétences retenues par le groupe PACTE : les sous-compétences bilingue, extralinguistique,

instrumentale et de connaissance en traduction. La sous-compétence stratégique et les composants psychophysiologiques correspondent moins clairement à l'un ou l'autre des domaines de compétence du référentiel de l'EMT. En effet, ce dernier n'est pas une tentative de modéliser les interactions au sein de la compétence en traduction, mais une liste de compétences à acquérir. Ces différents éléments nécessaires à l'apprentissage et à la coordination des actions à travers l'auto-évaluation se retrouvent donc disséminés dans différents domaines de compétence. Nous présentons ci-après (tableau 1), pour chaque domaine, les compétences qui nous paraissent renvoyer aux représentations du rôle du traducteur, à la gestion des apprentissages et à l'auto-évaluation, compétences que nous qualifions ici de métacognitives.

Tableau 1 : compétences d'ordre métacognitif dans le référentiel de compétences de l'EMT, pour chaque domaine de compétences (EMT, 2009)

Domaine de compétence	Compétences d'ordre métacognitif
Compétence en matière de prestation du service de traduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être conscient du rôle social du traducteur</li> <li>• Savoir suivre les besoins des marchés et les profils d'emploi (savoir rester à l'écoute de l'évolution de la demande)</li> <li>• Savoir planifier, gérer son temps, son stress, son travail, son budget, sa formation continue (mettre à niveau ses diverses compétences)</li> <li>• Savoir s'auto-évaluer (remettre en cause ses habitudes ; être ouvert aux innovations ; avoir le souci de la qualité ; être prêt à s'adapter aux situations/conditions nouvelles) et prendre ses responsabilités</li> <li>• Savoir définir et évaluer ses problèmes de traduction et trouver des solutions appropriées</li> <li>• Savoir justifier ses choix et décisions de traduction</li> <li>• Maîtriser le métalangage approprié (pour parler de son travail, de ses stratégies, de ses décisions)</li> </ul>
Compétence linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer sa sensibilité au changement langagier, à l'évolution des langues (utile pour exercer sa créativité)</li> </ul>
Compétence interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir décrire et évaluer ses problèmes de compréhension et définir des stratégies de résolution de ces problèmes</li> </ul>
Compétence en matière d'extraction de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir identifier ses besoins en information et documentation</li> </ul>
Compétence thématique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à développer ses connaissances dans des domaines de spécialité et matières d'application (maîtrise des systèmes de concepts, modes de raisonnement, mode de présentation, langage contrôlé, terminologie, etc.) [apprendre à apprendre]</li> <li>• Développer son esprit de curiosité, son esprit analytique et de synthèse</li> </ul>

Compétence technologique	<ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir s'adapter et se familiariser avec de nouveaux outils, notamment pour la traduction des multimédias et de l'audiovisuel</li></ul>
--------------------------	---

Là où les membres du groupe PACTE et Göpferich ont modélisé l'interaction des différentes aptitudes sous-tendant la compétence en traduction, le groupe d'experts EMT a dressé une liste très complète des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être à faire acquérir aux traducteurs. Cette liste prend en compte l'ensemble du processus de traduction, de l'acquisition de la commande à sa reddition en passant par la gestion de projet, l'opération de transfert linguistique, la révision et le contrôle du respect des normes de qualité, par exemple.

#### 2.1.4 La norme ISO 17100

La norme ISO 17100 (2015) règle les compétences dont doivent disposer les traducteurs, mais aussi les autres membres de l'équipe de prestation de services de traduction : chefs de projet, réviseurs et relecteurs experts. Elles sont au nombre de six pour les traducteurs :

- la compétence en matière de traduction (aptitude à traduire le contenu d'un document dans le respect de la finalité du projet de traduction et des différentes normes applicables),
- la compétence linguistique et rédactionnelle dans la langue source et dans la langue cible,
- la compétence en matière de recherche, d'acquisition et de traitement de l'information (aptitude à acquérir les connaissances linguistiques et spécialisées nécessaires, capacité à manier les outils de recherche),
- la compétence culturelle,
- la compétence technique (notamment la capacité à employer à bon escient les outils informatiques qui soutiennent le processus de traduction), et
- la compétence dans le domaine (aptitude à comprendre le contenu dans la langue source et à le restituer dans la langue cible). (ISO 17100:2015(F), 2015, p. 6, 10-11)

Ces compétences doivent être « entretenues par une pratique continue et régulièrement actualisée par le biais de formations ou d'autres moyens », et ce travail de mise à jour continu des compétences est à documenter (p. 7).

Dans l'ensemble, on retrouve dans ces compétences celles retenues dans le référentiel de l'EMT et, avant lui, par le groupe PACTE et par Göpferich. Elles semblent simplement moins clairement délimitées dans la norme ISO 17100. Mais la compétence en traduction est définie



de manière comparable : il s'agit de posséder les compétences linguistiques, culturelles, traductologiques, techniques et thématiques nécessaires à la prestation d'un service de traduction qui soit une médiation entre deux acteurs d'aires sociolinguistiques différentes. La prestation a une fonction communicative et elle se déroule dans un marché en constante évolution : le traducteur doit savoir apprendre pour adapter ses connaissances aux besoins d'une commande ou à l'évolution du marché.

### 2.1.5 *Synthèse*

Ces quatre modèles de compétence en traduction et référentiels de compétences voient la traduction pragmatique sous un jour comparable : il s'agit d'une activité de communication visant à répondre à une fonction. Le traducteur est un professionnel de la communication qui propose une médiation linguistique et culturelle entre différents groupes de populations : il doit donc en maîtriser la langue et la culture. Mais il doit également développer un ensemble de connaissances et de compétences qui permettront un exercice professionnel de son métier : si l'on s'appuie sur le référentiel de compétences de l'EMT, le traducteur doit développer, dans chaque domaine, des connaissances sur lesquelles se reposeront son travail et sa réflexion sur le rôle du traducteur. Il doit développer des savoir-faire, comme savoir communiquer, utiliser des outils informatiques d'aide à la traduction, faire des recherches. Mais il doit aussi développer un ensemble de compétences pour savoir se situer par rapport à une tâche ou à un groupe : ce qui est attendu de lui, ses points forts et ses lacunes, comment travailler en équipe. Ce sont toutes ces connaissances et compétences qui, mises en relation, confèrent au traducteur sa capacité à fournir une prestation de qualité professionnelle.

Les étudiants qui s'inscrivent dans un master de traduction ont bien souvent une formation aux langues qui s'est intéressée aux aspects linguistiques et communicationnels ou, pour certains, littéraires, et qui n'a utilisé la traduction que comme outil pédagogique. La partie suivante porte sur le cheminement que les étudiants doivent faire entre traduction pédagogique et traduction pragmatique : quelles sont les principales différences entre ces deux types de traduction et quels moyens les formations doivent-elles mettre en œuvre pour permettre ce cheminement ?

## 2.2 De la traduction pédagogique à la traduction pragmatique

### *Traduction pédagogique et traduction pragmatique : différences et interférences*

Même si le thème et la version restent des exercices très pratiqués en licence de langues, certaines licences proposent de plus en plus des cours optionnels d'introduction à la traduction pragmatique : les étudiants qui les ont suivis ont donc une vision un peu plus communicative de la traduction. Par ailleurs, les étudiants en reprise d'étude ont généralement une conscience aigüe de l'importance de tenir compte du public cible. Mais, dans les groupes auxquels nous avons eu l'occasion d'enseigner, ces étudiants étaient rarement majoritaires. Et même chez eux, la tendance à traduire littéralement pouvait revenir dès que se présentait une difficulté de compréhension (souvent prise pour une difficulté d'expression).

Les étudiants assimilent souvent la traduction à une recherche de correspondances lexicales et grammaticales, au besoin en s'appuyant sur un dictionnaire bilingue de langue générale. Lederer définit comme suit la différence entre équivalences et correspondances :

« les premières s'établissent entre textes, les secondes entre des éléments linguistiques, mots, syntagmes, figements ou formes syntaxiques. L'équivalence est une correspondance inédite. [...] La traduction pour être réussie, doit viser à établir une équivalence globale entre le texte original et le texte traduit, les correspondances répondant à des besoins ponctuels [...] » (1994, p. 51).

Faute de vision d'ensemble du texte de départ et de méthode, la traduction qui résulte d'une telle approche est peu idiomatique et souvent entachée d'erreurs de compréhension ou de glissements de sens résultant d'une expression imprécise en langue cible. Il convient donc de progressivement déconstruire les éléments les moins pertinents de cette démarche pour mettre en place une méthodologie adaptée à la prestation professionnelle de services de traduction pragmatique.

Cette tentation d'aborder la traduction (pédagogique, puis professionnelle) par la recherche de correspondances trouve très certainement son origine dans les cours de langues : dans l'enseignement secondaire français, les professeurs de langues étrangères s'efforcent de mener le cours autant que possible dans la langue enseignée. Mais plusieurs cas de figure peuvent les contraindre à traduire des éléments dans la langue maternelle des élèves : la traduction explicative en est un. Lorsque recourir à la traduction intralinguale pour expliquer un élément de lexique serait trop long ou lorsque le terme est trop complexe à expliquer et

que les élèves risquent de mémoriser un sens incorrect ou par trop imprécis, l'enseignant donne une traduction interlinguale du mot (Lavault, <sup>1985/2</sup>1998, p. 28-29). Dans ces conditions,

« [l]a traduction explicative du lexique est faite au niveau du mot, pas de la phrase, ni du texte. C'est donc un maillon d'une traduction littérale qui tient compte de l'actualisation des sèmes mais reste fidèle au mot. Les élèves tendent malheureusement à fixer ces équivalences de mots d'une manière quasi irréversible, si bien qu'il est très difficile, lorsqu'on travaille sur un autre niveau de traduction, d'obtenir qu'ils se dégagent de ces correspondances mémorisées. » (Lavault, <sup>1985/2</sup>1998, p. 31)

La traduction explicative s'impose également en grammaire, lorsqu'après avoir fait travailler les structures en langue étrangère aux élèves, les professeurs font quelques remarques en français. Une traduction mot-à-mot des exemples peut permettre de mettre en évidence les différences entre les langues, de les dissocier. Mais il ne faut pas en rester là, et proposer une phrase adaptée en langue cible (Lavault, <sup>1985/2</sup>1998, p. 31-35). La traduction peut aussi intervenir à la fin d'une leçon pour vérifier la compréhension des élèves. Faute de temps, elle est parfois trop peu idiomatique. Enfin, la traduction intervient souvent comme contrôle : ce sont les fameux thème et version, hérités de l'enseignement des langues mortes. La version a plus ou moins disparu de l'enseignement secondaire, mais persiste aux examens et à l'université. Elle porte souvent sur des textes littéraires, difficiles d'accès précisément en raison de leur forme. Souvent d'un niveau trop élevé par rapport aux compétences linguistiques des étudiants, la traduction passe fréquemment par un déchiffrage en s'appuyant sur le dictionnaire bilingue et donne lieu à une traduction littérale plus ou moins correcte. Quant au thème, qui semble persister au lycée comme aux examens et à l'université (cours de thème et de grammaire-traduction), il s'agit souvent d'un thème dit « d'application » avec des phrases à traduire construites de toutes pièces ou extraites de la presse généraliste pour vérifier l'assimilation et la fixation de difficultés grammaticales propices aux interférences (p. 36-46). Néanmoins, les canons de la traduction comme exercice pédagogique semblent évoluer peu à peu. Les fiches de cours de la licence LEA proposée par l'UGA, par exemple, reflètent de plus en plus une volonté de former à une démarche se rapprochant de celle recommandée en traduction professionnelle, et le choix des textes se déplace des textes littéraires vers des

textes journalistiques, voire scientifiques ou techniques (cela est particulièrement flagrant en troisième année<sup>4</sup>).

La traduction pédagogique a certes fait l'objet de critiques (Ladmiral, <sup>1</sup>1979/<sup>2</sup>2010, pour ne citer qu'un exemple) et de tentatives de remédier à ses biais, par exemple en adoptant une démarche interprétative pour rétablir la fonction communicative du produit fini (Lavault, <sup>1</sup>1985/<sup>2</sup>1998). Mais, quels que soient les efforts fournis par les professeurs de langue, la rupture à l'entrée du master (ou en amont, dans les cours facultatifs offerts en licence) paraît inévitable : la démarche que les enseignants sont contraints d'adopter jusque-là ne s'accorde pas avec la prestation professionnelle d'un service de médiation linguistique et culturelle, qui se déroule dans des situations de communication sans cesse renouvelées et imposant une négociation de tous les instants entre le respect de la forme et du contenu du matériau source et l'intelligibilité du matériau cible pour ses destinataires.

Les différences entre traduction pédagogique et traduction pragmatique ont été relevées par de nombreux auteurs (par exemple, Lederer, 1994 ; Lavault-Olléon, 1998 ; Delisle, <sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003a, 2005 ; Gile, 2005). Mais lorsque l'on compare ces deux types de traduction, il faut savoir ce que l'on entend par traduction pragmatique : s'agit-il de l'exercice professionnel de la traduction pragmatique ou de l'enseignement professionnalisant de la traduction pragmatique ? En effet, chercheurs et formateurs s'efforcent d'atténuer cette différence de contexte, par exemple en accompagnant chaque exercice de traduction d'une situation de communication ou en développant des grilles d'évaluation et un mode de retour sur les travaux se rapprochant au maximum d'une révision professionnelle. Mais quels que soient les efforts consentis, il semble inévitable que la part de l'enseignement qui se déroule dans une salle de classe traditionnelle demeure entachée de certains des aspects négatifs de la traduction pédagogique, tant que les étudiants savent que la situation de communication n'est que simulation et que l'évaluateur est l'enseignant. C'est là tout l'intérêt des stages et autres projets construits autour de l'autonomie des étudiants, mis en situation de répondre de leur prestation devant un client véritable.

---

<sup>4</sup>Cf. <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-langues-etrangeres-appliquees-lea-program-licence-langues-etrangeres-appliquees/parcours-anglais-arabe-subprogram-parcours-lea-anglais-arabe-grenoble/unites-d-enseignement-fondamentales-IGB03Q84/ue-anglais-IGARJKWK/traduction-appliquee-au-monde-professionnel-IGARNNIO.html>, consulté pour la dernière fois le 21 août 2017.

Dans les tableaux qui suivent, nous proposons de dresser à notre tour une liste non exhaustive des différences entre la traduction comme exercice pédagogique et l'enseignement professionnalisant de la traduction pragmatique, en nous appuyant notamment sur celle de Delisle (<sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003a, 2005). Nous considérons d'abord la situation d'enseignement (tableau 2), puis l'activité traduisante réelle (traduction pédagogique) ou telle que l'on cherche à la simuler (traduction pragmatique) [tableau 3].

Tableau 2 : comparaison de la traduction pédagogique et de la traduction pragmatique (situation d'enseignement), adaptée de Delisle (2005, p. 53-58)

	<b>Traduction pédagogique</b>	<b>Traduction pragmatique</b>
<b>Finalité de l'enseignement</b>	Apprendre une langue	Acquérir une qualification professionnelle en traduction pragmatique
<b>Corps enseignant</b>	Professeurs de langue	Universitaires (souvent anciens traducteurs) et traducteurs en exercice
<b>Matériau à traduire</b>	Traditionnellement, extraits de textes littéraires ou d'articles de la presse généraliste, souvent décontextualisés, et phrases conçues de toutes pièces pour les besoins de l'exercice	Contenus pragmatiques de différents formats, autant que possible réels et intégraux, avec indication de la situation de communication
<b>Acteurs</b>	Tâche centrée sur l'étudiant, qui traduit pour le professeur, à la fois destinataire et correcteur	L'étudiant traduit pour un destinataire, simulé ou réel, autre que le professeur, qui évalue néanmoins la qualité de la traduction. L'étudiant peut être responsable de la tâche seul ou collectivement, selon la nature de l'exercice (p. ex., projet de groupe)
<b>Compétences à acquérir</b>	Compétences linguistiques et connaissances culturelles ; acquisition d'un métalangage utile à l'analyse des phénomènes de traduction	Méthode de travail (transfert linguistique, aspects techniques, organisationnels et relationnels) soutenue par des connaissances en matière de prestation de services de traduction et une représentation élaborée du rôle du traducteur ; acquisition d'un métalangage utile pour apprendre à traduire et justifier les choix de traduction envers le réviseur et le commanditaire
<b>Insertion professionnelle</b>	Aucune exigence à cet égard ; une éventuelle application pratique serait le stage d'immersion linguistique	Importance de préparer l'insertion professionnelle : projets professionnalisants, stages en milieu professionnel

Tableau 3 : comparaison de la traduction pédagogique et de la traduction pragmatique (activité traduisante), adaptée de Delisle (2005, p. 53-58)

	<b>Traduction pédagogique</b>	<b>Traduction pragmatique</b>
<b>Finalité de la traduction</b>	Exercice ou contrôle des compétences linguistiques	Communication
<b>Niveau d'analyse</b>	Analyse de la langue	Analyse du discours
<b>Fidélité aux normes</b>	Fidélité aux normes du système source : négociation entre respect des normes de la langue source (traduction adéquate) et correction de la langue cible	Fidélité aux normes du système cible : efficacité de la communication (traduction acceptable)
<b>Langue considérée</b>	Langue générale ou langue spécialisée (littéraire ou journalistique), selon l'objet du cours	Langue générale et spécialisée (de domaines de spécialité pragmatiques : technique, scientifique, juridique, etc.)
<b>Direction</b>	Exercices bidirectionnels (thème et version)	Travaux principalement vers la langue A (langue maternelle ou de culture)
<b>Ressources externes</b>	Dictionnaires bilingues et unilingues usuels, grammaires ; il se peut qu'aucune ressource ne soit autorisée en situation d'examen	Recherche documentaire, terminologique et phraséologique, mais aussi recours à des personnes de référence : experts du domaine
<b>Outils</b>	Pas d'outil spécifique ; ce n'est pas l'objet de cet enseignement	Utilisation raisonnée de différents types d'outils : <ul style="list-style-type: none"> <li>• aides à la rédaction et à la mise en page (traitements de texte, correcteurs orthographiques et grammaticaux, etc.) et</li> <li>• aides à la traduction (moteurs de recherche, bases de données terminologiques, concordanciers, TAO, traduction automatique, etc.)</li> </ul>

La traduction pédagogique est donc un exercice de transfert interlinguistique qui a pour finalité l'acquisition ou le perfectionnement d'une langue étrangère. L'évaluation portera sur la justesse des éléments restitués. La tâche de traduction pragmatique, en revanche, ne vise pas à enseigner les langues, supposées maîtrisées et qui ne feront plus en cours que l'objet d'un perfectionnement, mais bien à former des professionnels aptes à s'insérer sur un marché dynamique et constituant un maillon de la vie socio-économique. L'activité traduisante porte sur des textes authentiques et inscrits dans une situation de communication (réelle ou simulée), laquelle aura une influence sur les décisions de traduction et sur les critères d'évaluation de l'acceptabilité de la traduction. L'étudiant doit développer une méthode de travail professionnelle et adaptable à des situations très variables, sous-tendue par de solides

connaissances sur la prestation de services de traduction et une représentation élaborée du rôle du traducteur.

*Comment favoriser ce cheminement ?*

En même temps que change la finalité de la traduction, c'est donc une nouvelle méthodologie et de nouvelles représentations de l'activité traduisante que doivent développer les futurs traducteurs. Les étudiants qui apprenaient jusqu'alors à manier la langue doivent désormais apprendre à parcourir des processus : « [e]nseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique. » (Delisle, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982, p. 16) Le processus auquel se réfère Delisle est celui du transfert linguistique. Mais si l'on considère plus largement l'activité du traducteur, la méthodologie et les représentations à développer se situent à trois niveaux, que l'on pourrait schématiser à l'aide d'autant de cercles concentriques :

- l'opération de transfert linguistique,
- les différentes étapes du travail personnel sur un projet de traduction, et
- l'acquisition et la gestion des projets de traduction, seul ou en équipe.

Le futur traducteur doit découvrir tous ces différents aspects de la profession par un enseignement théorique, méthodologique et pratique au plus près de la réalité du métier. Cela suppose que l'institution de formation réponde à différentes exigences : proposer des enseignements qui permettent d'acquérir les différentes compétences puis de les intégrer, offrir un plateau technique équipé des principaux outils que les professionnels emploient couramment et associer étroitement le monde professionnel à la formation.

Pour passer de la traduction pédagogique à la traduction pragmatique professionnelle, l'étudiant doit développer quatre nouvelles compétences, selon le référentiel de l'EMT (2009) : les compétences de prestation du service de traduction, d'extraction de l'information, thématique et technologique. Pour chacune, un enseignement théorique et méthodologique devrait enseigner un contenu disciplinaire ou un savoir-faire basique, un enseignement pratique devrait activer toutes les composantes d'un savoir-faire donné et un enseignement par projets devrait intégrer des composantes de différentes compétences, voire de toutes les compétences du référentiel (voir par exemple Hurtado Albir, 2008). Au fur et à mesure de la formation, les différents types de savoirs acquis interagissent et les représentations que se fait

l'étudiant du rôle du traducteur s'affineront. Un découpage du cursus en enseignements de différentes natures permet de comprendre et d'apprendre à maîtriser les différents processus et outils qui composent l'activité du traducteur professionnel, tout en garantissant un apprentissage holistique, intégré, qui réponde aux exigences pédagogiques actuelles (Hurtado Albir, 2008, 2015). L'enseignement par projets contribue à donner un caractère professionnalisant à la formation, mais il n'y suffit pas.

L'université formatrice doit également disposer d'un plateau technique suffisamment équipé pour reproduire autant que possible le poste de travail d'un traducteur professionnel. Les étudiants peuvent ainsi manipuler les outils professionnels d'abord hors situation de traduction, puis en situation, en augmentant progressivement les contraintes.

Enfin, pour offrir un enseignement à la fois de grande qualité pédagogique et professionnalisant, il faut associer étroitement le monde universitaire et celui de la traduction professionnelle. Ce dernier peut être présent de deux manières : au cœur de la formation en participant à l'élaboration du cursus et en fournissant des enseignants aux compétences complémentaires à celles des universitaires, et en périphérie, en offrant aux étudiants diverses occasions d'entrer en contact avec la réalité du métier.

L'équipe pédagogique d'une institution devrait se composer d'enseignants « à cheval sur les deux univers : l'univers de la formation, et l'univers de la profession » (Gouadec, 2002, p. 365). Les universitaires doivent, à travers des stages pratiques, des colloques ou une activité de recherche soutenue, être très au fait de la réalité du métier ; les traducteurs de métier doivent pour leur part acquérir les compétences nécessaires à la formation d'adultes. Le groupe d'experts EMT a dressé une liste des compétences que devraient posséder les formateurs en traduction. Les compétences techniques y figurent en bonne place : les formateurs devraient être aptes à « exécuter, selon les normes de qualité exigibles dans la pratique professionnelle, toute tâche assignée aux étudiants » (*Formulaire de candidature EMT de l'UGA*, 2013). Quatre autres compétences suivent :

- les compétences relationnelles (aptitude à s'intégrer dans une équipe pédagogique et à apprendre aux étudiants à agir dans une situation professionnelle en tenant compte de toutes les contraintes),
- les compétences organisationnelles (comprendre les besoins des étudiants et savoir élaborer un cursus de formation y répondant),



- les compétences pédagogiques (aptitude à concevoir une leçon tenant compte des derniers développements dans le milieu de la traductologie et de la traduction professionnelle), et
- les compétences d'évaluation (aptitude à définir des critères d'évaluation et à évaluer le niveau des étudiants).

Pour ce qui est de donner aux étudiants l'occasion de nouer des liens avec le monde de la traduction professionnelle tout au long de la formation, plusieurs modalités sont possibles. Cela peut prendre la forme de séminaires ponctuels donnés par des représentants d'associations professionnelles ou d'entreprises, de projets menés depuis le lieu de formation, mais pour des clients réels, ou encore de stages en immersion.

Le formulaire de candidature à l'adhésion au réseau EMT (*Formulaire de candidature EMT de l'UGA*, 2013) comporte des volets relatifs à ces différents aspects. La façon dont le cursus de formation permet l'acquisition des compétences de base du référentiel, le profil des formateurs et les infrastructures (postes de travail, logiciels spécialisés et ressources documentaires à disposition) font chacun l'objet d'un volet.

Dans la partie suivante, nous présentons l'enseignement proposé par deux masters de traduction membres du réseau EMT. Nous présentons ensuite l'intérêt de l'enseignement théorique, puis de la formation par projets.

### 3. QUELS ENSEIGNEMENTS ?

#### 3.1 Les maquettes de deux masters EMT

« Le plus grand service que les écoles de formation rendent à leurs traducteurs diplômés est de leur faire connaître les règles de la traduction, règles qu'ils mettraient autrement des années à découvrir intuitivement. Certains traducteurs n'y arrivent jamais. Pour progresser, tout art, toute science, toute technique doit être enseignée : la salle de classe est un merveilleux laboratoire de recherche et d'expérimentation. Elle oblige à réfléchir, à organiser, à systématiser. » (Delisle, 2005, p. 23)

Nous comparons ci-après deux masters membres du réseau EMT, ceux de l'Université Grenoble Alpes (UGA) et de la Haute école des sciences appliquées de Zurich (*Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften* ; ZHAW). L'UGA propose un master en langues étrangères appliquées, parcours traduction spécialisée multilingue (ci-après « master de

l'UGA »). La ZHAW propose un master en linguistique appliquée, parcours traduction spécialisée (*Master of Arts in Angewandter Linguistik, Vertiefung Fachübersetzen*, ci-après « master de la ZHAW »). Après avoir brièvement présenté les modalités d'accès à ces formations, nous montrerons, à travers leurs maquettes, comment elles amènent les étudiants à développer les différentes compétences du référentiel de l'EMT.

### 3.1.1 Accès au master

Le master de l'UGA accepte les étudiants titulaires d'une licence en langues étrangères appliquées (LEA) qui ont suivi le module de préprofessionnalisation « Métiers de la traduction » (Université Stendhal - Grenoble 3, 2013). À défaut, l'entrée en master se fait sur dossier. Le master de la ZHAW accepte les étudiants licenciés en langues ou en communication (ZHAW, 2016b). Les candidats titulaires d'un autre diplôme doivent se soumettre à un examen de linguistique visant à vérifier leurs compétences en linguistique générale, en linguistique appliquée et en traductologie (*Studienordnung für den Masterstudiengang Angewandte Linguistik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften*, 2009, § 6, al. 3 ; ZHAW, 2017b, point 1). Tous les candidats à l'entrée en master doivent par ailleurs passer un test de traduction pour chaque direction de traduction qu'ils souhaitent étudier (*Studienordnung für den Masterstudiengang Angewandte Linguistik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften*, 2009, § 6, al. 1, let. b et § 7, al. 1, let. b ; ZHAW, 2017b, point 2.1). À l'UGA, la langue A est le français pour tout le monde ; la langue B est l'anglais, et C, la seconde langue étrangère : durant le master comme durant la licence qui le précède, les deux langues de travail étrangères ont le même statut (programme de cours comparable et volume horaire identique) [UGA, n. d.-a ; Université Stendhal - Grenoble 3, 2013]. À la ZHAW, la répartition des langues étrangères entre B et C est confirmée par le test de traduction (ZHAW, 2017b, point 2.1.3). En licence comme en master, les langues B et C font l'objet d'un statut différencié : il n'y a pas de traduction vers la langue C et le volume horaire qui lui est consacré est légèrement inférieur (ZHAW, 2016d, 2016c).

Quoique de structure différente, les licences de l'UGA et de la ZHAW qui préparent les étudiants à l'entrée dans les masters de traduction spécialisée proposent un cursus comparable (ZHAW, 2016d ; UGA - site internet). Toutes deux se préparent en trois ans et donnent lieu à l'acquisition de 180 crédits ECTS. Les enseignements sont proches : approfondissement de deux langues étrangères avec des cours de langue et de civilisation,

analyse de documents, matières d'application (droit, par exemple) et modules de spécialisation en traduction (« Métiers de la traduction » à l'UGA ; « *Vertiefung Multimodale Kommunikation* » à la ZHAW) visant à initier les étudiants aux différentes facettes du métier de traducteur. Les différences les plus flagrantes se situent au niveau du traitement des différentes langues et de la place donnée à la linguistique : outre le traitement différencié des langues B et C relevé plus haut, la licence de la ZHAW accorde davantage de place au maniement de la langue A que celle de l'UGA. La linguistique appliquée ne se retrouve qu'en filigrane dans le cursus de l'UGA, la linguistique générale et appliquée étant davantage présente à la ZHAW.

En 2007, Allignol relevait que dans le système LMD (licence, master, doctorat), « la licence [...] donne aux étudiants l'habileté linguistique nécessaire à la professionnalisation qui intervient ensuite dans le cadre du master de traduction spécialisé » (Allignol, 2007, p. 237). L'analyse des programmes de ces deux licences montre que la préprofessionnalisation s'est désormais imposée en amont du master. Comme auparavant, les étudiants qui entrent en master ont en commun des connaissances linguistiques et une culture générale solides. Grâce à la préprofessionnalisation, leurs représentations de la traduction pragmatique professionnelle ont déjà commencé à s'affiner. Mais surtout, ils sont bien conscients qu'ils entament un cursus professionnalisant : le programme est exigeant, demande d'eux une attitude proactive et les confrontera à la réalité du terrain à travers des expériences qu'il leur appartiendra dans une certaine mesure de provoquer.

### 3.1.2 *Quels cours pour quelles compétences de l'EMT ?*

Le master de l'UGA comprend quatre semestres d'enseignement en présentiel au cours desquels les étudiants acquièrent 120 crédits ECTS ; le master de la ZHAW est conçu sur trois semestres et 90 crédits ECTS. Tous deux sont membres du réseau EMT. Nous montrons ci-après comment leurs enseignements permettent aux étudiants de développer les compétences prévues par le référentiel de l'EMT. Bien entendu, c'est l'ensemble du programme et des expériences vécues par l'étudiant, ainsi que sa réflexion personnelle, qui vont lui permettre de développer ces compétences. Chaque cours ne vise pas à développer qu'une compétence spécifique, mais un ensemble de compétences spécifiques et générales. Nous nous appuyons sur les intitulés des cours et sur leurs fiches descriptives pour tenter d'identifier la compétence principale qu'ils permettent de développer (ZHAW, 2016c, 2017a, 2016a, 2017c ; UGA, n. d.-b). Les enseignements dont les objectifs sont semblables dans les

deux masters sont placés en vis-à-vis. Il n'est pas tenu compte ici de la durée de l'enseignement, de la quantité de travail requis, ni du nombre de crédits ECTS alloués. Le master de l'UGA offre un seul cours à choix : il s'agit d'une option d'ouverture, dont les possibilités sont très larges (troisième langue étrangère, entrepreneuriat ou sport). Nous n'en tenons pas compte dans ce qui suit. Le master de la ZHAW offre différents parcours selon les combinaisons linguistiques. Dans ces tableaux, nous considérons tous les modules d'enseignement proposés dans le cadre de ce master. Les développements que nous proposons en dessous des tableaux portent principalement sur le cursus de l'UGA, car c'est celui que nous connaissons le mieux.

Tableau 4 : cours ayant pour objectif principal le développement des compétences linguistique et interculturelle

<b>Compétences linguistique et interculturelle</b>	
<b>UGA</b>	<b>ZHAW</b>
Enjeux contemporains et initiation à la recherche en B et en C	
Communication professionnelle B et C	
	<i>Mehrsprachige Kontexte</i>
	<i>Schreibkompetenzen für Übersetzende</i>
	<i>Angewandte Linguistik</i>
	<i>Barrierefreie Kommunikation</i>
	<i>Englisch als Lingua Franca</i>

Les deux masters proposent des enseignements visant à développer les compétences linguistique et interculturelle (tableau 4), c'est-à-dire la réception, l'expression et la compréhension des spécificités d'une situation de communication à travers la connaissance des règles d'interaction au sein de communautés spécifiques et l'analyse de la forme et du contenu des documents à traiter. À l'UGA, l'accent est davantage mis sur la communication en B et en C dans des contextes professionnels types et sur les enseignements civilisationnels. Le cursus de la ZHAW accorde davantage de place que celui de l'UGA à la communication et à l'analyse du discours, à travers des cours de linguistique appliquée, d'expression dans la langue A et la confrontation à des situations de communication particulières (comme l'anglais en tant que *lingua franca*, l'audiodescription ou encore l'accessibilité des contenus Internet).

À l'UGA, la sensibilisation aux normes explicites, notamment typographiques, se fait principalement dans les cours de traduction et de traductologie. La sensibilité au changement langagier et à la néologie trouve sa place dans les cours de terminologie, notamment. Enfin, ce

sont les cours de traduction qui permettent le mieux de développer la dimension textuelle de la compétence interculturelle, en particulier la compétence « savoir décrire et évaluer ses problèmes de compréhension et définir des stratégies de résolution de ces problèmes » (EMT, 2009, p. 6).

Tableau 5 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence en matière d'extraction de l'information

<b>Compétence en matière d'extraction de l'information</b>	
<b>UGA</b>	<b>ZHAW</b>
Terminologie Terminologie et terminotique	<i>Einführung in die Terminologiearbeit</i>

La compétence en matière d'extraction de l'information est surtout développée dans les cours de traduction. C'est là que l'étudiant peut le mieux apprendre à identifier ses besoins en information et à développer des stratégies de recherche documentaire, terminologique et phraséologique. Les cours les plus spécifiquement reliés à cette compétence sont les cours de terminologie (tableau 5), durant lesquels les étudiants apprennent à distinguer terminologie et lexicologie, à utiliser efficacement différents outils de gestion ou de consultation de bases terminologiques et à organiser les savoirs à travers la définition et la hiérarchisation des termes et leur mise en correspondance entre plusieurs langues. À l'UGA, les cours Gestion de documents multiformats et Ressources numériques, corpus et recherche d'informations permettent aussi de développer cette compétence.

Tableau 6 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence thématique

<b>Compétence thématique</b>	
<b>UGA</b>	<b>ZHAW</b>
Séminaire Droit des contrats et droit comparé	<i>Fachwissen I : Wirtschaft und Recht</i>
Séminaire Sciences et technique	<i>Fachwissen II : Naturwissenschaft und Technik</i>

Les deux masters prévoient des séminaires dans des matières qui pourront faire l'objet de la spécialisation future des étudiants (tableau 6). Ces cours permettent d'une part de dédramatiser des sujets réputés difficiles d'accès et d'autre part de donner aux étudiants de comprendre la façon dont les connaissances sont organisées dans différents domaines du savoir, afin de pouvoir se familiariser plus facilement avec de nouveaux domaines de spécialité par la suite.

Tableau 7 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence technologique

<b>Compétence technologique (maîtrise d'outils)</b>	
<b>UGA</b>	<b>ZHAW</b>
Gestion de documents multiformats	<i>Sprachtechnologie I und II</i>
Ressources numériques, corpus, recherche d'informations	
Concepts et outils de TAO	
Localisation et TAO	
Utilisation comparée des outils de TAO et ergonomie	
Traduction automatique et postédition	<i>Pre-Editing, Maschinelles Übersetzen, Post-Editing</i>

La compétence technologique couvre la capacité à utiliser de manière raisonnée et efficace les outils d'aide à la rédaction, de traduction assistée par ordinateur (TAO) et de traduction automatique. L'étudiant doit connaître les possibilités et les limites de ces outils, comprendre les principes de fonctionnement généraux de chaque catégorie d'outil pour pouvoir se familiariser aisément avec de nouveaux outils ou de nouvelles versions des outils connus, et enfin, savoir les utiliser efficacement, en les intégrant de manière ergonomique à son processus de travail. Chacun des deux masters considérés accorde une place importante à ces outils (tableau 7), qui sont devenus incontournables en traduction.

Les cours classés dans les tableaux 4 à 7 visent à développer une compétence ou un ensemble de compétences spécifiques à un aspect de la profession de traducteur, même si les enseignants essaient autant que possible de relier le contenu de leur cours à l'activité plus globale du traducteur, par exemple en faisant suivre la présentation technique d'un outil de TAO d'un exercice de traduction avec cet outil. Les cours et modules professionnalisants présentés ci-après ont une fonction plus intégratrice.

Tableau 8 : cours ayant pour objectif principal le développement de la compétence en matière de prestation du service de traduction

	Compétence en matière de prestation du service de traduction	
	UGA	ZHAW
Théorie et méthodologie	Révision	<i>Revision</i>
	Assurance qualité	<i>Erweiterte translatorische Kompetenz</i>
	Traductologie et gestion de la qualité	<i>Wissenschaftstheorie</i>
		<i>Theorie und Praxis des Übersetzens</i>
	Mémoire de M2 (traductologie ou terminologie)	<i>Masterarbeit I und II</i>
Séminaire Connaissance du métier	<i>Berufskunde</i>	
Traduction	Traduction B/C – A	<i>Fachtextübersetzung B/C – A</i>
	Traduction A – B/C	<i>Fachtextübersetzung A – B</i>
	Interprétation A – B/C – A	
Professionalisation	Mémoire de M1 (traduction sur projet)	<i>Übersetzungsprojekt für ACC</i>
	Stages de M1 et de M2	<i>Praktikum Fachübersetzen</i>
	Missions professionnelles intégrées (Jeune entreprise)	
	Séminaire Gestion de projets et Projet collaboratif intensif	

La compétence en matière de prestation du service de traduction regroupe plusieurs aspects : premièrement, la connaissance de la traduction en tant qu'activité professionnelle (normes, acteurs et processus). Deuxièmement, la capacité à agir conformément à la déontologie et aux habitudes de la profession pour fournir une prestation répondant aux attentes des autres acteurs. Troisièmement, la capacité à évaluer processus et résultats pour améliorer ce qui doit l'être.

Les cursus de l'UGA et de la ZHAW comportent trois types d'enseignements (tableau 8). Les enseignements théoriques et méthodologiques doivent permettre à l'étudiant d'affiner sa compréhension de la traduction en tant qu'activité de prestation de services. Dans les cours de traductologie, il découvre l'évolution théorique de la discipline qui explique la conception actuelle du rôle du traducteur et les différentes normes qui gouvernent son activité. Dans les cours de connaissance du métier, de révision, et de gestion de la qualité, il apprend à mettre en œuvre les différents processus qui sont considérés dans la profession comme garants d'une

prestation de qualité. Le mémoire de fin d'études est l'occasion d'approfondir un thème d'intérêt ou de fournir un travail de terminologie de grande ampleur.

Les cours de traduction donnent à l'étudiant l'occasion de s'exercer à l'activité de transfert linguistique dans différents domaines de spécialité, sur différents types de supports, avec des contraintes et des délais de plus en plus exigeants, et d'intégrer les différents aspects vus dans les autres cours : compréhension de la situation de communication, efficacité de la recherche documentaire, pertinence des choix terminologiques, reddition au client d'un support de communication efficace, ou encore utilisation d'outils de TAO.

Enfin, les modules professionnalisants donnent aux étudiants l'occasion de se confronter à la réalité professionnelle à travers des activités de traduction de moins en moins protégées. En menant des projets réels avec ses pairs ou sous la direction de professionnels, l'étudiant prend conscience de ses capacités et de ses limites et s'affranchit progressivement du milieu académique pour trouver sa place sur le marché du travail.

Tout au long de la formation, l'étudiant apprend, expérimente, évalue et corrige. Tout au long de sa formation, ses représentations évoluent. Tous les cours susmentionnés ont leur importance : la maîtrise des techniques de recherche et des outils de TAO, par exemple, est fondamentale. Mais deux aspects du processus de formation nous semblent particulièrement importants : l'enseignement traductologique, pour permettre à l'étudiant de faire évoluer sa représentation du rôle du traducteur, et les modules professionnalisants, pour intégrer les différentes compétences acquises par ailleurs. Nous approfondissons ces deux aspects dans les parties qui suivent, en nous concentrant sur le cursus proposé à l'UGA, que nous avons nous-même expérimenté.

## 3.2 L'enseignement de traductologie

### 3.2.1 Pourquoi un enseignement théorique ?

*« Like vocational courses, most academic courses set out to teach students how to do a particular job such as curing certain types of illness, building bridges or writing computer programs. But they do more than that: an academic course always includes a strong theoretical component. The value of this theoretical component is that it encourages students to reflect on what they do, how they do it and why they do it in one way rather than another. This last exercise, exploring the advantages and disadvantages of various ways of doing things, is itself impossible to perform unless*



*one has a thorough and intimate knowledge of the object and tools of one's work.* » (Baker, <sup>1</sup>1992/<sup>2</sup>2011, p. 1)

Selon Delisle, le rôle de la théorie dans l'enseignement de la traduction est de fournir aux étudiants un outillage conceptuel exposant les notions et les procédures spécifiques au domaine. Elle doit décrire le processus de traduction pour leur apporter « une vision intégrée des phénomènes de la traduction », car « [c]'est grâce à la théorie que l'on passe d'une démarche intuitive à une démarche consciente et réfléchie ». Le cadre théorique permet également de « juger efficacement de la validité des équivalences », facilitant ainsi l'évaluation des traductions. Enfin, elle fournit un cadre de référence permettant de résoudre les problèmes de traduction (Delisle, 2005, p. 112-113).

Concrètement, le cours de théorie permet d'apporter des réponses aux questions des étudiants : questions de méthode (comment se détacher de la forme du texte source pour produire une traduction idiomatique ?) ou plus théoriques (comment trouver le juste milieu entre traduction trop littérale et traduction trop libre ?). En offrant une alternative aux dichotomies trop souvent employées pour décrire la traduction et en montrant qu'une « bonne » ou une « mauvaise » traduction est surtout affaire de contexte, l'enseignement théorique donne aux étudiants un cadre de référence sur lequel s'appuyer pour trouver des solutions créatives aux problèmes qui se présentent. Cela leur permet d'une part d'expérimenter et d'autre part d'acquérir le métalangage et les notions conceptuelles qui leur permettront de parler de leur travail en situation professionnelle (Shuttleworth, 2001).

Ladmiral résume ainsi l'intérêt de la traductologie en cours :

« le seul bénéfice que l'on est en droit d'attendre d'une théorie de la traduction, ou traductologie, consiste à clarifier et à classer [...] les *difficultés de traduction*, à les *conceptualiser* pour articuler une *logique de la décision*. [...] Ainsi [la théorie de la traduction] permet-elle d'analyser et d'articuler en les distinguant les différents problèmes qui, au sein de cette pratique qu'est justement la traduction, se posent "tous en même temps". » (<sup>1</sup>1979/<sup>2</sup>2010, p. 211-212)

La théorie est présente en filigrane dans les différents cours du master : les enseignants, qu'ils soient traducteurs ou universitaires de métier, s'appuient souvent sur des fondements théoriques « au moment de la transposition didactique, c'est-à-dire lorsque se pose la nécessité de recourir à une explication et une formalisation des pratiques » (Lavault-Olléon, 2007, p. 54). Mais lui consacrer un cours permet de rassembler et d'organiser les outils

conceptuels et le métalangage pour faire évoluer les représentations qu'ont les étudiants du rôle du traducteur, guider leurs choix de traduction et leur permettre de parler de leur métier. Le traducteur a besoin d'une bonne compréhension de tous les enjeux de la tâche pour définir ce qui est attendu de lui, identifier les ressources nécessaires et les ressources disponibles, déterminer le mode d'action et évaluer le processus et son résultat.

### 3.2.2 *Quelles théories pour quelle didactique ?*

Lorsqu'il est donné dans une formation professionnalisante plutôt que dans une formation à la recherche, le cours de traductologie a donc pour objectif de faire évoluer les représentations que les étudiants ont de la traduction pour faire évoluer leurs pratiques. Il faut exposer les limites de la traduction telle qu'elle est souvent pratiquée par les étudiants dans les cours qui y font appel comme exercice pédagogique : une traduction très littérale, menée avec pour seule ressource externe le dictionnaire bilingue. Tout en déconstruisant la dichotomie rigide entre traduction totalement littérale et traduction totalement libre, il faut donner des outils conceptuels aux étudiants pour qu'ils comprennent leur rôle, la marge de manœuvre qui est la leur et les processus à mettre en œuvre.

La distinction entre traduction littérale et traduction libre a dominé le débat sur la traduction en Europe de l'Ouest pendant près de deux mille ans (Munday, <sup>1</sup>2001/<sup>4</sup>2016, p. 31). Très tôt, des traducteurs ont pris la plume pour défendre une approche jugée trop libre par certains de leurs pairs. C'est le cas de Cicéron :

« [j]'ai mis en latin les deux plus célèbres discours des deux Attiques les plus éloquents, Eschine et Démosthène, discours dont l'un répond à l'autre ; je les ai mis en latin, non pas en traducteur mais en orateur ; les pensées restent les mêmes, ainsi que leur tour comme leurs figures ; les mots sont conformes à l'usage de notre langue. Je n'ai pas cru nécessaire de rendre mot pour mot ; c'est le ton et la valeur des expressions dans leur ensemble que j'ai gardés. J'ai cru qu'il me fallait payer le lecteur non pas en comptant pièce par pièce, mais pour ainsi dire en pesant la somme en bloc. » (Cicéron, [env. 46 av. J.-C.] 1921, p. 11 ; cité par Ballard, 1992, p. 40)

S'appuyant sur son illustre prédécesseur, Jérôme affirme pour sa part :

« [o]ui, quant à moi, non seulement je le confesse, mais je le professe sans gêne tout haut : quand je traduis les Grecs – sauf dans les Saintes Écritures, où l'ordre des mots est aussi un mystère – ce n'est pas un mot par un mot, mais une idée par une idée que j'exprime. » (Jérôme, [395] 1953, p. 59 ; cité par Ballard, 1992, p. 46)

L'une des questions que se posent les étudiants et à laquelle devrait répondre le cours de traductologie porte sur la marge de manœuvre qu'a le traducteur par rapport au texte source ; une autre porte sur le moyen de se détacher de la syntaxe du texte source (Shuttleworth, 2001, p. 502). L'enseignant peut y répondre en proposant aux étudiants un parcours théorique et historique partant de la différence saussurienne entre signifiant et signifié, ainsi qu'entre langue et parole, abordant la question de l'équivalence, les théories du produit avec la stylistique comparée, les théories du processus avec la théorie interprétative de la traduction et les théories fonctionnalistes avec la théorie du *skopos*.

#### *Correspondance et équivalence*

La langue n'est pas une nomenclature : à chaque mot ne correspond pas un unique objet et réciproquement. Le signe linguistique (ou *signe*) n'unit donc pas une chose et un mot, mais un concept (*signifié*) et une image acoustique ou visuelle (*signifiant*). Ce lien est arbitraire (Saussure, <sup>1</sup>1916/<sup>5</sup>2016, p. 151-154). Par ailleurs, le langage regroupe la langue et la parole : la langue désigne le système lexical et grammatical à la disposition des membres d'une communauté linguistique ; la parole désigne l'usage que le sujet parlant en fait (p. 78-79). En traduction pédagogique, l'étudiant travaille donc sur la langue. Mais en traduction pragmatique, le traducteur travaille sur le message véhiculé par la parole, qu'il traduit d'une langue vers une autre (cf. tableau 3). L'opération traduisante porte davantage sur le sens (le signifié) que sur les mots (les signifiants).

Jakobson ajoute que

*« on the level of interlingual translation, there is ordinarily no full equivalence between code-units [...]. Most frequently, however, translation from one language into another substitutes messages in one language not for separate code-units but for entire messages in some other languages. [...] Thus translation involves two equivalent messages in two different codes. »* ([1959] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012, p. 127)

Il est rare que des mots dans deux langues soient vraiment équivalents. Mais une lacune lexicale ou grammaticale dans une langue n'empêche pas de réexprimer l'intégralité d'un message conceptuel exprimé dans une autre langue. Jakobson note également que les langues diffèrent davantage par ce qu'elles contraignent l'énonciateur à dire que par ce qu'elles lui permettent de dire (Jakobson, [1959] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012). Plus riche sera le contexte de l'énonciation, moins grande sera la distorsion de l'information au cours de la traduction.

Nida dépasse l'opposition entre traduction littérale et traduction paraphrastique et propose deux orientations fondamentales possibles en traduction : l'équivalence formelle (plus tard appelée « correspondance formelle » [Munday, <sup>1</sup>2001/<sup>4</sup>2016, p. 68]) et l'équivalence dynamique (« équivalence fonctionnelle ») [Nida, [1964] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012]. L'équivalence formelle s'intéresse au message, tant dans sa forme que dans son contenu : « *one is concerned that the message in the receptor language should match as closely as possible the different elements in the source language* » (p. 144). L'équivalence dynamique ne vise pas tant à établir une équivalence entre deux messages qu'à reproduire entre le texte cible et ses destinataires la relation qui existait entre le texte source et ses destinataires : la traduction doit être rédigée dans une langue la plus idiomatique possible et le lecteur ne doit pas avoir besoin de connaissances de la culture et de la langue source pour la comprendre (p. 144). Ces deux orientations sont les deux extrêmes d'un continuum. Pour être réussie, une traduction doit avoir du sens, rendre l'esprit et la manière de l'original, être rédigée dans une langue fluide et idiomatique et avoir le même effet sur le lecteur que le texte source sur le public cible. En cas de conflit entre le sens et la forme, c'est le sens qui prime (p. 148-149).

Exposer ces approches théoriques aux étudiants est un moyen parmi d'autres de donner de premières indications sur ce qu'est une traduction pragmatique réussie : le sens et la forme sont deux aspects importants d'un message et le traducteur accordera davantage d'importance à l'un ou à l'autre de ces aspects selon l'objectif de sa traduction. Mais accorder de l'importance à la forme ne justifie pas de proposer une traduction trop littérale : le traducteur doit s'efforcer de rédiger dans une langue qui soit naturelle. Produire une traduction idiomatique impose au minimum de remanier l'ordre des éléments présentés dans le document source pour respecter les habitudes de la langue cible. Et c'est là une des difficultés récurrentes des étudiants : s'affranchir de la syntaxe de la langue source pour proposer une traduction fluide. Cela nous amène aux approches de la traduction comme produit.

#### *La traduction comme produit*

Le modèle comparatif (Vinay et Darbelnet, <sup>1</sup>1958/<sup>2</sup>2015, pour le couple de langues anglais-français ; Malblanc, <sup>1</sup>1968/<sup>5</sup>2013, pour le couple de langues allemand-français) repose sur la comparaison de textes et de leurs traductions, ou d'énoncés comparables dans deux langues, pour identifier des phénomènes récurrents pouvant aider à la résolution des problèmes de

traduction. L'une des difficultés est de définir ce qui doit être considéré comme une unité de traduction. Vinay et Darbelnet en donnent la définition suivante :

« [n]os unités de traduction sont des unités lexicologiques dans lesquelles les éléments du lexique concourent à l'expression d'un seul élément de pensée. On pourrait encore dire que l'unité de traduction est le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément. » (1958/2015, p. 37)

Vinay et Darbelnet, puis Malblanc à leur suite, identifient deux stratégies générales : la traduction dite « directe », ou littérale, et la traduction « oblique », qui intervient lorsqu'il faut rechercher une équivalence pour combler une « lacune » dans la langue cible (ou plutôt, remédier à l'absence de correspondance évidente). Il y a trois procédés directs (l'emprunt, le calque et la traduction littérale) et quatre procédés obliques (la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation) [Vinay et Darbelnet, 1958/2015, p. 46-55 ; Malblanc, 1968/2013, p. 25-35].

Faire travailler les étudiants sur divers aspects de ces procédés, par exemple sur l'étoffement et le dépouillement, sur l'adaptation ou sur le chassé-croisé, permet de mettre en lumière la différence entre les langues, illustrant ainsi l'utilité de s'éloigner du travail sur les mots pour éviter les calques (Lavault-Olléon, 2007, p. 56). Ce travail favorise aussi la créativité. Cela fait également écho au cours de terminologie où les étudiants apprennent à reconnaître des récurrences dans certaines langues de spécialité à travers l'analyse de corpus bilingues spécialisés avec des concordanciers. Mais l'approche comparatiste trouve vite ses limites dans la formation à la traduction : en dehors des fiches d'exercice où l'étudiant doit réaliser des chassés-croisés, par exemple, sur une série de phrases (Vinay et Darbelnet, 1958/1959, 1962), un traducteur n'aborde pas une traduction en pensant aux procédés qu'il pourrait mettre en œuvre. Il s'agit en effet d'une méthode descriptive, qui intervient après coup sur le produit fini pour évaluer et expliquer la traduction. Après avoir ainsi rappelé au moyen d'approches linguistiques les différences qui existent entre les langues, il est intéressant de présenter aux étudiants une approche expliquant le processus derrière l'opération traduisante, c'est-à-dire une approche cognitive.

#### *La traduction comme processus*

La théorie interprétative de la traduction, développée par Seleskovitch et Lederer ([1984] 2014), modélise l'opération traduisante comme un acte de communication en

trois phases : compréhension, déverbalisation et recréation. La compréhension d'un texte fait appel simultanément à des compétences linguistiques et à des compléments cognitifs. La compétence linguistique permet de comprendre l'explicite et une part de l'implicite du texte source ; les compléments cognitifs sont constitués du bagage cognitif, qui désigne l'ensemble des connaissances préexistant à la lecture du texte, et du contexte cognitif, qui se constitue au fur et à mesure de la lecture. Compétence linguistique et compléments cognitifs permettent de comprendre l'explicite et l'implicite d'un texte : le traducteur doit se détacher de la forme écrite du texte pour comprendre le vouloir dire de l'auteur. À intervalles irréguliers, la compréhension se fait : ce sont les unités de sens. La forme étant évanescence, elle s'efface pour ne plus laisser que le sens déverbalisé, rémanent, que le traducteur doit alors reverbaler en langue cible (Lederer, 1994).

L'unité de sens est la plus petite unité qui permette la création d'équivalences. En dessous de cette unité, il s'agit d'une traduction par correspondance (Lederer, 1994, p. 27) : « [les équivalences] s'établissent entre textes, [les correspondances] entre des éléments linguistiques [...]. La traduction pour être réussie, doit viser à établir une équivalence globale entre le texte original et le texte traduit [...]. » (p. 51) Les correspondances sont à réserver pour des cas spécifiques tels que les mots choisis délibérément (les noms propres, par exemple), les énumérations ou les termes techniques (p. 67-70).

Par ailleurs, « [t]out texte est un compromis entre un explicite suffisamment court pour ne pas laisser par l'énoncé de choses sues et un implicite suffisamment évident pour ne pas laisser le lecteur dans l'ignorance du sens désigné par l'explicite » (Lederer, 1994, p. 58). Le traducteur dispose d'une certaine marge de manœuvre au moment de la réexpression : « [il] adapte son explicite à ses propres lecteurs et ce faisant retrouve dans sa langue un autre équilibre entre l'explicite et l'implicite pour désigner les événements, les idées, les sentiments de l'original. » (p. 62) Exposer cette théorie est un moyen de répondre à la question de méthode « comment se détacher de la syntaxe du texte source pour produire une traduction idiomatique » : travailler sur des segments plus larges que quelques mots facilite la compréhension et la réexpression. D'autres recherches sur les processus cognitifs ont depuis donné des résultats utiles à l'enseignement. Par exemple, la visualisation (Kussmaul, 2005).

Cette théorie est aisée à comprendre, en particulier si les étudiants reçoivent des cours d'interprétation où ils peuvent observer leurs processus mentaux. Mais plusieurs éléments font obstacle à sa mise en œuvre : étendre la taille des segments de traduction ne se fait que

très progressivement. Cela vient peut-être avec l'aisance linguistique. Il est aussi très probable que les étudiants n'aient pas conscience de la taille des segments qu'ils traitent et ne perçoivent pas l'intérêt de s'efforcer à traiter des passages plus grands et, surtout, plus logiques. Par ailleurs, lorsqu'ils travaillent sur le document source et sans contrainte de temps draconienne, ils peuvent se laisser « hypnotiser » par la forme du texte écrit. S'attacher à un passage trop étroit et oublier momentanément le reste du texte permet aux ambiguïtés et aux difficultés de réexpression de surgir : dans un cas, c'est la compréhension qui ne s'est pas faite de manière naturelle, dans l'autre, c'est la déverbalisation qui n'a pas eu lieu. Enfin, les étudiants savent qu'ils peuvent avoir recours à la correspondance pour la traduction de termes techniques. Des cours entiers sont d'ailleurs consacrés à la définition de ce qu'est un terme et à la recherche de ce type de correspondances. Mais cela conduit à un autre travers : toute difficulté, qu'elle soit de compréhension ou de réexpression, devient problème de terminologie, et les étudiants se perdent en recherches stériles. On s'en aperçoit aisément lorsque l'on analyse les méthodes de travail des étudiants. Froeliger appelle terminologisme « l'application irréfléchie et décontextualisée de cette règle selon laquelle à un concept (donnant lieu à un terme) dans la langue de départ devrait correspondre un terme et un seul dans la langue d'arrivée » (Froeliger, 2013, p. 102).

Cette théorie du processus apporte donc des éléments de méthode et met le traducteur au centre de la réflexion. Elle montre également que le traducteur a une certaine latitude non seulement dans le choix de la méthode globale de traduction (équivalence formelle ou équivalence dynamique), mais encore dans le choix du contenu à réexprimer. Néanmoins, aucune des approches théoriques exposées jusque-là ne donne de cadre de réflexion explicite pour étayer la prise de décisions du traducteur : les théories fonctionnalistes permettent d'aller plus loin.

#### *La traduction comme fonction*

La théorie du *skopos* repose sur l'hypothèse que toute traduction est action et que toute action a un but. Le *skopos* désigne le but d'une traduction (Vermeer, [1989] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012, p. 191 ; 1996). En pratique, l'objectif de la traduction est rarement explicité, car il se devine aisément (Vermeer, [1989] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012, p. 199), mais toute demande de traduction devrait idéalement être accompagnée d'un *skopos*. L'objectif de l'action traduisante et la façon dont elle doit être menée à bien sont censés faire l'objet d'une négociation entre le client et le traducteur. En tant qu'expert, c'est à ce dernier qu'il revient de déterminer la stratégie de

traduction à adopter (plutôt sourcière ou plutôt cibliste) et la place que doit occuper le texte source. La théorie du *skopos* opère en effet un changement dans le statut du texte source. Ce texte qui occupait une place centrale dans d'autres approches de la traduction devient l'un des éléments de la commande (p. 192) : « le texte de départ n'est plus qu'une "offre d'information" qui donne lieu à une nouvelle offre d'information dans la langue et culture cibles, liée à la précédente par une certaine "cohérence intertextuelle" » (Lavault-Olléon, 2007, p. 60-61).

En stipulant que le traducteur doit tenir compte des différences culturelles entre les destinataires du texte source et ceux du texte cible pour produire une traduction totalement adaptée à la culture cible, cette théorie explique qu'il puisse y avoir de grandes différences entre les deux textes (Vermeer, [1989] <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012, p. 193). Mais elle n'exclut pas la possibilité de recourir à une stratégie de traduction sourcière si le *skopos* l'exige.

Cette théorie offre donc un cadre conceptuel qui permet au traducteur de réfléchir à la mesure dans laquelle il peut s'affranchir du document de départ : cela peut l'aider à décider si un passage doit être réorganisé ou si des éléments doivent faire l'objet d'une implicitation ou d'une explicitation. On donne ainsi des outils aux étudiants pour juger de l'opportunité de s'éloigner du texte source ou de maintenir une ressemblance plus forte.

Par ailleurs, présenter aux étudiants une théorie qui résout le problème des textes mal rédigés en faisant du texte source une simple « offre d'information » et qui valorise de la sorte le traducteur est aussi un moyen de les mettre face à leurs responsabilités : ce qui est commandé au traducteur n'est pas la transposition d'un texte d'une langue dans une autre, mais la création d'un document nouveau quoiqu'entretenant des liens de forme et de contenu très étroits avec le document de départ. Le traducteur ne peut plus se cacher derrière un texte mal formulé. Il lui appartient de mettre en œuvre les moyens appropriés pour résoudre les problèmes rencontrés. Cette théorie donne aussi au traducteur les moyens de faire valoir son expertise professionnelle face à ses interlocuteurs (commanditaires, experts du domaine de spécialité traité) : ce n'est pas un simple exécutant, mais un véritable acteur de la chaîne de communication.

À travers ce parcours théorique, illustré d'exemples concrets, on donne aux étudiants des outils pour mieux appréhender les stratégies de traduction possibles (qui orientent la démarche globale ; c'est la norme initiale de Toury), les procédés de traduction existants et l'opportunité d'employer les uns ou les autres en contexte. L'importance de se détacher de la forme du texte



source est illustrée par la stylistique comparée ; la façon dont cela peut se produire est expliquée par la théorie interprétative de la traduction ; le rôle d'expert du traducteur et son degré de liberté sont affirmés par la théorie du *skopos*.

Ce cours formalise certaines notions abordées dans les autres cours, plus pratiques. Il encourage le développement des représentations du rôle du traducteur et la connaissance des méthodes existantes, dans l'espoir que celles-ci fassent évoluer favorablement les méthodes de travail. Cours théoriques et cours mêlant théorie, méthodologie et pratique sur des aspects fragmentés du processus doivent ensuite déboucher sur des projets de traduction qui permettront aux étudiants d'intégrer les différentes sous-compétences.

### 3.3 La formation par projets et les stages : pour une formation vraiment professionnalisante

Les différents aspects du processus de traduction ainsi présentés et exercés doivent être intégrés ; différents dispositifs d'enseignement pratiques remplissent cette fonction. Il s'agit de proposer aux étudiants des tâches qui demandent de mobiliser diverses connaissances et compétences. En se confrontant à des tâches concrètes et de complexité croissante, les étudiants confrontent leurs représentations à la réalité. Ils identifient les éléments qui leur font défaut pour mener à bien une tâche donnée et les acquièrent par leurs propres moyens, prennent conscience de leurs capacités et ajustent leurs représentations en fonction des expériences faites. Une évaluation de leur travail portée par différents intervenants (enseignant, maître de stage, commanditaire ou pairs) montre aussi les différentes attentes, les différentes normes qui régissent le monde de la traduction.

Une formation professionnalisante à la traduction devrait comporter plusieurs dispositifs d'enseignement pratiques dont les modalités, la complexité et les contraintes évolueraient progressivement pour refléter, en fin de formation, les exigences réelles du marché. Cette pratique peut prendre la forme d'exercices spécifiques, de traduction en simulation ou de traduction en professionnel (rémunérée ou non) [Lavault-Olléon, 1998].

#### *Exercices spécifiques et traduction en simulation*

Les exercices spécifiques peuvent être des textes, mais aussi des phrases sorties de leur contexte. L'objectif est alors de travailler sur des difficultés de traduction récurrentes. C'est sur cette approche que sont construits les manuels de Delisle (1993, <sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003b ; <sup>1</sup>1993/<sup>3</sup>2013). Les enseignants peuvent aussi proposer aux étudiants des exercices qui présentent des difficultés particulières : recherche documentaire rapide sur un point précis ou travail de

réécriture en langue cible. Un travail collectif sur une difficulté de traduction peut en effet s'avérer plus efficace qu'un exposé purement théorique (Lavault-Olléon, 1998, p. 3). Les exercices spécifiques permettent de voir des aspects précis et relativement pointus du processus de traduction.

La traduction en simulation est généralement la plus pratiquée dans le cours de traduction : l'enseignant propose aux étudiants des textes authentiques, qu'il a déjà eu à traduire et qu'il connaît donc bien. Il peut jouer le commanditaire ou relater la façon dont s'est passée l'interaction avec le commanditaire. Cela donne un aspect réaliste à la situation de communication tout en restant plus facile à gérer pour l'enseignant qu'une traduction en professionnel : il n'y a pas de commanditaire à gérer, et l'enseignant peut préparer des explications pointues sur les difficultés du texte (Lavault-Olléon, 1998, p. 3-4). Mais l'étudiant est bien conscient que la situation de traduction est fictive et que le seul évaluateur est l'enseignant. Ce type de tâche permet donc d'intégrer différents aspects du processus de traduction tout en évoluant dans un cadre extrêmement protégé, mais le manque d'exposition, qui demande peu de prise de responsabilité, peut à la longue s'avérer moins motivant que la traduction en professionnel. Par ailleurs, la traduction en simulation ne permet pas d'exercer les compétences relatives à la gestion des relations avec le commanditaire et à la gestion de projet.

#### *La traduction en professionnel*

La traduction en professionnel peut s'opérer avec ou sans rémunération. Sans rémunération, il peut s'agir d'un travail individuel de traduction comme la traduction sur projet, qui constitue le mémoire de fin de première année de master à l'UGA, ou de projets collaboratifs, comme celui qui existe depuis peu en seconde année de master à l'UGA ou ceux décrits par Kiraly, à l'université de GERMERSHEIM (Kiraly, 2005, 2012). Les situations de communication sont authentiques, même si l'étudiant n'a pas de négociation financière à mener avec le commanditaire et que le travail à fournir reflète les besoins des milieux sollicités pour fournir la commande (souvent des chercheurs ou des associations qui ne peuvent se payer les services de traducteurs) plutôt que ceux du marché. Mais les étudiants produisent une traduction inédite et les contraintes telles que les délais ou le cahier des charges sont réelles. L'inconvénient majeur de la traduction sur projet est la charge de travail de l'enseignant, considérable : il lui appartient de trouver les commandes, de corriger tous les travaux et d'évaluer la qualité des rapports remis par les étudiants sur leur travail (Lavault-Olléon, 1998,

p. 5). Dans le cadre des projets collaboratifs, en contrepartie de la gratuité de la prestation, le commanditaire s'engage à fournir aux étudiants un retour un peu plus élaboré qu'il ne le ferait en temps normal.

La traduction en professionnel peut également s'opérer contre rémunération au sein de l'université, par exemple à travers des missions professionnelles intégrées au sein d'une jeune entreprise entièrement gérée par les étudiants. À l'UGA, les étudiants travaillent dans le cadre de la jeune entreprise ATLAS durant leur deuxième année de master. C'est à eux qu'il appartient de démarcher les clients et de gérer toutes les relations avec le commanditaire, y compris la négociation de la rémunération. Lorsque les étudiants opèrent dans le cadre d'une jeune entreprise, l'équipe enseignante se trouve déchargée de tout travail de recherche de clients ou de correction : elle n'est sollicitée qu'en cas de difficulté, lorsque les étudiants ne parviennent pas à trouver une solution par leurs propres moyens, et en fin d'année, pour évaluer les rapports de mission des étudiants. Les étudiants deviennent très vite autonomes et s'organisent pour respecter les délais, qui sont désormais ceux du marché et non plus ceux de l'université (Lavault-Olléon, 1998, p. 5-6). De plus, les travaux demandés reflètent la réalité du marché. Les stages (le master de l'UGA en prévoit deux) constituent un autre exemple de dispositif d'enseignement en professionnel. Contrairement à tous les autres dispositifs qui étaient en contact plus ou moins étroit avec le monde professionnel, mais se déroulaient dans les locaux de l'université, le rapport est inversé lors du stage : les étudiants quittent le milieu académique pour plusieurs mois, puis remettent un rapport de stage à leur tuteur académique.

Pour Kiraly, la trame d'une formation devrait comporter une succession de projets collaboratifs. Ces projets, à la fois récursifs et uniques, permettent aux étudiants de mettre en œuvre diverses compétences déjà acquises et d'identifier des lacunes à combler avec de l'aide ou par leurs propres moyens. L'encadrement devrait être plus présent au début, pour aider les étudiants à comprendre les exigences, à cerner leurs besoins et à organiser le travail de l'équipe, puis se faire de plus en plus discret au fur et à mesure que les étudiants gagnent en autonomie. Enfin, ces projets doivent à eux tous couvrir l'ensemble des compétences requises d'un traducteur et nécessiter à chaque fois davantage d'autonomie et un ensemble de compétences plus complexe (Kiraly, 2012, p. 84, 91). L'intérêt d'un projet collaboratif est que l'émulation du groupe provoque d'autres apprentissages qu'un travail en classe traditionnel ou qu'un travail comme la traduction sur projet à exécuter seul. Pour le projet collaboratif à l'UGA, les étudiants disposent d'une salle informatique pour les trois jours que dure le projet.

Au terme de la première édition, nous avons mené des entretiens avec quelques étudiants : ils ont relevé que cette proximité avait renforcé l'effet stimulant du travail de groupe par rapport aux missions de la jeune entreprise où chaque étudiant travaille seul une fois les tâches réparties.

Dans l'ensemble, les dispositifs d'enseignement pratiques placent l'étudiant face à des contraintes bien plus lourdes que la traduction en simulation, qui peut imposer des délais très rigoureux, le respect d'un cahier des charges et un travail en équipe, mais ne le fait pas forcément. Les compétences en traduction se retrouvent pour la plupart sollicitées par de tels projets et l'étudiant doit assumer, parfois pour la première fois, la responsabilité de son travail face à un commanditaire. Le travail en groupe favorise d'autres types d'apprentissages et les étudiants gagnent en autonomie. Sans compter que le caractère inédit et utile de la traduction est très motivant.

### CONCLUSION – UN ENSEIGNEMENT DENSE ET MULTIFORME

Une formation professionnalisante à la traduction pragmatique propose donc un enseignement dense et multiforme. Dense, parce que les étudiants doivent souvent s'éloigner de la méthodologie de la traduction pédagogique pour apprendre à parcourir les processus de la traduction pragmatique. Multiforme, parce que les compétences à développer sont nombreuses et que le cursus doit offrir différents types d'enseignement, pour permettre la découverte théorique et méthodologique des connaissances et des compétences à acquérir, puis leur mise en œuvre dans des dispositifs d'enseignement pratique de plus en plus intégrés. Multiforme également en raison de la variété des acteurs (universitaires, traducteurs professionnels, représentants d'associations de traducteurs ou experts d'autres domaines comme des juristes pour les cours thématiques, par exemple) et des lieux de formation (dans les locaux de l'université, dans les locaux du commanditaire, lors de missions professionnelles intégrées, ou encore dans les locaux d'une entreprise de traduction, lors d'un stage).

Cette complexité répond aux exigences de professionnalisation, mais aussi à celles de la formation par compétence. Cette approche de la formation prône de proposer des situations authentiques et motivantes, de mettre l'action au cœur de l'apprentissage, d'alterner du global au spécifique et du spécifique au global, d'activer les acquisitions préalables pour élaborer de nouveaux apprentissages, de proposer des situations itératives, pour soumettre l'étudiant plusieurs fois à un même type de tâches liées à une compétence et à un même contenu

disciplinaire, et d'intégrer tous les éléments du processus en les liant entre eux et à la compétence. L'étudiant développe ainsi la compétence en traduction en utilisant toutes les composantes de façon intégrée (Hurtado Albir, 2008, p. 25-26).

Mais en dépit du grand soin apporté à la construction des cursus, il n'est pas certain que les étudiants parviennent au mieux à faire le lien entre connaissances déclaratives et procédurales. D'autant que même si les enseignants sont bien conscients de la nécessité d'évaluer les processus, l'évaluation porte principalement sur le produit. La méthode peut faire l'objet d'une évaluation dans les cours portant sur la manipulation de logiciels. Mais le retour sur les processus mentaux mis en œuvre durant une tâche de traduction est rare. Seules les discussions sur les erreurs relevées dans des travaux et les difficultés rencontrées durant une tâche, ainsi que les rapports remis par l'étudiant tout au long de sa formation pour rendre compte de sa démarche et de l'évolution de sa réflexion durant différents projets peuvent permettre de donner un retour sur la méthode. Or ces informations restent subjectives et incomplètes, alors que la connaissance des processus cognitifs et de leur progression serait très utile tant aux étudiants qu'aux formateurs.

Le chapitre suivant présente des recherches décrivant et expliquant le développement des processus mentaux du novice à l'expert, d'abord en général, puis en traductologie. Constatant qu'un professionnel n'accède pas automatiquement à l'expertise, nous exposons le rôle de l'autorégulation, stratégie d'apprentissage faisant appel à des compétences métacognitives, dans le développement des compétences professionnelles. Nous présentons enfin des travaux étudiant la possibilité d'améliorer les compétences métacognitives chez des apprentis traducteurs, avant de présenter nos hypothèses.

## CHAPITRE II – DE L'ÉTUDIANT À L'EXPERT

---

### INTRODUCTION – LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les maquettes de master exposées au chapitre précédent présentent un certain degré de complexité, pour deux raisons : la compétence en traduction se compose de nombreuses sous-compétences, et les modèles pédagogiques actuels imposent de conjuguer différentes formes d'enseignement (cours théoriques, méthodologiques et pratiques, mais aussi tâches intégratrices, telles que projets collaboratifs, missions et stages). Les masters sont construits avec deux objectifs majeurs : professionnaliser la formation pour permettre aux étudiants d'entrer aussi préparés que possible sur le marché du travail, et donner les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour savoir évoluer en même temps que le marché.

Devant cette complexité, il n'est pas certain que les étudiants parviennent à faire au mieux le lien entre connaissances déclaratives et opérationnelles. Par exemple, les théories présentées en cours de traductologie aident sans aucun doute les étudiants à se construire une représentation du rôle du traducteur pragmatique conforme à celle que l'on souhaite leur inculquer. Mais quel est leur impact réel sur la façon de travailler des étudiants ? Les cours de terminologie et de recherche documentaire donnent aux étudiants une meilleure compréhension de leurs besoins documentaires, terminologiques et phraséologiques lorsqu'ils traduisent. Mais dans quelle mesure ces nouvelles connaissances se retrouvent-elles dans les recherches qu'ils font lors d'une tâche de traduction ?

Espérer que les étudiants sortent de formation en ayant idéalement intégré toutes ces compétences est irréaliste. Et ce n'est pas non plus ce que recherchent les formateurs, bien conscients que les traducteurs nouvellement diplômés n'atteindront leur pleine maturité professionnelle qu'au bout d'un certain nombre d'années d'expérience : c'est à force de se trouver confrontés à des tâches relativement semblables, mais toujours différentes, qu'ils intégreront ces différentes compétences. Il semblerait toutefois que l'expérience ne suffise pas à atteindre un niveau de compétence que l'on pourrait qualifier d'expertise. Une fois un traducteur adapté à de nouvelles conditions de travail, ses apprentissages risquent fort d'atteindre un plateau. Aussi serait-il intéressant de donner aux étudiants des outils supplémentaires pour continuer à progresser et à adapter leur environnement de travail, dans une démarche ergonomique.

Nous présentons ci-après la position des ergonomes sur le développement des compétences professionnelles, puis quelques travaux en traductologie sur celui de la compétence en traduction. Nous exposons ensuite comment se développe l'expertise et l'importance de la métacognition à cet égard. Les recherches menées en traductologie sur les processus cognitifs ont souvent vocation à améliorer la formation des traducteurs : nous montrerons comment certaines études livrent des enseignements utiles aux formateurs, mais aussi comment certains chercheurs ont tenté d'introduire l'analyse des processus cognitifs dans la salle de classe. En guise de conclusion, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses.

## 1. NOVICE, PROFESSIONNEL ET EXPERT EN TRADUCTION

### 1.1 Le développement des compétences professionnelles

Pour l'ergonomie, il y a un écart entre la tâche prescrite, définie comme « ce qu'on attend implicitement ou explicitement de l'opérateur », et la tâche effective, « constituée par les buts et les contraintes que se donne le sujet » et qui est le résultat d'un apprentissage (Falzon, 2004, p. 25). La définition par un opérateur de la tâche effective à partir de la tâche prescrite implique notamment ses compétences professionnelles. Celles-ci peuvent être décrites en s'intéressant à l'activité :

« [a]u-delà des exigences des tâches ou de l'application des référentiels de métier, l'activité consiste à gérer les ressources du système, à compenser les aléas de son fonctionnement en élaborant des compromis qui maintiennent un équilibre satisfaisant entre les trois pôles de la situation de travail » (Weill-Fassina et Pastré, 2004, p. 214).

Ces trois pôles sont les suivants : un pôle Système (l'entreprise), un pôle Soi (l'opérateur) et un pôle Autres (les aspects collectifs du travail et la vie privée). Les compétences professionnelles permettent alors d'identifier et d'exploiter les ressources utiles dans la situation de travail et fondent les représentations et les stratégies qui permettent d'y faire face. L'une de leurs caractéristiques est la multiplicité de leurs dimensions : connaissances déclaratives et procédures verbalisables, savoir-faire plus ou moins implicites, ainsi que métaconnaissances permettant une réflexion sur les composantes précédentes (Weill-Fassina et Pastré, 2004, p. 214).

Le cheminement de novice à expert demande donc, outre l'acquisition des compétences manquantes, une réorganisation complexe de celles déjà acquises. Chesterman, se basant sur les travaux de Dreyfus et Dreyfus (1986), décrit cette évolution comme suit (2000, p. 147-150) :

- le novice ne considère pas la tâche dans son ensemble. Il apprend à reconnaître des indicateurs tellement explicites qu'ils lui paraissent indépendants de tout contexte, applique en retour des règles tout aussi explicites et décontextualisées, et évalue le résultat selon ces mêmes règles. Son comportement est donc conscient, verbalisable et atomisé ;
- le débutant avancé a rencontré davantage de situations : il reconnaît par analogie des indicateurs pertinents qui n'ont pas été définis en amont. Mais il accorde la même importance à chacun des indicateurs identifiés. Son comportement tient donc davantage compte du contexte ; il demeure conscient, mais moins verbalisable et atomisé ;
- le compétent reconnaît trop d'indicateurs pour leur accorder une attention identique : commençant à percevoir la situation comme un tout, il prend conscience des objectifs de la tâche et s'en sert pour hiérarchiser les indicateurs en jeu et planifier son action. Dans la mesure où il y a une prise de décision consciente, il se sent responsable du résultat de ses actions ;
- le performant se fie davantage à son expérience personnelle qu'à des règles. Sa compréhension de la situation est holistique, mais son comportement oscille entre compréhension intuitive et réflexion analytique ;
- l'expert, enfin, se fie à son intuition, mais redevient ponctuellement plus réflexif pour contrôler son activité.

Durant les trois premiers stades, l'apprenant se fie donc principalement à des indicateurs et à des règles explicites. Il agit de manière consciente et a une perception atomisée de la situation. Durant les deux derniers stades, l'action est davantage le résultat d'automatismes et de l'intuition. La situation est perçue de manière holistique.

Le développement des compétences professionnelles passe donc par la transformation des connaissances en compétences et par l'automatisation de ces dernières. Sur le long terme, la pertinence des indicateurs évolue, le champ des représentations s'élargit et la réflexion sur la situation se développe. Selon Weill-Fassina et Pastré,



« celui qui [possède une compétence] sait généralement faire plus de choses qu'il ne sait en expliciter. [...] Le moment où [les sujets] prennent conscience de leur réussite est un tournant dans la conceptualisation. Les acteurs peuvent se déprendre de la situation *hic et nunc*. Ils s'ouvrent des perspectives pour le transfert et la généralisation de leurs compétences. » (2004, p. 217)

Ici, le concept est d'abord « un outil pour agir et penser », et seulement après « un objet de pensée » (p. 217). Dans un premier temps, les sujets développent un répertoire de règles applicables à une situation prototypique. Cela leur permet d'apprendre les règles de base du métier. Mais lorsqu'ils sont confrontés à la pluralité des situations, ils développent d'autres répertoires de règles d'action. Le développement de concepts pragmatiques leur permet de penser ensemble les différentes situations. La conceptualisation se fait progressivement, par étapes successives, le niveau d'abstraction augmentant à chaque fois. Parallèlement à l'augmentation de l'abstraction, il y a élargissement des classes de situation prises en compte (p. 217-219). Il y a ensuite automatisation de ces compétences.

« Pendant les règles d'apprentissage systématique, la vigilance est importante. Mais une fois l'apprentissage effectué, la compétence n'a plus besoin de la conscience, sauf quand survient un imprévu [...]. Ce mouvement d'automatisation des compétences après apprentissage est d'une grande importance pratique, car il permet de déplacer la vigilance du sujet vers des niveaux supérieurs d'activité. [...] Mais l'automatisation de l'action a des limites, dont la principale est le maintien de la vigilance, de telle sorte que, au moindre imprévu, la prise de conscience fait retour. » (Weill-Fassin et Pastré, 2004, p. 220-221)

Ceci explique l'évolution de novice à expert décrite par Dreyfus et Dreyfus et reprise par Chesterman : aux trois premiers stades, le sujet agit de manière très consciente, puis ses compétences s'automatisent. Chez l'expert, la prise de conscience ne revient qu'en cas d'imprévu ou pour surveiller le processus.

Néanmoins, pour les activités complexes telles que la traduction, il est généralement nécessaire de posséder un minimum de connaissances. Pour devenir des compétences, ces connaissances doivent être réorganisées en vue de l'action à mener. L'opérateur développe deux types de modèles : des modèles cognitifs, constitués de l'ensemble des connaissances scientifiques et techniques qui permettent de comprendre le dispositif, et des modèles opératifs, qui permettent d'évaluer une situation en vue d'en avoir une représentation efficace pour l'action (Weill-Fassin et Pastré, 2004, p. 219). Les modèles opératifs sont composés de

trois éléments : des concepts organisateurs, des indicateurs observables et des grandes classes de situations. La représentation ainsi créée est déformée, car le sujet néglige les indicateurs qui ne sont pas utiles à l'action et accorde une importance particulière à ceux qui le sont. « On retrouve là une des particularités des experts qui ne prélèvent qu'une *toute* petite partie de l'information disponible sur la situation, mais partie qui constitue l'essentiel pour la pertinence du diagnostic. » (p. 220)

Cela nous amène au développement à long terme des compétences professionnelles. Le fonctionnement cognitif évolue : il devient à la fois plus complexe et plus économique. La comparaison entre les novices et les experts montre que le sujet élabore des indicateurs de plus en plus pertinents pour évaluer la situation dans laquelle il se trouve. Il y a également « des restructurations de représentation marquées par le passage des *traits de surface* aux *traits fonctionnels* et donc l'accès au sens des événements » (Weill-Fassin et Pastré, 2004, p. 221-222). Par ailleurs, le champ des représentations croît : « [l]'expérience permet d'intégrer davantage de dimensions ou de concepts dans la gestion de la situation. » (p. 222) Cet élargissement du champ couvert par les représentations et la possibilité d'envisager les effets des actions a pour corollaire d'augmenter le champ temporel pris en considération. Cela explique « l'opposition entre régulation au coup par coup et régulation anticipée souvent décrite en ergonomie dans les comparaisons novice-expert. » (p. 223) Enfin, il y a un développement de la réflexion sur la situation. Lorsque les activités automatiques ne suffisent plus,

« le sujet cherche à comprendre la raison de l'échec et porte progressivement sa réflexion sur les propriétés de l'objet, les moyens employés et les effets de son activité. L'expérience le conduit aussi à réfléchir sur les propriétés de ses actions pour en évaluer la pertinence et les limites. Il s'agit de représentations métacognitives des sujets sur leurs propres savoirs et leurs propres possibilités. » (Weill-Fassin et Pastré, 2004, p. 224)

Ainsi, du novice à l'expert, les connaissances déclaratives, les connaissances opérationnelles et les représentations se développent et se réorganisent : les règles et les procédures explicites du novice laissent la place à un fonctionnement plus automatisé, assorti d'une régulation d'ordre métacognitif. La compréhension atomisée de la situation se mue en compréhension holistique, permettant une prise en compte bien plus large de la situation et l'anticipation des effets de l'action.

## 1.2 Le développement de la compétence en traduction

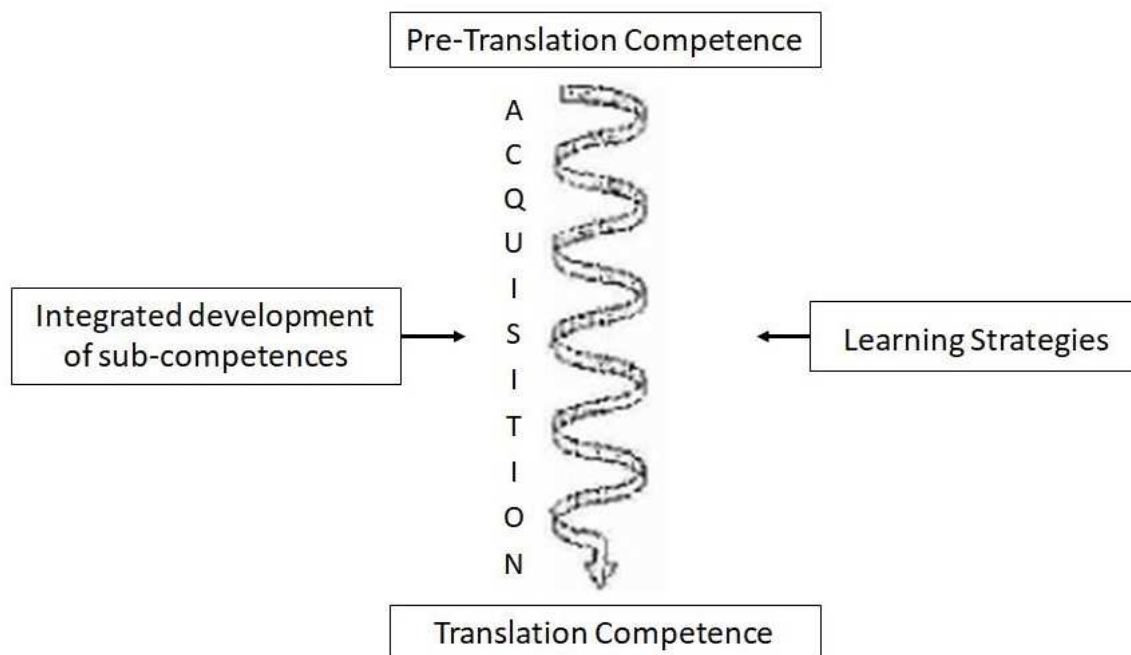
Les connaissances sur le développement des compétences professionnelles trouvent leur application en traductologie. Les travaux du groupe PACTE et de Risku sur l'évolution de traducteur novice à traducteur expert en sont des exemples.

### *L'acquisition de la compétence en traduction selon le groupe PACTE*

Après avoir proposé un modèle de la compétence en traduction (cf. figure 3), le groupe PACTE a modélisé l'acquisition de la compétence en traduction (cf. figure 6). Il s'agirait d'un processus dynamique, non linéaire, au cours duquel une compétence novice (la compétence prétraductionnelle) se mue en compétence experte (la compétence en traduction). La compétence novice désigne le stade où l'apprenant dispose déjà au moins en partie des différentes sous-compétences, mais où elles n'interagissent pas. L'étudiant doit donc acquérir les sous-compétences qui lui manquent. Mais surtout, les connaissances déclaratives et opérationnelles déjà disponibles doivent se réorganiser pour former un tout intégré. Pour que ce développement ait lieu, l'étudiant doit posséder des stratégies d'apprentissage (PACTE, 2000, p. 103 ; 2015, p. 31-32).

Cette modélisation est cohérente avec les travaux sur le développement des compétences professionnelles que nous avons présentés plus haut. Les stratégies d'apprentissage peuvent regrouper à la fois les évolutions cognitives inconscientes décrites par Weill-Fassina et Pastré et, dans une moindre mesure, par Chesterman, ainsi que les stratégies d'apprentissage plus conscientes telles que la régulation.

Figure 6 : modèle de l'acquisition de la compétence en traduction du groupe PACTE (reproduit à partir de PACTE, 2015, p. 32)



Le groupe PACTE a mené deux séries d'expériences. La première a comparé des traducteurs professionnels et des enseignants de langues étrangères, pour vérifier la pertinence du modèle de la compétence en traduction (PACTE, 2007, 2009, 2011a, 2011b). Ce faisant, elle permet de décrire la compétence experte (compétence en traduction) du modèle de l'acquisition à travers l'analyse des résultats des traducteurs professionnels, et de décrire indirectement la compétence novice à travers ceux des enseignants. La deuxième série d'expériences a porté sur des étudiants aux différents stades de leur formation et des jeunes diplômés, pour travailler sur l'acquisition à proprement parler (PACTE, 2015).

Il ressort de la première expérience que les traducteurs combinent davantage ressources internes et ressources externes que les enseignants, produisant ainsi des traductions plus acceptables. Et ils produisent des traductions vers la langue étrangère dont l'acceptabilité est comparable à celles des enseignants en dépit d'une expérience supposée moindre, signalant une meilleure capacité à compenser ce manque d'expérience par l'activation d'autres sous-compétences que celles partagées par les deux groupes (les sous-compétences bilingue et extralinguistique). Cela confirme l'importance des sous-compétences instrumentale, de connaissance en traduction et, surtout, stratégique. (PACTE, 2009)

Le groupe PACTE a également travaillé sur les représentations et les actions des participants en les classant selon deux paradigmes : un paradigme dit « dynamique » (approche

fonctionnaliste, communicative et textuelle de la traduction) et un paradigme dit « statique » (approche littérale et linguistique de la traduction) [PACTE, 2011a, p. 39]. Enseignants comme traducteurs ont une conception dynamique de la traduction : tous sont des professionnels de la communication. Mais seuls les traducteurs agissent de manière véritablement dynamique. Par ailleurs, les résultats montrent qu'un mode de traduction dynamique est corrélé à une meilleure acceptabilité des traductions en contexte. Le fait de concevoir la traduction selon un paradigme dynamique et d'agir en conséquence serait une des principales caractéristiques de la compétence en traduction (p. 51). Ces résultats vont dans le sens des théories de ces dernières décennies en traduction, comme la théorie interprétative de la traduction et la théorie du *skopos*. Il est intéressant de constater que les enseignants de langues ont des représentations de la traduction relativement proches de celle des traducteurs, mais qu'elles se reflètent moins dans leurs actions, avec des conséquences pour l'acceptabilité de leurs traductions. Un parallèle peut aisément être fait avec les étudiants, dont on pourrait postuler qu'ils développent rapidement des connaissances déclaratives dynamiques, mais qu'il leur faut du temps pour agir en conséquence. Ces résultats semblent confirmer que la compétence en traduction est une compétence experte et que les étudiants doivent, au cours de leur formation en traduction et au-delà, réussir à faire évoluer leurs connaissances déclaratives en connaissances opérationnelles.

La deuxième expérience montre que les étudiants développent vite des compétences déclaratives et opérationnelles dynamiques : il y a une progression marquée entre la première et la deuxième année, quoique seul le groupe des jeunes diplômés présente une corrélation entre une approche dynamique de la traduction et son acceptabilité. Par ailleurs, les étudiants obtiennent rapidement des scores équivalant à ceux des traducteurs professionnels de la première expérience, voire meilleurs. Le fait de développer des représentations et une approche dynamiques de la traduction serait donc caractéristique de l'acquisition de la compétence en traduction. Le fait que les étudiants aient une approche plus dynamique de la traduction que les professionnels pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers soient plus prudents dans leurs choix de traduction pour qu'ils soient acceptés par les commanditaires ou par le fait que les traducteurs auraient pu recevoir une formation moins axée sur des théories prônant un tel dynamisme (PACTE, 2015). Les deux explications sont plausibles, mais il est tentant de postuler que les professionnels sont plus conscients de leurs responsabilités face au client et se modèrent, tandis que les étudiants appliqueraient au maximum l'attitude prônée en classe, sans jamais avoir eu à justifier leurs choix de traduction devant un client. Par ailleurs,

cet article s'appuie sur des informations rapportées par les participants et sur les produits finis : ces informations pourraient constituer une justification *a posteriori* des étudiants réinterprétant inconsciemment leurs actions sur la base de ce qui a été appris en classe. Ces deux points pourraient expliquer que l'acceptabilité des travaux des étudiants soit moindre que celle des traductions des professionnels.

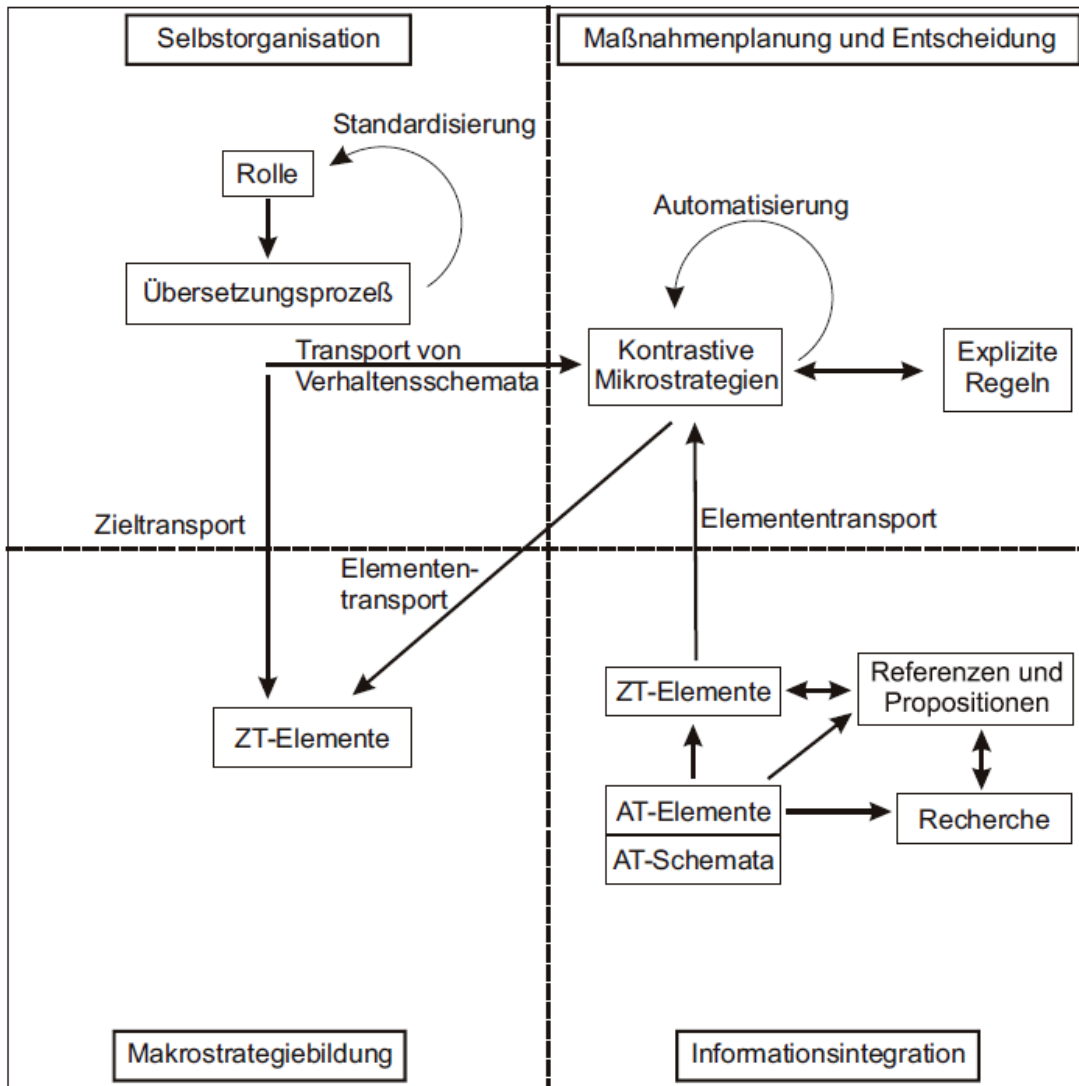
Si l'on suivait ce postulat, alors on pourrait affirmer que les étudiants se limiteraient à l'application, voire à l'énonciation, de règles explicites, et évalueraient leur produit à l'aune de ces mêmes règles, déconnectées de tout contexte. Les enseignants en langues possèderaient une partie des sous-compétences de la compétence en traduction, mais pas celles qui permettent de les articuler conformément aux attentes du marché de la traduction pragmatique. Les traducteurs professionnels, pour leur part, auraient développé une représentation holistique de la situation qui leur permettrait de coordonner leurs actions et d'évaluer leur produit selon des exigences professionnelles. Cette analyse serait cohérente avec les travaux sur le développement des compétences professionnelles présentés plus haut.

#### *Novices et experts en traduction selon Risku*

Risku propose deux modèles cognitifs de la compétence en traduction : le premier (cf. figure 7) représente le minimum dont disposent les novices en traduction, et le second (cf. figure 8), le modèle flexible et complexe des experts. Ces modèles ne représentent pas seulement les processus mentaux du traducteur, mais plutôt la façon dont il se comporte en contexte (Risku, 1998, p. 11). Comparer les deux modèles permet de déduire l'évolution qui devrait se produire chez le novice pour devenir expert en traduction.

La traduction par un novice s'apparenterait à un transfert des signes, au sens de reprise et de répétition des éléments du texte source. La traduction par un expert s'apparenterait quant à elle à une construction du sens et à la production d'un texte cible (Risku, 1998, p. 244). La trame de ces modèles se compose de quatre blocs : le développement d'une macrostratégie, l'intégration de l'information, la planification et la prise de décisions, ainsi que l'autoorganisation (p. 244-261).

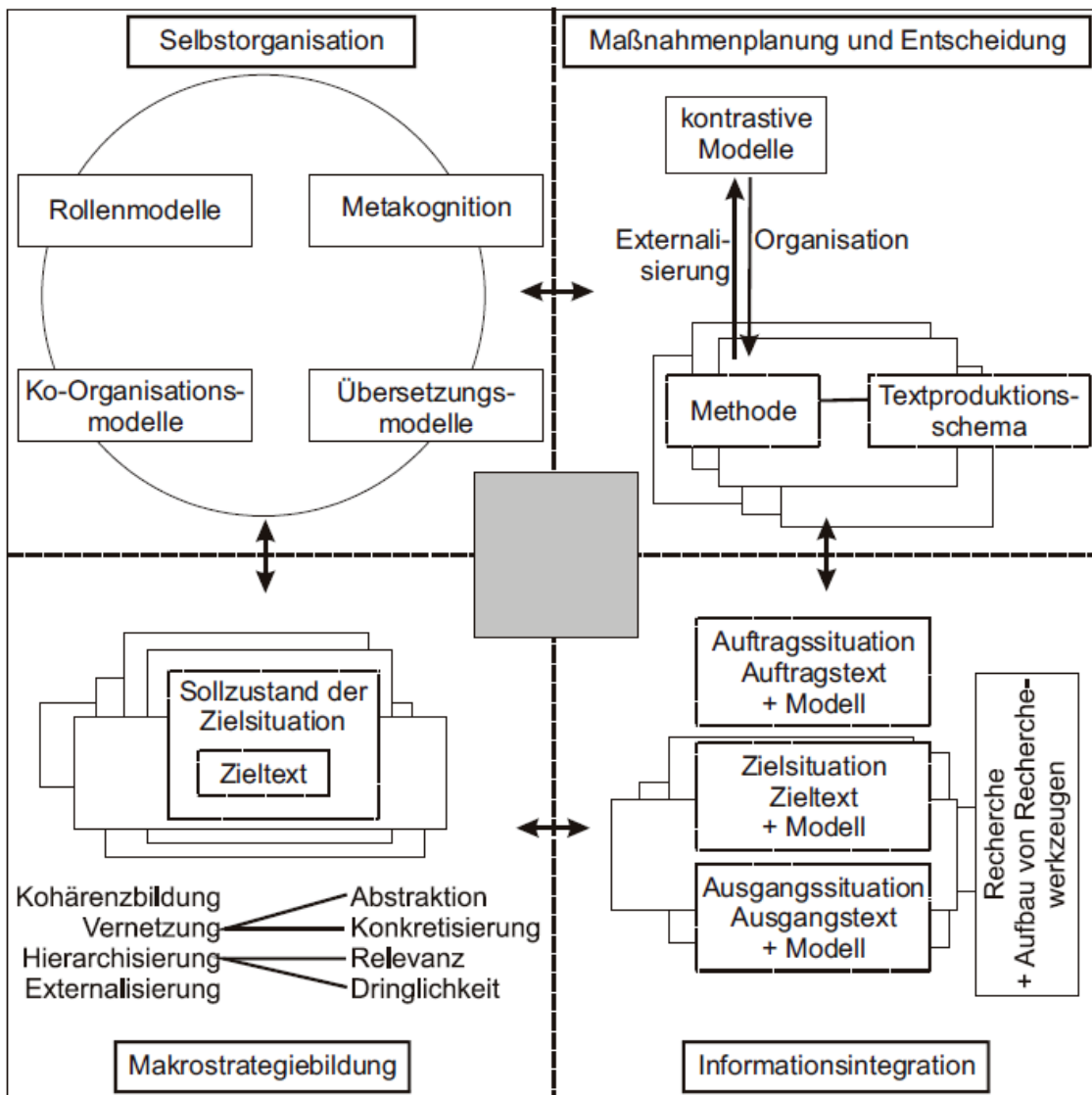
Figure 7 : modèle cognitif de la compétence en traduction des novices (Risku, 1998, p. 260 ; reproduit par Göpferich, 2008, p. 160)



Le novice (figure 7) ne perçoit pas réellement le contexte dans lequel s'inscrit la tâche et ne développe pas de macrostratégie à proprement parler : celle qui se forme par défaut est le résultat d'une représentation statique du rôle du traducteur, perçu comme étant chargé de reproduire l'objectif du texte source (« *Zieltransport* »), et d'une focalisation sur de très petites unités de traduction sans prise en compte du cotexte ni du contexte (« *Elemententransport* »). Cette macrostratégie ne répond pas aux exigences de la communication interculturelle. L'attention du novice se porte principalement sur les structures superficielles du texte source qui éveillent des associations interlinguales directes entre éléments du texte source et du texte cible. Ses recherches, « cumulatives », servent à accumuler des propositions. En matière de planification et de prise de décisions, il suit des règles explicites et des microstratégies

contrastives rigides qui restreignent au maximum sa marge d'action. Ces microstratégies étant fréquemment réitérées, elles sont souvent automatisées. Enfin, le novice se considère (comme le considère d'ailleurs la société) comme étant chargé de reproduire le texte de départ, donc selon une approche basée sur la recherche d'équivalences à tous les niveaux : contenu et style. Il méconnaît son pouvoir de décision et de créativité. Les problèmes ne sont corrigés que là où la traduction est jugée inadéquate, si bien que le traducteur n'assume jamais son rôle au niveau de la situation de communication et la traduction est toujours perçue comme une transposition d'un code dans un autre (Risku, 1998, p. 244-261).

Figure 8 : modèle cognitif de la compétence en traduction des experts (Risku, 1998, p. 261 ; reproduit par Göpferich, 2008, p. 161)





Chez l'expert (figure 8), en revanche, la macrostratégie n'est pas simplement déduite du texte de départ, du cahier des charges ou des représentations qu'a le traducteur de son rôle : elle fait l'objet d'une construction active tout au long du processus de traduction. Alors que macrostratégie et intégration de l'information demeurent cloisonnées chez le novice, ces deux dimensions s'influencent chez l'expert. Comme le novice, il cherche à élargir ses associations, mais relativise davantage les résultats obtenus. Il se construit des représentations hypothétiques et pluridimensionnelles des textes et des situations de départ et d'arrivée, ainsi que de la commande. Constamment réévaluées, ces représentations permettent le passage des recherches « cumulatives » du novice aux recherches « intentionnelles ». En matière de planification et de prise de décision, l'expert n'est pas contraint par des microstratégies contrastives rigides : il a conscience de la relativité de ces modèles, ce qui permet une négociation entre les éléments du texte source et diverses connaissances sur la production de textes. Enfin, sur la base de sa formation et de l'évaluation critique qu'il fait de son activité, il développe des représentations du rôle du traducteur qui lui permettent de se situer par rapport à son activité et aux autres acteurs, et mesure ses connaissances et ses lacunes, ce qui peut donner lieu à un apprentissage (métacognition).

La comparaison de ces deux schémas illustre les travaux présentés plus haut : le novice fonctionne par repérage d'indicateurs et application de règles explicites, strictes et décontextualisés, qui le coupent de son rôle de médiateur interculturel. Au cours de l'acquisition de la compétence en traduction, les connaissances éparses se réorganisent : à la rigidité du fonctionnement du novice se substituent des représentations holistiques, basées sur les connaissances du traducteur, sur ses expériences et sur sa compréhension de son rôle au sein d'une chaîne de production de l'information. Elles guident le processus, non plus en le canalisant de manière rigide, mais en permettant au traducteur de tester les multiples possibilités de traduction par rapport à la situation de communication telle qu'il la perçoit. Par ailleurs, le traducteur développe une posture réflexive, qui lui permet de se situer et de réguler son activité.

Les travaux présentés ci-dessus montrent la complexité du cheminement de novice à expert. Les étudiants doivent acquérir de nouvelles compétences, réorganiser leurs représentations et se confronter à de nombreuses tâches pour mettre fin à certaines pratiques automatisées (comme le transfert de très brefs éléments du texte cible au texte source) et permettre l'intégration et l'automatisation de nouvelles pratiques, jugées plus efficaces et pertinentes

par les enseignants et le monde du travail. Les formations que nous avons présentées plus haut (cf. chapitre I, partie 3) fournissent sans aucun doute un excellent cadre pour avancer dans cette voie et des étudiants admis en master disposent *a priori* de stratégies d'apprentissage efficaces. Il n'est pourtant pas certain que ces étudiants fassent au mieux le lien entre connaissances déclaratives et procédurales. Il paraît souhaitable de leur donner tous les outils pour les intégrer au maximum durant leur formation et pour devenir, à terme, experts. En effet, les professionnels ne parviennent pas tous à l'expertise.

### 1.3 Tout professionnel n'est pas un expert

Les recherches sur les processus cognitifs en traduction font régulièrement ressortir que les professionnels, même au bénéfice de nombreuses années d'expérience, n'obtiennent pas toujours de meilleurs résultats que des étudiants ou que des spécialistes d'autres domaines. Par exemple, Jääskeläinen (1996) compare les résultats de deux études, l'une menée par elle-même, l'autre par Gerloff : chacune de ces études a associé protocoles de verbalisations (TAP) et analyse du produit fini, et portait sur douze sujets. Quatre étaient des traducteurs professionnels, quatre, des étudiants (en traduction dans un cas, en langues dans l'autre) et les quatre derniers, des spécialistes d'autres domaines sachant manier au moins les deux langues employées pour l'expérience. Dans les deux cas, les étudiants et les spécialistes d'autres domaines ont parfois produit des traductions jugées aussi acceptables, voire meilleures que certains traducteurs (p. 62). Par ailleurs, les professionnels n'ont pas forcément eu besoin de moins de temps que les autres groupes pour mener à bien la tâche qui leur était confiée : l'expérience ne rend pas automatiquement plus facile la pratique de la traduction. Notamment, les professionnels ont davantage de chances d'identifier des difficultés ou des problèmes à résoudre que des novices qui ne les voient pas, faute d'expérience. Par ailleurs, Jääskeläinen note que l'attitude du traducteur semble avoir une forte influence sur le résultat : « *[i]t seems that affective factors, be they personal involvement, commitment, motivation, or attitude, play a significant role in translation as well as in other forms of human behaviour.* » (p. 69) Prôner aux étudiants des méthodes de travail qui seraient celles de traducteurs modèles serait donc contre-productif :

*« [i]f professional translators, let alone translation students, constantly work under the impression that they fail because they do not live up to the false expectations embodied in some brand of the optimal translator, their confidence and self-esteem are seriously undermined. [...] Since confidence and positive attitudes seem to go together with high-*

*quality at least in some translating situations, it would be of utmost importance to enhance translator's self-esteem [...]. » (Jääskeläinen, 1996, p. 71)*

Ainsi, il semblerait qu'enseigner des méthodes de traductions « idéales » s'avère insuffisant pour maximiser les chances pour les étudiants d'accéder un jour à l'expertise.

Une autre étude, plus récente, arrive à la même conclusion : au terme de l'étude longitudinale TransComp, qui visait à étudier le développement de la compétence en traduction, Göpferich (2013) constate qu'un professionnel, même au bénéfice d'une longue expérience, n'est pas nécessairement un expert. Douze étudiants se sont soumis à une série de prises de données sur trois ans, et leurs données ont été comparées à celles de dix traducteurs professionnels avec au moins dix ans d'expérience en traduction ou en interprétation (p. 65). Dans cette étude, les professionnels ont eu de meilleurs résultats que les étudiants pour toute une série d'indicateurs de l'expertise : par exemple, ils étaient plus conscients des critères que leurs propositions de traduction devaient remplir pour être acceptables (p. 66-68). Ensuite, les experts sont censés avoir automatisé davantage de tâches que les novices : ils ont donc plus de disponibilité cognitive pour proposer des solutions créatives, et devraient être plus aptes à passer d'un mode de traduction automatique à un mode de traduction créatif et cognitivement plus exigeant. Cela se vérifie chez les professionnels du corpus TransComp (p. 67 et 69). En revanche, l'acceptabilité des propositions de traduction des professionnels aurait dû augmenter avec l'effort cognitif consenti pour résoudre le problème. Or, si les prises de décision de moindre effort cognitif des professionnels donnaient un résultat bien plus acceptable que chez les étudiants, les prises de décision impliquant un effort cognitif plus important donnaient des résultats à peine meilleurs que ceux des étudiants. Les professionnels de ce corpus semblent donc ne pas avoir su appliquer de critères pertinents dans leur processus d'évaluation des traductions proposées. Cela semblerait indiquer que ces professionnels, en dépit de leur expérience, n'ont pas atteint le plus haut niveau de compétence professionnelle qu'est l'expertise (p. 70). Göpferich envisage plusieurs explications : les critères d'évaluation appliqués, basés sur une approche fonctionnelle de la traduction, pourraient ne pas correspondre à ceux des traducteurs participants. Ceux-ci, conscients qu'il s'agissait d'une expérience, auraient également pu être moins motivés qu'en situation de traduction professionnelle. Mais peut-être aussi ont-ils atteint un plateau dans le développement de leurs compétences en raison d'une pratique quotidienne trop routinière, ou faute de retour sur leurs travaux. En tout état de cause, il semblerait que

*« a considerable amount of specific training would be needed to help them overcome this state. This training could take the form of intensive work sessions in which they can discuss their products and processes with “masters”, who can point out their weaknesses to them and show them how these problems can be overcome in a kind of cognitive apprenticeship. »* (Göpferich, 2013, p. 72)

Il semble dès lors intéressant d'accepter que tout professionnel, même doté d'une excellente formation initiale, ne devient pas automatiquement un expert avec l'accumulation des années d'expérience. Les formations telles que celles que nous avons présentées plus haut (cf. chapitre I, partie 3) donnent aux étudiants de nombreux outils pour que l'ensemble de leurs connaissances continue de se développer et de se réorganiser au-delà de leur entrée sur le marché du travail. Mais il serait intéressant de savoir comment se développe l'expertise et de leur donner explicitement des pistes pour continuer de s'améliorer de manière délibérée, s'ils le souhaitent, sur leur lieu de travail.

## 2. LE RÔLE DE L'AUTORÉGULATION DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE

### 2.1 Le développement de l'expertise

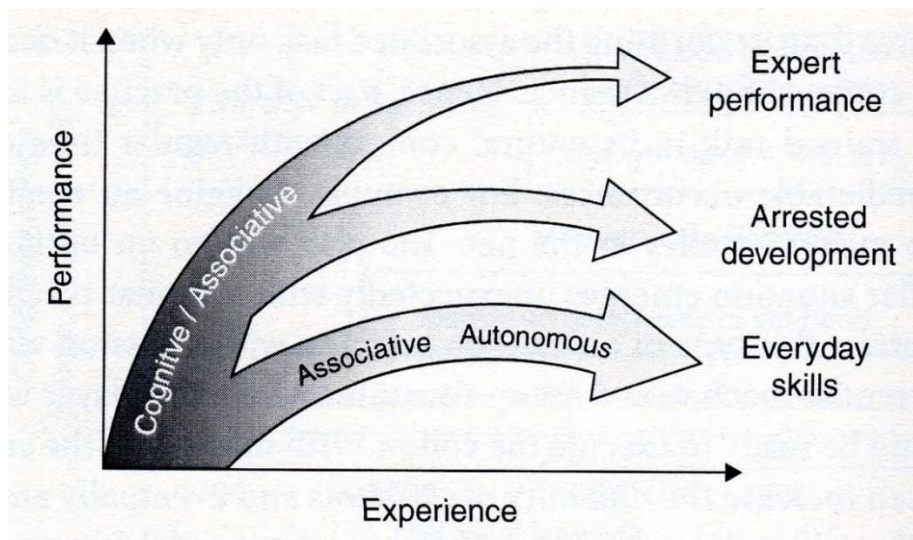
Les recherches en traductologie qui impliquent des expériences avec des traducteurs les qualifient parfois d'« experts » sur la seule base de leur expérience professionnelle. Si l'on définit l'expertise comme la capacité à réaliser des performances reproductibles et de niveau supérieur sur des tâches authentiques et représentatives du domaine considéré (Ericsson, 2006, p. 686), alors cette croyance selon laquelle cinq ou dix ans d'expérience feraient automatiquement d'un professionnel un expert est erronée : les recherches sur l'expertise ont montré que l'expérience peut prendre des formes différentes avec des conséquences variables pour le développement des compétences professionnelles chez un individu (p. 683).

En début d'apprentissage, les apprenants ont besoin de découvrir les règles explicites qui régissent une activité. Avec les années d'expérience, les processus se fluidifient et s'automatisent ; les apprenants font de moins en moins d'erreurs. D'après les travaux mentionnés à la section précédente, cette automatisation permet de libérer des ressources cognitives pour des processus cognitifs d'ordre supérieur. Arrivée à ce stade, la majorité des professionnels d'un domaine se contente de s'y maintenir durant des années, voire des décennies, la plupart des individus cherchant à atteindre un niveau de performance acceptable tout en limitant la durée de l'effort d'apprentissage. L'individu perd alors le contrôle conscient

de ses activités et n'est plus capable de les ajuster délibérément. Une fois les processus automatisés, l'accumulation d'expérience n'améliore plus la performance (Ericsson, 2006, p. 694 ; 2009, p. 417).

D'autres individus continuent toutefois de progresser, accédant à l'expertise. Il a ainsi été montré qu'au-delà de deux ans, l'expérience n'est plus bien corrélée à la performance (Ericsson, 2006, p. 619 ; 2009, p. 412-413). Ceci explique les grandes différences interindividuelles que l'on peut constater d'un professionnel à l'autre. La figure 9 illustre ce phénomène : les compétences nécessaires pour accomplir une tâche (sur le schéma, les activités du quotidien ; dans notre cas, la traduction pragmatique professionnelle) s'automatisent, et la progression cesse dès que la performance est jugée suffisante par rapport aux besoins du sujet ; l'apprentissage cesse et les performances stagnent ; le sujet est performant, mais non expert.

Figure 9 : différence qualitative entre le développement de la performance experte et des activités quotidiennes (Ericsson, 2009, p. 418)

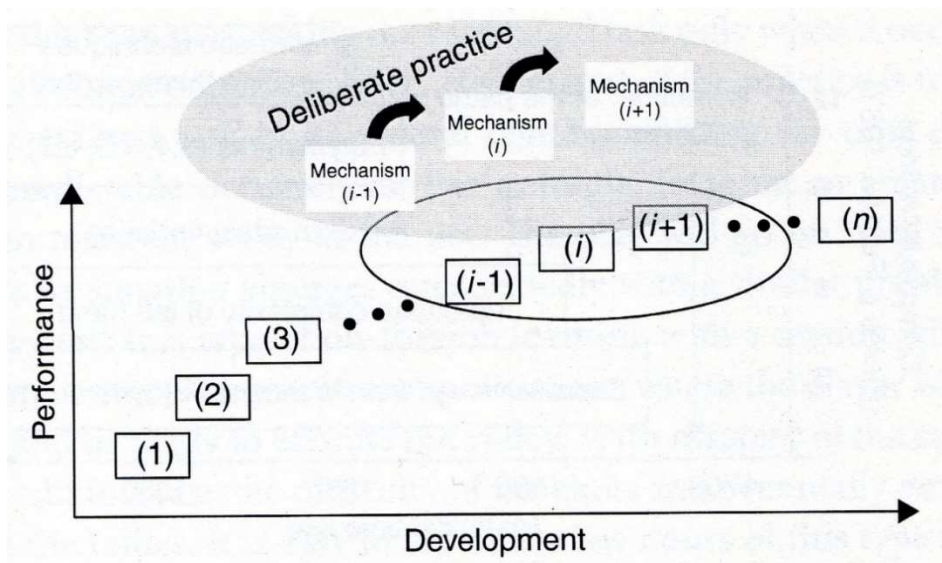


Pour que se développe la performance experte, le sujet doit certes cumuler de nombreuses années d'expérience, et avoir une solide formation est un atout de poids. Mais il doit surtout contrecarrer l'automatisation des processus pour continuer de s'améliorer là où pèche sa pratique. Le sujet qui souhaite progresser doit consacrer une partie de sa pratique à des activités conçues pour augmenter sa performance ; c'est la « pratique délibérée » (Ericsson, 2006, p. 691 ; 2009, p. 413-414). Le développement de la performance experte est progressif, comme tout apprentissage. Le sujet (ou son enseignant) identifie des aspects de la performance à améliorer et sélectionne des tâches qui se trouvent en dehors de sa marge de

confort, mais qu'il lui sera possible de maîtriser en un temps limité. Contrairement à une pratique routinière, exercée sans réelle réflexion de la part du sujet et qui ne fait que renforcer les mécanismes cognitifs en place, la pratique délibérée demande toute l'attention du sujet (Ericsson, 2006, p. 692 ; 2009, p. 417). Les experts continuent de s'améliorer avec l'expérience tant qu'ils l'associent à une pratique délibérée : c'est la flèche du haut de la figure 9. Qu'ils cessent, et leur performance atteindra une asymptote, comme celle des autres professionnels : c'est la flèche du milieu du schéma.

L'acquisition de la performance experte est donc vue comme une succession d'états relativement stables, où à chaque état correspond un ensemble de mécanismes cognitifs (et physiologiques) permettant l'analyse de la tâche, sa planification, son exécution et le contrôle de la performance (cf. figure 10). L'amélioration vient de changements dans ces mécanismes qui gèrent la façon dont le cerveau et le système nerveux contrôlent l'action.

Figure 10 : le développement de la compétence experte en tant que succession de mécanismes permettant de contrôler et d'améliorer des aspects précis de la performance (Ericsson, 2009, p. 415)



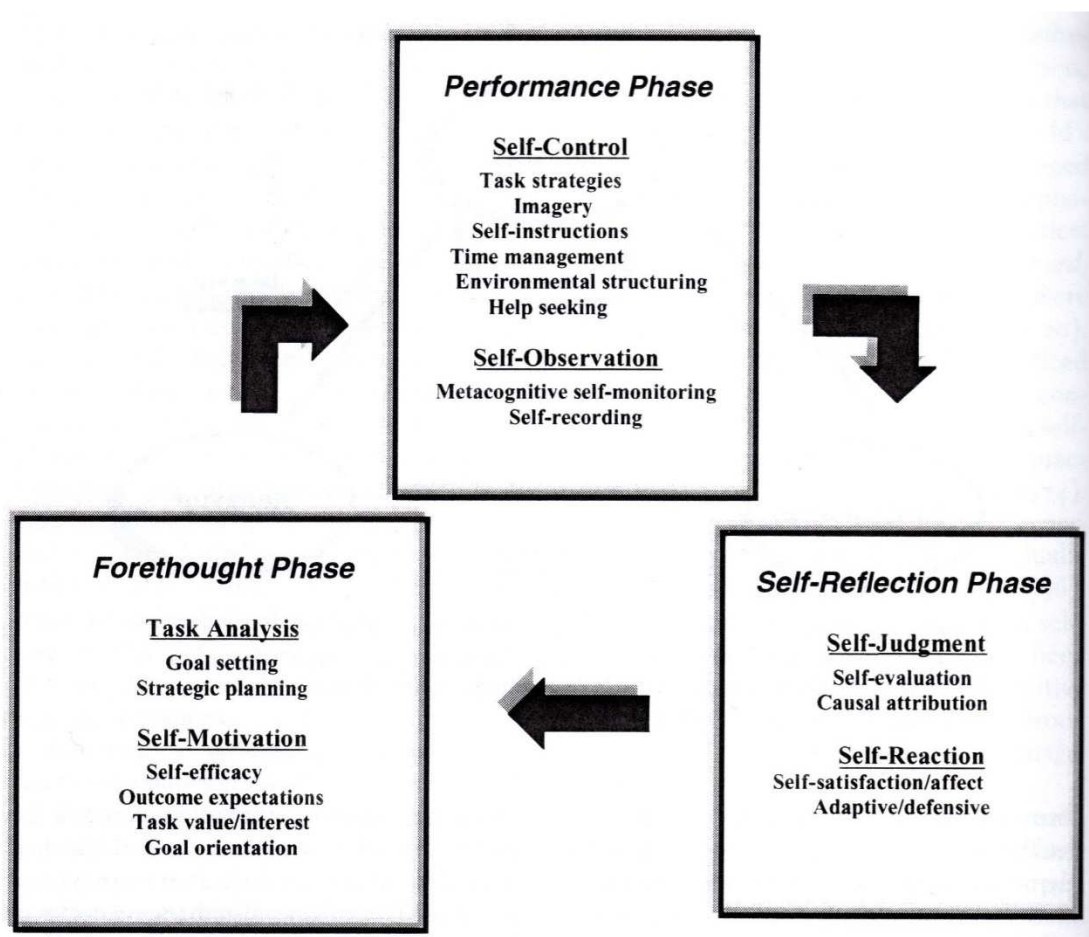
L'une des difficultés pour améliorer la performance est de déclencher les changements spécifiques qui permettront d'améliorer progressivement la performance (Ericsson, 2006, p. 698). Par ailleurs, la répétition et la possibilité d'obtenir un retour sur la prestation sont très importantes (Ericsson, 2009, p. 423-424).

## 2.2 L'autorégulation

La pratique délibérée, qui consiste pour un individu à accomplir des tâches situées en dehors de sa zone de confort pour améliorer des aspects spécifiques de son activité en y engageant

toute son attention, est donc une forme consciente de résolution de problèmes. Elle implique de se former une représentation cognitive de la tâche, de sélectionner des stratégies et des techniques pour résoudre le problème choisi et d'évaluer sa propre efficacité lors de la réalisation de la tâche pour ajuster ses efforts futurs : ce sont là les composantes clés de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2006, p.705). L'apprenant efficace utilise l'autorégulation pour contrôler et ajuster trois aspects personnels étroitement liés : son comportement tel qu'il se traduit dans la pratique (autorégulation comportementale), son environnement de travail ou les conséquences qu'a ce dernier sur sa personne et sur son activité (autorégulation environnementale), et ses états cognitifs et affectifs (autorégulation interne) [p. 706-707].

Figure 11 : les phases et les sous-processus de l'autorégulation (Zimmerman, 2006, p. 708)



L'autorégulation est un processus cyclique que l'on peut découper en trois phases : l'anticipation, le contrôle, et l'autoréflexion (cf. figure 11). La phase d'anticipation (*forethought phase*) comprend les processus d'apprentissage et les croyances motivationnelles qui précèdent les efforts consentis pour apprendre et s'exercer : l'apprenant (ou son formateur)

analyse la tâche pour définir des objectifs d'apprentissage et planifier une stratégie efficace pour y parvenir ; sa motivation à consentir les efforts nécessaires découle par exemple de sa confiance en sa capacité à exécuter efficacement une tâche et de l'intérêt qu'il y porte. La phase de contrôle (*performance phase*) est celle durant laquelle l'apprenant applique la stratégie retenue à une tâche choisie, de manière consciente et en contrôlant son activité de sorte à pouvoir procéder aux ajustements nécessaires. Enfin, durant la phase d'autoréflexion (*self-reflection phase*), l'apprenant évalue sa performance par rapport à une série de critères. Un apprenant efficace sélectionne des critères adaptés, et donc motivants. Par ailleurs, il attribue sa réussite ou ses échecs à des facteurs sur lesquels il a prise, plutôt qu'à des facteurs externes. Entrent également en ligne de compte la façon dont l'apprenant dose son autosatisfaction ou son insatisfaction et l'attitude, adaptative ou défensive, qu'il adopte. L'ensemble de ces processus influence les réactions cognitives et comportementales de l'apprenant envers l'expérience, nourrissant à leur tour les processus de la phase d'anticipation. Tous les apprenants font ce travail dans une certaine mesure, mais développer une certaine expertise implique de faire ce travail de manière consciente et active durant les deux premières phases (anticipation et contrôle), plutôt que de se contenter de réfléchir à la performance une fois la tâche achevée, durant la phase d'autoréflexion. Par ailleurs, les recherches sur l'expertise montrent que l'attitude des experts est plus efficace à tous les niveaux : par exemple, ils se donnent des objectifs plus précis, sélectionnent des stratégies plus orientées sur la méthode à adopter que sur le résultat à obtenir, et semblent avoir un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Zimmerman, 2006, p. 707-714).

Les étudiants qui entrent en master de traduction sont sans aucun doute des apprenants efficaces. Pourtant, tout traducteur professionnel ne devient pas automatiquement un expert avec l'expérience. Les mécanismes d'apprentissage qui permettent de développer l'expertise ayant été décrits, il nous semble pertinent de s'intéresser à la façon dont ces connaissances peuvent être mises à profit dans la formation des traducteurs. La partie suivante expose l'intérêt et les difficultés d'introduire l'enseignement de l'apprentissage autorégulé dans un master de traduction et présente des travaux qui ont déjà été menés dans ce sens.



### 3. L'ANALYSE DES PROCESSUS COGNITIFS DANS LA FORMATION À LA TRADUCTION

#### 3.1 Enseigner l'apprentissage autorégulé dans la formation à la traduction

Si l'expérience est indispensable au développement des compétences, seuls accèdent à l'expertise les individus qui s'astreignent à une pratique délibérée tout au long de leur carrière. Cette pratique délibérée peut être interprétée comme un refus de voir la performance stagner. Ces individus s'astreignent régulièrement à des tâches d'apprentissage autorégulé afin de remettre en cause certains automatismes jugés représenter un frein à l'amélioration. Le parallèle entre cet apprentissage autorégulé et le processus de régulation en ergonomie est frappant.

Le processus de régulation est un des mécanismes de base de l'ergonomie. Il comporte trois temps : la détection d'un écart à un état désiré, la pose d'un diagnostic sur cet écart et, au besoin, une action régulatrice. La régulation peut s'opérer sur deux objets : un système technique, ou l'activité humaine, auquel cas l'opérateur régule sa propre activité (Falzon, 2004, p. 25-26). Par ailleurs, lorsqu'il est fait appel à un ergonome pour améliorer une situation de travail, ce dernier peut accompagner un client dans une action réflexive : l'ergonome est alors « un facilitateur à la construction d'une solution par les acteurs de la situation » (p. 34).

L'autorégulation comme stratégie d'apprentissage vise à améliorer la performance de l'individu en agissant sur son activité, sur son environnement, ainsi que sur ses états cognitifs et affectifs ; l'ergonomie cognitive s'intéresse aux effets des processus mentaux sur les interactions entre les personnes et les autres composantes d'un système, pour améliorer la performance des systèmes sociotechniques considérés et le bien-être des personnes au travail. L'ergonomie constitue depuis quelque temps un nouveau paradigme pour la traductologie (Lavault-Olléon, 2011b) et les travaux dans ce domaine nourrissent déjà la formation des traducteurs, soit qu'ils en influencent la conception, soit que leurs résultats fassent l'objet d'un enseignement explicite.

Les formations à la traduction ne forment pas des ergonomes. Et tous les étudiants inscrits dans ces formations n'ont pas nécessairement pour ambition de devenir un jour des experts en traduction : devenir de bons professionnels est déjà un objectif louable. En revanche, les formations ont pour raison d'être de former des traducteurs dotés de tous les outils pour occuper pleinement leur place dans la chaîne de production documentaire. Ceci signifie, d'une part, savoir organiser efficacement le processus de traduction à différents niveaux (travail

personnel, travail d'une équipe de traduction ou place de l'équipe de traduction dans un système plus large) et, d'autre part, avoir les moyens, si ce n'est matériels, au moins intellectuels, d'améliorer les conditions de travail personnelles pour préserver, voire optimiser, sa santé et son bien-être au travail. Sensibiliser les étudiants à l'importance de l'ergonomie du poste de travail et leur indiquer où trouver des ressources est une première étape importante. Mais leur enseigner les bases de la démarche autorégulatrice commune au développement de l'expertise et à l'action ergonomique leur donnerait un outil supplémentaire pour agir activement sur leurs conditions d'apprentissage et de travail lorsqu'ils le souhaitent.

Analyser une tâche pour se fixer des objectifs précis et sélectionner des stratégies susceptibles d'être efficaces, puis appliquer cette stratégie de manière délibérée, en contrôlant son exécution et en l'ajustant au besoin, impose à l'apprenant d'avoir une connaissance et une compréhension suffisantes de la tâche et de ses propres habitudes de travail. La formation y contribue, à travers l'enseignement théorique et pratique, ainsi qu'à travers les rapports demandés à l'issue des différentes activités intégratrices. Cependant, les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction sont peu illustrés, et les étudiants n'ont généralement qu'une connaissance superficielle de leurs propres habitudes de travail, de celles de leurs pairs ou de celles que pourrait mettre en œuvre un traducteur expert. Or, adopter une démarche autorégulée suppose notamment

« une capacité de réflexion métacognitive s'exerçant à toutes les étapes de la démarche, un répertoire de stratégies cognitives pertinentes à la nature de la tâche à exécuter, un ensemble de stratégies métacognitives permettant d'en superviser l'exécution et de porter un jugement sur la qualité de la solution atteinte, et des mécanismes de contrôle de la motivation et de l'affectivité permettant le maintien des efforts et la poursuite de la tâche jusqu'à sa complétion. » (Bouffard et Vezeau, 2010, p. 69)

Il faudrait donc proposer aux étudiants des activités leur permettant de développer leurs connaissances et leurs compétences métacognitives. Les éléments déclencheurs de la prise de conscience sont souvent une erreur ou un échec, ou encore les questions ou les remarques d'autrui ; la prise de conscience de l'apprenant peut notamment porter sur son propre fonctionnement cognitif, sur le fonctionnement cognitif de ses pairs ou sur le fonctionnement cognitif de tiers plus avancés dans la maîtrise de la tâche (Martin *et al.*, 2004, p. 41-43).

Le travail proposé aux étudiants doit donc les aider à comprendre les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction. De nombreux travaux ont été menés pour identifier ces processus en conditions d'expérimentation. Plus récemment, plusieurs chercheurs ont tenté d'introduire ces méthodes empiriques directement dans la salle de classe, avec des résultats prometteurs.

### 3.2 L'étude des processus cognitifs, du laboratoire à la salle de classe

Depuis le travail précurseur de Krings (1986), les processus cognitifs en traduction ont fait l'objet de nombreuses études. Des projets de recherche de grande envergure y ont d'ailleurs été consacrés : c'est par exemple le cas des différentes séries d'expériences du groupe de recherche PACTE (Université autonome de Barcelone), du projet de recherche *TransComp* mené par Göpferich (Université de Graz), ou encore du projet *Capturing Translation Processes* (ZHAW). De nombreuses publications témoignent de l'intérêt de ces travaux, comme les différents volumes des *Copenhagen Studies in Language* ou le volume 50, numéro 2, de la revue *Méta*.

#### *L'étude des processus cognitifs : des connaissances pour les formateurs*

Les recherches en traduction utilisent toute une palette d'outils pour décrire les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction. Les échantillons expérimentaux sont également variables : certaines études s'intéressent à un type de population particulier, d'autres comparent plusieurs groupes d'habileté différente. Ainsi peuvent être comparés des étudiants et des professionnels ou des étudiants à différents niveaux de leurs études.

Certains travaux décrivent le processus de traduction en général ou des aspects plus pointus de la phase de transfert linguistique. Par exemple, Jakobsen (2002) identifie trois phases dans une tâche de traduction (la phase initiale d'orientation, la phase de transfert et la phase de révision) et constate que les professionnels consacrent davantage de temps que les étudiants aux phases d'orientation et de révision. Lörcher (2005) remarque que la plupart des étudiants en langues abordent la traduction comme une transposition de signes linguistiques, conduisant à des traductions chargées d'erreurs de sens et linguistiquement inacceptables ; les traducteurs professionnels extraient le sens du texte, se prémunissant ainsi de toute déformation du propos ou violation des normes linguistiques. Ces derniers traitent des unités de traduction plus longues que les étudiants et rencontrent des problèmes de formulation ; les étudiants travaillent principalement sur des syntagmes et rencontrent des problèmes de

transfert lexical. Les premiers vérifient constamment l'acceptabilité de leur production ; les seconds vérifient exclusivement les passages qui leur ont posé des difficultés.

D'autres travaux portent sur l'emploi par les traducteurs des outils à leur disposition. Ainsi, Asadi et Séguinot (2005) illustrent la grande variabilité des habitudes de travail dans un groupe de professionnels employés dans le même service linguistique : certains traitent de longs segments (proposition ou phrase), résolvant les problèmes avant de commencer à taper leur traduction ; d'autres traducteurs travaillent sur des segments plus courts, restant proches du texte source, avant d'exploiter les possibilités du logiciel de traitement de texte pour déplacer des éléments de leur traduction et produire un texte cible idiomatique. Les traducteurs exploitent aussi différemment les possibilités de l'informatique, certains surlignant les passages sur lesquels il leur faut revenir, d'autres utilisant la fonction copier-coller pour éviter d'introduire des fautes de frappe, etc. Massey et Ehrensberger-Dow (2011b) constatent qu'étudiants comme professionnels rencontrent souvent des problèmes d'ergonomie à leur poste de travail : chevauchement des fenêtres des navigateurs Internet lors de la consultation de ressources externes, méconnaissance du fonctionnement d'outils tels que le correcteur orthographique... Les difficultés ergonomiques sont fréquentes et sont source d'erreurs qui auraient aisément pu être évitées.

Ces recherches sur les processus cognitifs des traducteurs livrent de nombreuses informations utiles à la formation. Elles enrichissent les modèles de la compétence en traduction des novices et des experts, et indiquent aux formateurs les compétences à faire acquérir aux étudiants. Ainsi, elles peuvent filtrer dans la formation à travers l'introduction de nouveaux cours dans une maquette, par le biais d'enseignants proposant des exercices spécifiques, ou simplement lorsqu'ils expliquent comment il faudrait idéalement travailler (traiter des segments plus longs, s'astreindre à une phase d'orientation, veiller à l'ergonomie de leur écran d'ordinateur, etc.). Mais selon nous, les étudiants n'ont généralement que peu conscience de leurs habitudes de travail. Il leur est donc difficile de se positionner par rapport aux recommandations qui leur sont faites pour s'améliorer. Pour maximiser les retombées de ce type de recherches auprès des étudiants, des enseignants-chercheurs ont introduit les outils d'étude des processus cognitifs directement dans la salle de classe.

#### *L'étude des processus cognitifs par les étudiants : découverte de la variabilité*

La démarche de ces enseignants-chercheurs est une réponse, notamment, au constat que les retours reçus par les étudiants sur leur travail reposent trop exclusivement sur l'analyse du

produit fini, ne laissant qu'une place restreinte à la réflexion sur les processus cognitifs. Or l'étude des processus cognitifs par les étudiants eux-mêmes a une grande valeur pédagogique : elle permet aux étudiants d'acquérir une meilleure conscience de leurs processus de traduction et ainsi d'identifier les facteurs qui concourent à la qualité du produit fini et à la rapidité du processus, ou, au contraire, qui y font obstacle. Ce faisant, les étudiants développent leurs connaissances et leurs compétences métacognitives. Dans les recherches que nous décrivons ci-après, des étudiants ont analysé leurs propres processus cognitifs, avant d'en discuter en classe.

Alves (2005) rapporte une étude menée auprès de 18 étudiants : après un temps de familiarisation avec les méthodes de collecte et d'analyse des processus cognitifs, ceux-ci ont traduit un court texte. La tâche a été enregistrée avec le logiciel de suivi des frappes au clavier *Translog*, dont l'enregistrement a servi de support mnésique pour faire un commentaire rétrospectif. Les étudiants ont analysé leurs propres processus cognitifs avant d'en discuter en cours, les formateurs veillant à fournir aux étudiants les connaissances déclaratives nécessaires à l'échange sur les connaissances opérationnelles. Cette séquence de travail traduction – analyse – discussion a été répétée trois fois en quatre mois, afin d'évaluer la possibilité d'induire des modifications dans les méthodes de travail des étudiants. Au terme de l'expérimentation, les formateurs n'ont pas relevé de modification notable des processus de traduction : le laps de temps était probablement insuffisant pour obtenir des effets visibles. Ils estiment toutefois que ce travail a suscité chez leurs étudiants une nette prise de conscience des aspects déclaratifs et opérationnels des processus de traduction et que cela les amène à aborder leur tâche sous une perspective différente. Par ailleurs, les étudiants ont apprécié d'échanger sur leurs difficultés. Une prise de données comparable menée dans d'autres circonstances révèle un niveau de métaréflexion plus élevé chez les traducteurs professionnels que chez les étudiants, semblant confirmer que les habiletés réflexives font partie intégrante de la compétence en traduction (p. 10).

Le travail que présente Dancette (2003) est mené dans le cadre d'un séminaire dédié aux processus cognitifs en traduction : les étudiants ont réalisé des protocoles de verbalisation à voix haute (TAP), qu'ils ont analysés suivant les consignes de l'enseignant. En classe, le travail porte ensuite sur les stratégies de résolution de problèmes, dont les plus utiles à mettre en évidence pour les étudiants seraient celles qui touchent à l'utilisation peu pertinente des dictionnaires, ainsi que les démarches circulaires improductives. Les étudiants tendent à croire

leur propre approche universelle : l'un des principaux intérêts de ce travail serait de leur faire prendre conscience de la variabilité des approches et des comportements à travers la comparaison des protocoles de différents participants. Ce travail faciliterait l'objectivation des processus de traduction et la prise de conscience de la cause des difficultés personnelles. À un stade plus avancé, les étudiants peuvent chercher une réponse à une inquiétude plus précise sur leurs compétences (p. 74). Les étudiants seraient généralement très satisfaits de cet exercice : l'amélioration de leurs méthodes de travail serait manifeste ; ils seraient plus attentifs aux stratégies de résolution de certains problèmes et plus habiles à les mettre en œuvre (p. 76). Pour l'enseignante, cet exercice contribuerait à élargir l'éventail des stratégies des étudiants et à en évaluer l'efficacité. Elle relève néanmoins qu'il serait difficile à mener avec des groupes nombreux en raison de la complexité de l'analyse des protocoles de verbalisation et du temps que nécessite leur traitement (p. 78-79).

Pym (2009) a proposé une démarche comparable à ses étudiants : ils ont analysé leurs enregistrements d'écran plusieurs semaines de suite en vue de traiter un sujet à chaque fois différent. Analyse des données et discussion avaient lieu en cours et pouvaient se prolonger par la lecture d'un travail de recherche. Il en ressort que l'utilisation des méthodes d'analyse des processus cognitifs en classe donne aux étudiants des outils pour continuer cette réflexion en toute autonomie s'ils le souhaitent, en observant divers aspects de leurs processus mentaux. Un élément remarquable de cette recherche est le fait que l'un des étudiants, qui s'est particulièrement investi dans la réflexion, a su identifier de lui-même un élément qui le dérangeait (la traduction de segments trop courts, qui nuisait à sa compréhension, l'obligeant à constamment revenir en arrière pour corriger son travail). Cet étudiant s'est alors forcé à lire les phrases en entier au cours de la traduction suivante et s'est déclaré satisfait de cette nouvelle méthode de travail : bien que cela lui demande un effort cognitif supérieur, il jugeait sa traduction plus fluide et estimait avoir été plus rapide qu'à son habitude (p. 147). C'est là un exemple clair d'apprentissage autorégulé.

Le travail que Hansen (2006) rapporte avoir mené avec six étudiants avait entre autres pour objectif de comparer l'intérêt de deux méthodes : le rapport rétrospectif des difficultés rencontrées (*Integrated Problem and Decision Reporting*, ci-après « IPDR ») et l'enregistrement de la tâche avec *Translog*, suivi d'un commentaire rétrospectif. Les étudiants se sont ensuite soumis à un entretien rétrospectif et ont reçu un retour individuel, avant de participer à une réflexion en groupe. Outre la complémentarité des techniques employées, ce travail fait

ressortir l'intérêt des étudiants pour ce type d'exercice : ils déclarent trouver l'IPDR très utile, et tous les sujets qui ont produit un commentaire rétrospectif ont apprécié de suivre le déroulement de leurs processus à l'écran, de les commenter et de recevoir un retour personnalisé. Là encore, il ressort de ce travail que la démarche permet aux étudiants de prendre conscience de ce qu'ils font lorsqu'ils traduisent (p. 26-27).

Enfin, Gile (2004) impose à ses étudiants de remettre un IPDR avec chacune de leurs traductions. Il en tient compte dans son évaluation des traductions et commente certains éléments en classe. Les problèmes relevés évoluent au cours de la formation (p. 3-4). Chez les débutants, l'IPDR serait un moyen d'attirer l'attention sur différents composants du processus de traduction en leur imposant de réfléchir aux problèmes rencontrés. Tout au long de la formation, la méthode permettrait au formateur d'évaluer la progression des étudiants et, au besoin, d'ajuster son enseignement. En mettant en évidence la complexité des processus à l'œuvre, l'IPDR aurait également pour effet de valoriser le rôle du traducteur aux yeux des étudiants (p. 8).

Les travaux relatés dans ces quatre contributions ont donné aux étudiants l'opportunité d'étudier leurs propres processus cognitifs et, à travers la discussion en groupe, de réaliser la variété des méthodes de travail possibles. Deux autres contributions comportent un aspect supplémentaire particulièrement intéressant : les étudiants sont invités à commenter explicitement les processus de traduction d'autres personnes et à se comparer à elles. Dans le premier cas, ce sont leurs pairs, dans le second, des professionnels.

#### *L'étude des processus cognitifs par les étudiants : se comparer à d'autres traducteurs*

La première de ces expérimentations, conduite par Massey et Ehrensberger-Dow (2011a) dans le cadre du programme *Capturing Translation Processes*, a associé enregistrement des frappes au clavier, enregistrement de l'écran et dispositif de suivi des yeux (oculométrie). Les étudiants ont traduit un premier texte et produit un commentaire rétrospectif. Trois semaines plus tard, ils sont revenus au laboratoire pour visionner l'enregistrement d'un de leurs pairs et le commenter. Aucune indication ne leur était fournie quant au type de commentaires attendu. Cette tâche était suivie d'un entretien semi-structuré durant lequel ils ont été explicitement invités à établir des comparaisons entre les méthodes de travail de la personne observée et les leurs. Par ailleurs, deux de leurs enseignants ont visionné ces protocoles en les commentant. Les étudiants sont revenus à la fin du semestre pour réaliser une dernière traduction et remplir un questionnaire sur ce qu'ils pensaient avoir retiré de leur participation à l'étude (p. 30-32).

Les étudiants remarquent les différences et les similitudes entre leurs méthodes de travail et celles de leurs pairs ; des commentaires indiquent qu'ils réalisent l'inefficacité de certaines de leurs habitudes de travail. À la question de savoir s'ils aimeraient modifier certains aspects de leurs méthodes de travail après avoir visionné la démarche de leur collègue, les étudiants citent leurs techniques de recherche, l'utilisation des ressources externes et l'organisation du poste de travail. D'autres se donnent pour objectif d'identifier des mots clés avant de commencer à traduire. Les expérimentateurs supputent que ces différents points ont été traités en cours et que le fait de voir un de leurs collègues aborder ces aspects de la tâche différemment en a fait ressortir la pertinence. Les étudiants jugent très intéressant de voir l'approche d'un de leurs collègues, affirmant que cela leur a beaucoup appris sur eux-mêmes : ils s'en trouvent davantage capables de réfléchir à leurs méthodes de travail (p. 35). Leurs enseignants se sont pour leur part montrés surpris du nombre d'étudiants qui semblaient aborder la traduction mot-à-mot et de l'absence apparente de stratégies. En conclusion, cette expérience montre qu'employer des techniques d'étude des processus cognitifs dans le cadre de la formation des traducteurs permet d'accroître la conscience qu'ont les étudiants de certains aspects opérationnels clés de la traduction tout en stimulant leur réflexion sur leur prise de décision. Cela confirmerait également que les étudiants apprennent de l'observation de leurs pairs (p. 36).

Le dispositif proposé par Angelone (2013) va un peu plus loin : les étudiants ont dans un premier temps réalisé une traduction en enregistrant leur écran. Ils ont ensuite comparé leurs enregistrements avec ceux de deux professionnels, en recherchant les différences en matière de résolution de problèmes, avant de comparer leurs observations en groupe. Il ressort des commentaires des étudiants que cela les a aidés à comprendre certaines théories ou procédures exposées en cours : la comparaison permet aux étudiants de prendre conscience de leurs méthodes de travail et de découvrir de nouvelles stratégies. Mais cela leur permet aussi de voir concrètement comment certains outils ou certaines démarches dont on leur avait parlé en cours peuvent être utilisés pendant une tâche de traduction. Ils s'aperçoivent par ailleurs que des professionnels peuvent adopter différentes démarches pour aboutir à un résultat tout aussi acceptable. Enfin, ils réalisent que les professionnels aussi rencontrent des problèmes, qui peuvent être les mêmes que les leurs (p. 152-153).

L'ensemble de ces contributions montre qu'un travail d'observation et de comparaison des processus cognitifs à l'œuvre lors d'une tâche de traduction peut servir de déclencheur



métacognitif : les étudiants identifient chez eux-mêmes des habitudes problématiques et détectent d'autres méthodes de travail intéressantes chez leurs pairs ou chez des professionnels. Les travaux de Dancette (2003) et de Pym (2009) montrent aussi que les étudiants pourraient adopter une démarche autorégulatrice sur la base d'un travail de ce type.

Ces travaux montrent l'intérêt d'employer les outils d'étude des processus cognitifs directement dans la formation des traducteurs, mais ces derniers demeurent relativement difficiles à exploiter en classe. Leur mise en œuvre a longtemps été jugée complexe, car nécessitant du matériel spécifique ou demandant un lourd travail d'analyse à l'expérimentateur. Il faut donc proposer des protocoles suffisamment complets pour être riches en informations, mais tout de même assez légers pour que les étudiants puissent les traiter eux-mêmes. Les logiciels de capture d'écran gratuits constituent à cet égard une évolution intéressante. Ensuite, ces études laissent souvent les étudiants libres des aspects qu'ils souhaitent observer. Si l'on veut favoriser l'adoption d'une posture métacognitive au-delà de la formation, il est en effet très pertinent d'apprendre aux étudiants à déterminer seuls les processus sur lesquels travailler. En revanche, en cours de formation, on peut se permettre d'aborder des points plus précis : le formateur peut sélectionner des aspects généralement problématiques pour les étudiants, et préparer le matériau sur lequel travailler en classe. Ensuite, les travaux sur l'apprentissage autorégulé montrent que la possibilité de se comparer avec les pairs ou des experts constitue un déclencheur métacognitif important. D'après ces contributions, une telle comparaison permet de réaliser que les méthodes de travail ne sont pas universelles. Il paraît donc justifié de chercher à proposer aux étudiants une comparaison systématique, comme le font Massey et Ehrensberger-Dow (2011a) et Angelone (2013), plutôt que survenant de manière plus ou moins fortuite. Enfin, l'apprentissage autorégulé demande de donner un caractère explicite et conscient à toute la démarche : il faut nommer précisément le point que l'on cherche à améliorer, identifier explicitement la stratégie à appliquer, l'appliquer consciemment dans le cadre d'une tâche bien définie, et en évaluer l'efficacité. Or, si tous ces travaux livrent des informations sur la capacité des étudiants à relever des éléments intéressants dans leurs protocoles et dans ceux de tiers, seuls ceux de Dancette (2003) et de Pym (2009) livrent quelques informations sur la capacité des étudiants à mener une telle démarche.

## EN GUISE DE CONCLUSION : HYPOTHÈSES

Les formations professionnalisantes à la traduction spécialisée permettent le développement progressif et de plus en plus intégré des connaissances déclaratives et opérationnelles, des représentations et de la métaréflexion (à travers les rapports relatifs à différents projets, par exemple). Or il n'est pas certain que les étudiants parviennent au mieux à assimiler tous ces éléments. Dans notre expérience, il semblerait que les enseignements complexes soient relativement vite intégrés dans les connaissances déclaratives et les représentations des étudiants, mais qu'ils ne trouvent pas tout de suite leur chemin dans les méthodes de travail des étudiants. Que cette évolution soit progressive est normal. Nous pensons toutefois que les connaissances et compétences métacognitives des étudiants gagneraient à être développées, et la démarche d'autorégulation des apprentissages explicitement enseignée, afin de favoriser le développement de la compétence professionnelle durant la formation et au-delà.

Durant la formation, il est difficile aux enseignants de fournir aux étudiants des retours sur leurs méthodes de travail : elles peuvent être déduites des produits finis (passages particulièrement réussis ou erreurs de traduction), mais travailler sur des processus cognitifs observables demande un long travail d'analyse. Dans le cadre d'un travail sur les processus cognitifs dans la salle de classe, il serait possible à un enseignant de donner à chaque étudiant un retour ponctuel, pour autant que le groupe ne soit pas trop nombreux. L'idéal serait de pouvoir ne faire ce travail que quelques fois, le temps d'améliorer les connaissances et les compétences métacognitives des étudiants afin qu'ils puissent ensuite poursuivre ce travail en autonomie. Cela leur permettrait de mieux tirer profit de leur formation, et de continuer à progresser en emploi, une fois qu'ils n'auront plus beaucoup à apprendre de leurs collègues et de leur situation de travail. Ainsi, ceux qui le souhaiteraient pourraient continuer de s'améliorer activement tout au long de leur carrière ; quant aux autres, ils pourraient recourir à l'autorégulation ponctuellement, pour résoudre un problème d'ergonomie cognitive qui nuit à leur bien-être, à leur satisfaction au travail ou à leur employabilité. Une posture qui améliore l'habileté cognitive d'un individu est également susceptible d'avoir des répercussions à d'autres niveaux, par exemple pour identifier des problèmes d'ergonomie physique ou organisationnelle au sein d'un service et les résoudre.

Les études citées ci-dessus montrent bien l'intérêt de faire travailler les étudiants sur leurs méthodes de travail comme déclencheur métacognitif, mais aucune ne mesure la capacité des étudiants à transposer cette conscience nouvelle en apprentissage autorégulé. C'est l'objectif

du présent travail. Dans un premier temps, nous avons constitué un corpus de données de références auprès d'étudiants et de professionnels : ce corpus devait être représentatif de la variabilité des processus d'un individu à l'autre, mais aussi contenir des indices de la progression de l'étudiant au professionnel, voire à l'expert. Dans un second temps, nous avons voulu voir si travailler sur un extrait de ce corpus constituait un déclencheur métacognitif suffisant pour que les étudiants adoptent une posture autorégulée sans avoir observé leurs propres processus : cela paraît peu probable, mais dans le cas d'une réussite, cela représenterait un véritable gain de temps dans le cadre d'une formation. Dans un troisième temps, nous avons fait travailler des étudiants sur ce même extrait de corpus et sur leurs propres processus cognitifs pour voir s'ils parvenaient à mettre en œuvre les différentes étapes de l'apprentissage autorégulé. De la sorte, cette expérimentation vise à vérifier les trois hypothèses suivantes.

**Hypothèse 1 : variabilité des processus mentaux entre étudiants, professionnels et experts**

Les processus cognitifs varient d'un individu à l'autre. L'analyse des processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction laisse toutefois apparaître des critères indicateurs du degré d'expertise en traduction des individus considérés.

**Hypothèse 2 : qualité des connaissances métacognitives initiales des étudiants**

En fin de formation, les étudiants disposent de compétences déclaratives et opérationnelles étendues et solides, mais n'ont qu'une connaissance limitée de leurs propres processus cognitifs.

Des étudiants en fin de master 2 ont sans aucun doute de bonnes capacités à réguler leurs apprentissages. Mais si les hypothèses 1 et 2 se vérifiaient, nous pensons qu'il serait possible d'augmenter la qualité et la fréquence de l'autorégulation de leurs apprentissages en renforçant leurs connaissances et leur conscience métacognitives. Cela nous amène à notre dernière hypothèse.

**Hypothèse 3 : capacité des étudiants à adopter une démarche d'apprentissage autorégulé**

L'observation des processus cognitifs de traducteurs professionnels et d'étudiants est de nature à susciter une prise de conscience métacognitive. Un enseignement explicite permet d'induire ponctuellement une démarche d'apprentissage autorégulé chez des étudiants en traduction pragmatique. Ces derniers parviennent, seuls ou avec de l'aide,

- (1) à identifier des points forts et des points faibles dans leurs propres méthodes de travail,
- (2) à déterminer, à partir de leurs connaissances personnelles et des processus de professionnels ou d'autres étudiants, des stratégies susceptibles de remédier à leurs points faibles,
- (3) à mettre en œuvre ponctuellement, mais consciemment, ces stratégies, et
- (4) à évaluer la qualité de la mise en œuvre de ces stratégies en déterminant si elles ont été utiles, inutiles ou contre-productives.



## CHAPITRE III – CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

---

### INTRODUCTION

L'expérimentation qui fait l'objet du présent travail a comporté trois phases logiques, sinon chronologiques.

Lors de la première phase, nous avons constitué un corpus de données de références auprès d'étudiants en traduction et de traducteurs professionnels. Ce corpus devait permettre de vérifier l'hypothèse 1 (les processus cognitifs varient d'un individu à l'autre, mais reflètent le degré d'expertise en traduction). Si cette hypothèse se confirmait, il devait ensuite être exploité pour fournir du matériel à montrer aux étudiants participant aux phases suivantes et pour déterminer des indicateurs et des valeurs de référence qui permettraient d'évaluer leur éventuelle progression grâce au dispositif d'enseignement proposé (apprentissage autorégulé).

La seconde phase devait nous permettre de vérifier l'hypothèse 2 (en fin de formation, les étudiants ont une connaissance limitée de leurs propres processus cognitifs). Si cette hypothèse se confirmait, cette phase avait également pour objectif d'évaluer si un travail sur des extraits de données de référence constituait un déclencheur métacognitif suffisant pour mettre en place un apprentissage autorégulé (hypothèse 3).

Lors de la troisième phase, des étudiants ont travaillé sur ce même extrait de corpus, mais aussi sur leurs propres processus cognitifs. Il s'agissait ainsi d'évaluer si cette séquence constituait un meilleur déclencheur métacognitif pour la mise en place d'un apprentissage autorégulé (hypothèse 3).

Cette expérimentation portant sur les processus cognitifs de traducteurs étudiants et professionnels, chacune de ces phases a compris une ou deux prises de données, durant lesquelles chaque participant a traduit un ou deux textes selon un protocole expérimental destiné à collecter des informations sur ses méthodes de travail. Lors de la deuxième et de la troisième phase, les étudiants ont également participé à une séance de travail collective. Dans ce chapitre sont exposés le choix des outils, le protocole expérimental (participants, textes et organisation des prises de données), ainsi que la méthodologie retenue pour analyser les données.

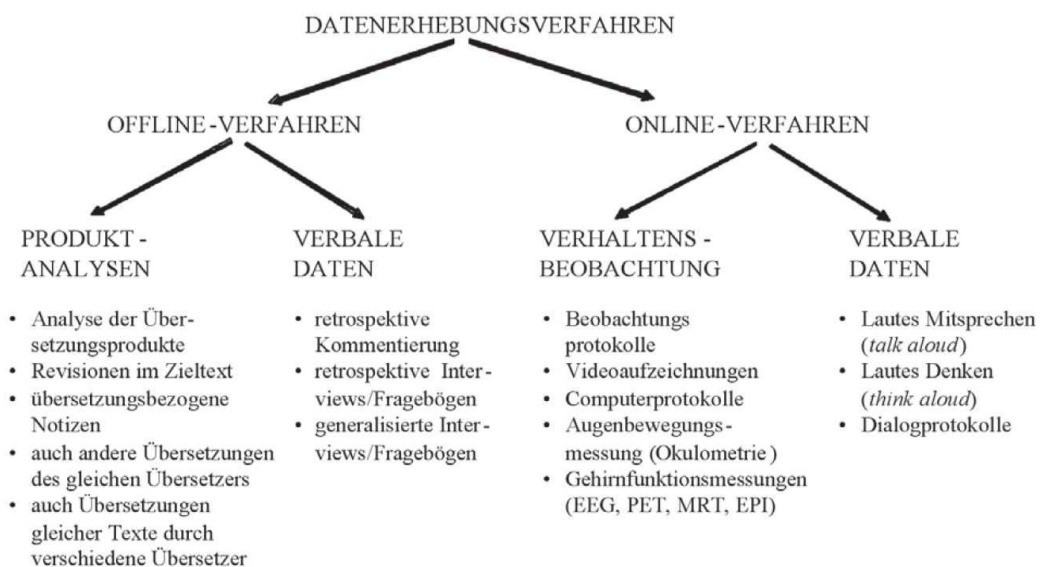
# 1. CHOIX DES OUTILS

## 1.1 Triangulation et traduction

De nombreuses méthodes de collecte de données permettent aujourd'hui d'observer les processus cognitifs en traductologie. L'idéal est d'en associer plusieurs : les résultats de données très riches, mais dont l'analyse comporte une grande part de subjectivité, peuvent ainsi être étayés par ceux de données dont le traitement s'avère plus objectif. De même, si une méthode cesse de livrer des informations, les autres peuvent donner à l'expérimentateur des indices de ce qu'il se passe. Alves (2005) utilise la métaphore maritime de la triangulation pour illustrer l'intérêt d'une telle combinaison d'outils.

Krings (2005) a établi une typologie de ces méthodes (cf. figure 12). Les processus en traduction peuvent être étudiés au moyen de méthodes concomitantes ou consécutives à la tâche. Les premières comprennent des données verbales (différents types de protocoles de verbalisation) et des méthodes d'observation du comportement (observation du sujet par l'expérimentateur ou enregistrement vidéo, enregistrement des activités à l'ordinateur, suivi des yeux et imagerie médicale). Les méthodes consécutives à la tâche regroupent des données verbales (commentaire rétrospectif, entretiens et questionnaires) et l'analyse des produits (produit fini, étapes intermédiaires d'une traduction, traduction faite par différents traducteurs, etc.).

Figure 12 : typologie des méthodes de collecte de données pour l'étude des processus de traduction (Krings, 2005, p. 348)



Nous avons retenu trois méthodes concomitantes : deux ont été employées dans toutes nos prises de données ; la troisième a dû être abandonnée à l'issue de la première collecte, les résultats s'étant avérés trop peu exploitables. Le protocole de verbalisation devait nous permettre de travailler sur les processus cognitifs des participants aux expériences. L'enregistrement de l'écran devait livrer des informations complémentaires et analysables de façon plus objective, même si toute analyse de données comporte une part importante de subjectivité. Notamment, cette méthode devait nous permettre de travailler sur les consultations de ressources externes et sur l'ergonomie au poste de travail. Pour compléter ces données, nous avons utilisé un dispositif de suivi des yeux (oculométrie) lors de la première prise de données. Mais les résultats n'étaient pas suffisamment probants pour pouvoir continuer d'utiliser une technique aussi coûteuse. Nous avons également employé deux méthodes consécutives : un questionnaire biographique, pour nous assurer de l'homogénéité des participants, et les traductions finies. Lors de la deuxième et de la troisième phase de l'expérimentation, les participants ont également rempli d'autres questionnaires. Nous exposons ci-après les raisons qui nous ont poussée à retenir les trois méthodes de prise de données concomitantes à la tâche.

## 1.2 Le protocole de verbalisation

Le protocole de verbalisation (*think-aloud protocol*, ci-après « TAP ») est l'enregistrement de ce qu'un sujet dit pendant qu'il accomplit une tâche, en l'occurrence de traduction. Il reçoit l'instruction de dire à voix haute tout ce qu'il pense, sans pour autant commenter la tâche ou son activité. Cette manière de procéder pouvant être déroutante, il est recommandé de faire précéder la tâche expérimentale d'un entraînement.

L'engouement pour cette méthode de collecte de données résulte de la publication par Ericsson et Simon (<sup>1</sup>1984/<sup>2</sup>1985) d'une méta-analyse sur l'utilisation du TAP. Selon leur modèle de la cognition humaine, l'information serait stockée dans différents types de mémoires. La mémoire à court terme (mémoire de travail) serait facilement accessible, mais aurait une très faible capacité de stockage ; la mémoire à long terme serait plus difficile d'accès, mais aurait une meilleure capacité de stockage. Seule l'information contenue dans la mémoire à court terme est directement accessible : les processus conscients peuvent être verbalisés, mais les processus automatisés doivent être inférés par l'expérimentateur. De même, lorsque la tâche dure plus que quelques secondes, une partie de l'information quitte la mémoire à court terme pour la mémoire à long terme. Pour dire ce à quoi il a pensé, le sujet doit alors s'appuyer sur



des souvenirs fragmentaires : la verbalisation rétrospective est souvent moins complète et le sujet a plus de risques de reconstruire inconsciemment son activité (Bernardini, 2001, p. 242-244). Il peut par exemple lui donner une forme logique et rationnelle, alors qu'elle ne l'était pas forcément.

En plus du TAP proprement dit, c'est-à-dire une verbalisation concomitante et individuelle, il existe plusieurs formes de verbalisation. Lors d'un commentaire rétrospectif, celle-ci a lieu après la tâche. Pour soutenir sa mémoire, le traducteur visionne souvent un enregistrement de son écran de travail. Le protocole de dialogue consiste à demander à deux participants de résoudre une tâche ensemble. Le fait de parler paraît plus naturel, mais en traduction, la tâche est peu représentative. L'IPDR, déjà mentionné au chapitre II, est un rapport rédigé pendant la traduction ou après coup. Ce travail impose de reconstruire le cheminement mental de résolution des problèmes. C'est une démarche intéressante en cours, car elle incite les étudiants à réfléchir à la pertinence de leur méthode de résolution des problèmes. Cette méthode livre cependant des données peu complètes : lorsqu'elle est menée en parallèle de la tâche, elle influence directement le processus et le produit ; lorsqu'elle est menée après, le processus peut être reconstruit de manière incorrecte. Notre choix s'est donc fait entre le TAP et le commentaire rétrospectif.

La simultanéité du TAP par rapport à la tâche maximise les chances que les éléments passant par la mémoire à court terme soient verbalisés, et avec une déformation minimale. Le TAP devrait donc être plus complet et plus fiable. Par ailleurs, même si la verbalisation ralentit la tâche, la prise de données demeure plus courte que le commentaire rétrospectif, qui peut en doubler la durée : c'est un élément important à prendre en compte, car tant les professionnels que les étudiants sont très occupés. En revanche, le commentaire rétrospectif présente l'intérêt de ne pas déformer l'activité. Selon Ericsson et Simon, lorsque les informations relatives à l'activité du sujet sont verbales, celui-ci peut les verbaliser directement : il n'en résulte pas de déformation de l'activité, quoiqu'elle puisse être ralentie lorsque le sujet doit verbaliser un grand nombre d'éléments (rapporté par Bernardini, 2001, p. 243). La traduction étant censée relever de ce cas de figure, l'activité serait seulement ralentie. Jakobsen (2003) montre néanmoins qu'en plus de ralentir l'exécution de la tâche, le TAP a un effet sur la segmentation, tant chez les professionnels que chez les étudiants : les traducteurs traitent des segments plus courts. Enfin, il convient de rappeler qu'un sujet ne verbalise pas tout ce dont il est conscient : il peut penser à trop de choses à la fois pour avoir le temps de les verbaliser

toutes avant de devoir tourner son attention vers un autre élément de la tâche. Ses pensées peuvent aussi être trop complexes ou trop confuses pour qu'il parvienne à les verbaliser sans les organiser. Enfin, dans toute expérience où le participant détient une forme de contrôle sur les informations qu'il livre, il opère une hiérarchisation et un tri en fonction de ce qu'il croit être attendu de lui et des informations qu'il accepte de communiquer à l'expérimentateur.

Nous avons retenu le TAP, car il ne s'agit pas tant pour nous de décrire les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction que d'évaluer la part d'automatisation, de conscience et de réflexivité dans les processus cognitifs des traducteurs participant à notre expérimentation. Les informations livrées par un TAP sont extrêmement riches, mais difficiles à interpréter précisément du fait que les processus automatisés ne sont pas verbalisés sur l'instant ni reconstruits rétrospectivement. Dans un commentaire rétrospectif, la reconstruction (qu'elle soit correcte ou erronée) des aspects automatisés limiterait peut-être les indices de l'attitude experte : l'objet des verbalisations livrerait sans doute des informations à cet égard, mais pas nécessairement leur nature. Par ailleurs, les participants à notre étude ont tous de solides connaissances déclaratives sur la traduction. Leur demander de faire un commentaire rétrospectif pourrait donner une impression trompeuse de réflexivité, qui serait davantage le signe de la capacité à interpréter et à commenter un enregistrement des méthodes de travail après coup, que de celle à contrôler et évaluer sciemment ses habitudes de travail pendant la réalisation d'une tâche.

### 1.3 L'enregistrement de l'écran

Nous avons associé au TAP l'enregistrement de l'écran au moyen du logiciel Camtasia Studio 7.0, qui enregistre de manière synchronisée l'écran de l'ordinateur et le son capté par un microphone. Le dispositif est suffisamment discret pour que les sujets puissent en faire abstraction : une fois qu'il est lancé, seule une icône demeure visible dans la barre des tâches, et le logiciel ne ralentit pas l'ordinateur. Les autres dispositifs qui auraient pu être envisagés comme solution alternative, telle que l'observation de l'écran par un expérimentateur ou par une caméra, ne sont plus tellement utilisés à présent que des logiciels remplissent le même office avec bien plus de discrétion.

Le TAP fournit des données dont l'analyse repose sur une grande part d'interprétation. Lui adjoindre cette seconde méthode de collecte de données répondait à deux besoins : disposer d'un enregistrement de la tâche facilitant l'interprétation des protocoles de verbalisation (à la fois lors de leur transcription et de leur analyse) et disposer de données analysables de manière

plus objective pour étayer les résultats du codage des TAP. Par exemple, nous avons codé l'enregistrement de l'écran pour obtenir des informations quantifiables sur la consultation de ressources externes.

#### 1.4 L'oculométrie

Avec les traducteurs professionnels, nous avons également utilisé un dispositif de suivi des yeux (oculométrie). Il s'agissait d'un appareil Tobii portable, composé de lunettes avec une batterie à la ceinture et de capteurs disposés autour de l'écran. Une caméra placée sur les lunettes filme l'écran et enregistre la verbalisation de manière synchronisée. L'enregistrement vidéo qui en est tiré indique où se pose le regard sur l'écran et la durée des fixations au moyen d'une pastille de couleur dont le diamètre augmente avec la durée de la fixation. Ce dispositif devait livrer des données complémentaires à celles du TAP et de l'enregistrement de l'écran, elles aussi analysables de manière plus objective que les verbalisations. Nous espérions en tirer des informations telles que la taille des segments traités et la façon d'utiliser les résultats des recherches menées sur l'Internet.

Malheureusement, les conditions expérimentales n'ont pas permis de tirer le meilleur parti de cet outil. Il arrive que le système ne parvienne pas à capter le mouvement des yeux de certains sujets : sur les quatre professionnels, seuls trois ont pu utiliser le dispositif. Les trois enregistrements ainsi obtenus montrent des schémas intéressants, mais la comparaison avec la verbalisation montre que les fixations sont très décalées par rapport aux objets réellement fixés. On peut toutefois discerner des schémas, qu'il aurait peut-être été intéressant de comparer avec ceux des étudiants, mais les données auraient été difficiles à analyser. En outre, utiliser cet outil rend l'ensemble du dispositif expérimental plus impressionnant : l'écran est entouré de capteurs, le sujet porte une lourde paire de lunettes, le technicien doit être présent dans la pièce en plus de l'expérimentateur et il est nécessaire d'obscurcir la pièce. Devant la difficulté d'exploiter scientifiquement les données et le coût de l'utilisation d'un tel équipement, nous avons renoncé à exploiter cet outil, qui livre par ailleurs de riches informations lorsqu'il est utilisé en laboratoire.

Cette tentative malheureuse a tout de même eu son intérêt : la caméra fixée sur les lunettes filmant tout ce que le sujet voit, les enregistrements montrent que les traducteurs peuvent difficilement oublier la présence d'expérimentateurs dans la pièce. Plus intéressant, elle a aussi facilité l'analyse des données verbales et de l'enregistrement : deux des professionnels ont utilisé un dictionnaire au format papier. L'enregistrement nous a ainsi permis de déterminer la

position et la durée exactes de ces consultations et de les ajouter dans le codage des enregistrements de l'écran, en nous basant sur les verbalisations.

Un autre dispositif aurait pu livrer des informations sur le processus, telles que la longueur des segments traités. Il s'agit du logiciel Translog, qui enregistre toutes les frappes au clavier. Nous n'avons pas pu l'utiliser, car il était incompatible avec l'utilisation d'un logiciel de traduction assistée par ordinateur (TAO). Or, nous voulions reproduire au maximum l'environnement de travail des traducteurs professionnels.

## 2. DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

### 2.1 Prises de données

Cinq prises de données ont eu lieu : trois pour collecter des données de référence auprès de professionnels, puis d'étudiants, et deux pour évaluer la capacité des étudiants à adopter une posture autoréglée, d'abord sans avoir observé leurs propres processus, puis en ayant pu les observer. L'ordre chronologique des prises de données diffère de l'ordre logique. En effet, ces prises de données sont longues et pénibles pour les participants. Nous avons donc commencé par faire deux séquences plus courtes avec les étudiants (en 2012 et en 2013) pour évaluer la pertinence de faire des prises de données plus complètes ensuite (en 2014 et en 2015). Le tableau 9 indique l'ordre logique des prises de données.

Tableau 9 : ordre logique des prises de données

Objet	Année	Participants	Dispositif
Données de référence	2011	4 professionnels	1 séance : Traduction du texte A Traduction du texte C
	2012	5 étudiants	1 séance : Traduction du texte A
	2014	5 étudiants	1 séance : Traduction du texte A Traduction du texte B
Adoption d'une posture autoréglée sans auto-observation	2013	5 étudiants	2 séances : Séance collective Traduction du texte B
Adoption d'une posture autoréglée avec auto-observation	2015	3 étudiants	3 séances : Traduction du texte A Séance collective Traduction du texte B

Nous détaillons ci-après le dispositif expérimental : participants, choix des textes et organisation des différentes prises de données.

## 2.2 Participants

La première prise de données a eu lieu au sein des Services linguistiques de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), à Berne. Y ont pris part quatre traducteurs de langue maternelle française travaillant habituellement de l'allemand vers le français, volontaires pour participer et disponibles les jours où était programmée la prise de données. Deux de ces traducteurs ont une formation en traduction ou en interprétation ; les deux autres sont titulaires de diplômes universitaires de niveau équivalent dans d'autres domaines. Au moment de la prise de données, la durée de leur expérience en traduction allait de 4 à 18 ans, avec une moyenne de 12 ans. Tous ont eu d'autres expériences professionnelles avant de venir à la traduction, et leur expérience professionnelle minimale s'élevait à 16 ans.

Les prises de données subséquentes ont été menées de 2012 à 2015 au sein du master TSM de l'UGA. Ont été sollicités tous les étudiants de fin de deuxième année de master travaillant avec le couple de langues allemand – français. Tous les étudiants répondant à ces critères ont participé à l'expérience, à l'exception d'une personne en 2012. Ils sont donc représentatifs de la population du master 2 de l'UGA.

Au total, 4 traducteurs professionnels et 18 étudiants de master 2 TSM ont participé aux prises de données. Pour assurer l'anonymat des participants, nous avons attribué à chacun un code constitué d'un préfixe (P pour les professionnels et E pour les étudiants) et d'un numéro (cf. tableau 10). Dans la suite de ce travail, nous nous référerons à eux par ce code.

*Tableau 10 : codes attribués aux participants*

<b>Année</b>	<b>Participants</b>	<b>Code</b>
2011	4 professionnels	P1 à P4
2012	5 étudiants	E5 à E9
2013	5 étudiants	E10 à E14
2014	5 étudiants	E15 à E19
2015	3 étudiants	E20 à E22

Chaque participant a traduit un ou deux des trois textes utilisés dans le cadre de notre expérimentation (texte A, texte B et texte C). Lorsque nous décrivons les données relatives à un traducteur sur un texte précis, nous le désignons par son code, suivi de celui du texte : P1C, E9A, E20B, etc.

Quatre étudiants (E10, E12, E16 et E17) présentent un profil atypique en ce qu'ils sont de langue maternelle allemande ou bilingues, ou en ce qu'ils ont une expérience professionnelle plus longue que la moyenne. Il fallait donc veiller à ce que cela n'affecte pas les résultats. Après analyse, il ressort que seuls les traducteurs E10 et E16, de langue maternelle allemande, se démarquent nettement de leurs pairs. Leurs résultats sont donc présentés en grisé dans les chapitres correspondants ; nous avons procédé de même pour P3, un traducteur professionnel dont la prise de données a été affectée par une erreur de manipulation (cf. chapitre III, partie 2.4.1).

### 2.3 Textes

Les textes choisis devaient être suffisamment longs pour constituer une tâche intéressante, tout en demeurant assez courts pour que les participants puissent les traiter en 45 minutes, en dépit du protocole de verbalisation, réputé ralentir fortement la traduction. Les textes proposés aux étudiants devaient être comparables afin que nous puissions évaluer l'impact du dispositif d'enseignement proposé sur la capacité des étudiants à adopter une posture autorégulée. Parmi les textes proposés aux professionnels, l'un des textes devait relever de leur domaine de spécialité, tandis que l'autre devait en sortir, afin de voir comment les traducteurs gèrent une tâche nouvelle, dans laquelle certains automatismes ne sont plus applicables. Les avis diffèrent sur ce qui, de son sujet ou de sa nature, fait qu'un texte relève du domaine de spécialité des traducteurs ou non. Pour faire sortir les professionnels de leur zone de confort, sans pour autant les désorienter totalement, nous avons choisi d'agir sur le fond plutôt que sur la forme. Enfin, aucun des textes ne devait avoir de traduction en ligne, même plusieurs années après la première prise de données, afin de garantir la validité des prises de données suivantes.

Le texte A a été choisi pour refléter au mieux le domaine de spécialité des professionnels. Il s'agit du début d'un communiqué de presse de la ville de Zurich portant sur des questions de politique de la santé. Ce communiqué était d'actualité lorsque les traducteurs professionnels l'ont traduit, puisqu'il avait été publié deux mois auparavant. Au moment de la dernière prise de données, en 2015, il était toujours accessible en ligne et non traduit. Le texte B a été pris à la suite du texte A. Les deux textes devaient ainsi être comparables. Les étudiants qui ont travaillé sur le texte B ont tous auparavant travaillé sur le texte A. L'effet de découverte du texte était donc perdu, mais compensé par la grande comparabilité des deux textes. Quant au texte C, que seuls les professionnels ont traité, il s'agit d'un contenu Internet pour le grand

public qui porte sur un phénomène naturel dans l'Antarctique. Le sujet sortait totalement des domaines qui leur sont familiers et a eu pour effet de les dérouter. En revanche, ces traducteurs, polyvalents, sont habitués à traiter des textes de vulgarisation scientifique en vue de leur publication sur Internet.

Chaque prise de données a débuté par un texte d'entraînement pour permettre aux participants de se familiariser avec l'environnement de travail et avec le protocole de verbalisation. Chaque texte était accompagné d'une situation de communication. Un exemple de consignes, les deux textes d'entraînement et les trois textes à traduire figurent en intégralité à l'annexe I. Nous ne reproduisons ici que les extraits des textes A, B et C qui étaient à traiter.

Texte A (121 mots) :

### **Gesundheit der Zürcher Bevölkerung gut, aber ungleich verteilt**

**Die Gesundheit und das Wohlbefinden der Zürcherinnen und Zürcher sind im Allgemeinen gut. Wer jedoch eine schlechte Ausbildung hat und wenig verdient, hat auch mehr gesundheitliche Probleme. Während Jugendliche relativ häufig unter ernsthaften psychischen Schwierigkeiten leiden, schätzen Menschen im frühen Rentenalter ihr Wohlbefinden am höchsten ein. Dies zeigt der erste Gesundheitsbericht der Stadt Zürich.**

Der Gesundheitsbericht zeigt gesundheitliche Trends in der Stadtzürcher Bevölkerung, die durch die Lebensverhältnisse in der Stadt mitgeprägt sind und durch kommunale Massnahmen beeinflusst werden können. Denn obwohl die Gesundheitspolitik stark von Bund und Kanton vorgegeben ist, hat Zürich einen Handlungsspielraum für Prävention und Gesundheitsförderung. Ideale Ansatzpunkte dafür bieten Schulen, Quartiere, Grün- und Freiflächen, das Wohnumfeld und die sozialen Netze.

Texte B (135 mots) :

### **Arme sind häufiger krank**

Gesundheit und Wohlbefinden sind ungleich verteilt: Bildungsferne und sozioökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen leiden häufiger unter einem beeinträchtigten Wohlbefinden und unter gesundheitlichen Problemen. Auch wer sozial isoliert ist, leidet häufiger an körperlichen und seelischen Erkrankungen. Dieser Zusammenhang ist in urbanen Verhältnissen häufiger als auf dem Land zu beobachten. Besonders stark wirken sich Armut und Bildungsferne auf Kinder und Jugendliche aus: Sie haben bereits ab dem Kindergartenalter

häufiger Übergewicht und zeigen sich als Jugendliche verstärkt ängstlich, depressiv und selbstmordgefährdet. Hier setzt der städtische Legislatorschwerpunkt «Frühförderung» an, der auf Familien benachteiligter Milieus ausgerichtet ist.

### **Mehr Infektionskranke und Suchtmittelabhängige als auf dem Land**

Ebenso leben im Vergleich zu ländlichen Gebieten in der Stadt Zürich mehr Suchtmittelabhängige und psychisch Beeinträchtigte. Entsprechend gibt es mehr Folgekrankheiten wie Leberzirrhose, Raucherlunge oder Aids – was insgesamt zu einer höheren Sterberate führt.

Texte C (114 mots) :

### **Meereis und wie es entsteht**

Bei einer Wassertemperatur von unter  $-1.8^{\circ}\text{C}$  bilden sich millimetergroße Eiskristalle, die sich an der Wasseroberfläche ansammeln. Bei ruhigem Seegang können sie hier schnell zusammen frieren und es entsteht zunächst ein mehrere Dezimeter dicker Eisbrei: Die Wasseroberfläche erscheint geglättet und es sieht aus, als ob ein Ölfilm auf ihr liegt. Mit der Zeit und mit weiter abnehmender Temperatur verdichtet sich der Eisbrei zu Klumpen von wenigen Zentimetern Größe. Durch Wind und Wellen reiben sich diese Klumpen ständig aneinander und bekommen eine scheiben- oder auch pfannkuchenförmige Gestalt. Die Eispfannkuchen werden immer größer und verschmelzen, bis sich eine geschlossene Eisdecke gebildet hat. Die Bildung von Pfannkucheneis ist insbesondere für antarktisches Meereis typisch.

## **2.4 Déroutement des prises de données**

### **2.4.1 Données de référence**

La première phase de l'expérimentation était celle de la constitution d'un corpus de données de référence. Les données (cf. tableau 11) ont d'abord été collectées auprès de quatre traducteurs professionnels, qui ont traduit un texte relevant de leur domaine de spécialité (texte A) et un texte d'un autre domaine (texte C). Cinq étudiants ont ensuite traduit le texte A, afin d'évaluer, par comparaison avec les professionnels, l'opportunité de continuer notre expérimentation avec ce dispositif expérimental. Cinq autres étudiants ont enfin traduit le texte A, puis le texte B, lors d'une séance unique, afin d'évaluer la comparabilité des textes A



et B et de disposer de données de référence pour mesurer l'évolution des étudiants qui ont tenté d'adopter une démarche autoréglée lors des expérimentations de 2013 et de 2015.

Tableau 11 : données de référence

Année	Participants	Questionnaire biographique	Traduction en conditions expérimentales : TAP, enregistrement de l'écran et produit fini		
			Texte A	Texte B	Texte C
2011	4 professionnels	4	4		4
2012	5 étudiants	5	5		
2014	5 étudiants	5	5	5	

#### *Dispositif expérimental*

Nous avons cherché à reproduire autant que possible les conditions habituelles de travail des professionnels, afin de maximiser la validité écologique des données. Pour les professionnels, le poste de travail a été installé dans un bureau des services linguistiques, raccordé à Internet et branché à des périphériques (écran, clavier et souris) semblables à ceux qu'ils utilisent habituellement. Les étudiants ont pour leur part travaillé sur un ordinateur portable muni d'une souris, installé dans un bureau de l'université et raccordé au réseau Internet. Les traducteurs qui le souhaitaient ont pu choisir leur navigateur Internet et faire installer leurs favoris habituels. Comme nous souhaitions comparer la façon dont les professionnels et les étudiants emploient les différents outils, nous avons installé sur l'ordinateur l'outil de traduction assistée par ordinateur (TAO) que les professionnels utilisaient à l'époque : Trados Workbench. Professionnels comme étudiants ont eu accès, pour ces expériences, à la mémoire de traduction des services linguistiques de l'OFSP, dont avaient été extraits tous les segments potentiellement confidentiels. Enfin, un glossaire thématique avait été mis à la disposition des professionnels pour la traduction du texte sortant de leur domaine de spécialité. L'idée était de les faire travailler sur le texte C dans les mêmes conditions que les étudiants, pour qui les textes A et B relevaient d'un domaine inconnu, mais qui disposaient d'une mémoire de traduction.

Chaque prise de données s'est déroulée selon le même protocole. Les objectifs et le déroulement de la prise de données ont été exposés aux participants, qui ont ensuite signé un formulaire de consentement à l'utilisation des données collectées et indiqué, dans un questionnaire biographique, la durée et le domaine de leur formation académique et de leur expérience professionnelle. La prise de données à proprement parler a commencé par la traduction d'un texte d'entraînement pendant un maximum de 10 minutes, pour que les

participants puissent se familiariser avec l'environnement de travail et avec les exigences particulières du TAP. Ils ont ensuite traduit un ou deux textes d'allemand en français. Chaque texte était accompagné d'une situation de communication. Les participants en disposaient d'une version imprimée et de deux versions numériques, pour pouvoir mettre le texte source et le texte cible en vis-à-vis sur l'écran s'ils le souhaitaient. La durée de la tâche était initialement limitée à 45 minutes, mais les participants qui l'ont souhaité ont pu prendre davantage de temps. La prise de données s'est close sur une discussion informelle pour recueillir les impressions des participants. Comme exposé dans la partie 1 de ce chapitre, les données collectées sont l'enregistrement du TAP, l'enregistrement de l'écran et le produit fini. Seuls trois professionnels ayant également utilisé un dispositif oculométrique, il n'en sera plus question plus loin. Un exemple de questionnaire biographique, un exemple de consignes, les deux textes d'entraînement et les trois textes à traduire sont reproduits à l'annexe I.

*Remarques quant au dispositif expérimental*

La principale limite de ce dispositif est la pénibilité et le manque d'écologie du TAP. Certains participants se sont plaints de la surcharge cognitive engendrée par cette méthode, affirmant qu'elle avait parfois fait obstacle à la fluidité de leur pensée. Cela transparaît d'ailleurs dans certains passages des verbalisations. D'autres participants, nettement moins nombreux, n'ont pas été gênés : certains ont l'habitude de parler à voix basse lorsqu'ils sont concentrés sur une tâche ; d'autres ont trouvé que cela les avait aidés à se concentrer, et ont affirmé qu'ils allaient essayer de travailler de la sorte plus souvent. Nous sommes néanmoins bien consciente que cette méthode de collecte des données a un impact encore relativement peu décrit sur l'activité traduisante. Le fait que l'expérimentatrice et, dans le cas des professionnels, le technicien aient dû rester dans la pièce pour résoudre d'éventuels problèmes techniques a ajouté à la gêne des participants les moins bien disposés envers le TAP.

À la suite d'une mauvaise manipulation de notre part, le traducteur professionnel P3 a travaillé avec une mémoire de traduction comportant le travail de P2. Les deux traductions (textes A et C) ayant été réalisées dans ces conditions, le travail de P3, à mi-chemin entre la traduction et la relecture, ne peut être considéré comme les autres données collectées. Les données de P3 étant néanmoins proches des autres professionnels, nous les faisons figurer dans notre discussion des résultats, mais en grisé, afin de les distinguer.

Par ailleurs, le logiciel de TAO utilisé est devenu obsolète quelques années après la première prise de données, si bien que les dernières promotions d'étudiants n'y avaient pas été formées.

Cela a suscité quelques difficultés techniques chez certains participants à notre expérimentation. Enfin, le périphérique Wi-Fi utilisé pour les professionnels a causé des lenteurs et des pannes d'Internet, ajoutant encore à la pénibilité des conditions expérimentales.

En dépit des difficultés susmentionnées, les données collectées nous paraissent tout à fait exploitables. Elles sont très représentatives de ce que l'on peut observer de ces professionnels lorsqu'on travaille au quotidien auprès d'eux et des étudiants en général lorsqu'on les côtoie en tant qu'étudiant, lorsqu'on échange avec eux sur leurs méthodes de travail en tant qu'enseignant ou lorsqu'on observe leur écran d'ordinateur lors d'une surveillance d'examen.

#### *2.4.2 Adoption d'une posture autorégulée sans auto-observation*

Durant la deuxième phase de l'expérimentation, cinq étudiants ont essayé d'adopter une posture autorégulée sans avoir pu s'observer eux-mêmes. Proposer un tel travail à des étudiants durant la formation permettrait de travailler sur les processus cognitifs sans devoir passer par l'étape de collecte de données, mais il est peu probable qu'ils aient des connaissances suffisamment développées sur leur propre cognition pour pouvoir tirer d'un tel travail des informations directement exploitables pour leur pratique. Cette phase avait donc pour objectif d'évaluer la conscience métacognitive des étudiants ainsi que leur capacité à adopter ponctuellement une posture d'autorégulation, avec pour seul déclencheur métacognitif un travail sur les processus cognitifs de professionnels et de pairs.

Nous présentons ici la séquence expérimentale de manière succincte (cf. tableau 12) : pour faciliter la lecture de ce travail, elle sera plus longuement développée au chapitre V, consacré à la deuxième et à la troisième phase de l'expérimentation. Le TAP peut en lui-même susciter un apprentissage chez un sujet. Par ailleurs, une collecte de données prend du temps aux participants. Pour ces raisons, nous avons renoncé à faire une première prise de données avec ces étudiants. Ils ont commencé par traduire le texte A et par remplir un questionnaire sur leurs méthodes de travail et sur leurs perceptions de l'évolution des méthodes de travail avec l'expertise et ont envoyé cette préparation à l'expérimentatrice. Les réponses à ce questionnaire ont servi à préparer la séance collective, qui s'est déroulée en deux temps : analyse de transcriptions de TAP pour susciter un déclenchement métacognitif et expliquer l'intérêt d'adopter une posture réflexive lors d'une activité ; proposition par l'expérimentatrice d'une stratégie à adopter en cas de problème de compréhension. Les étudiants ont ensuite traduit le texte B en conditions expérimentales. Ils avaient pour consigne d'appliquer ce qui

avait été vu durant la séance collective et de chercher à produire la meilleure traduction possible. Le protocole expérimental était identique à celui de la collecte de données de référence.

*Tableau 12 : données collectées lors de l'expérimentation « adoption d'une posture autorégulée sans auto-observation »*

Année	Participants	Questionnaire biographique	Traduction en conditions expérimentales : TAP, enregistrement de l'écran et produit fini			Questionnaire sur les méthodes de travail
			Texte A	Texte B	Texte C	
2013	5 étudiants	5		5		5

Nous avons le choix, pour concevoir le dispositif d'enseignement, entre montrer des extraits d'enregistrements d'écrans et utiliser des extraits de transcriptions de TAP, solution retenue pour deux raisons. Premièrement, les transcriptions de TAP constituent des documents plus abstraits que des enregistrements d'écrans. Si nous avions montré les écrans de professionnels, les étudiants auraient certainement été très intéressés par des aspects tels que les ressources externes consultées par les professionnels ou par des stratégies telles que surligner un passage pour penser à y revenir, alors que travailler sur un document plus abstrait nous semblait montrer plus efficacement l'intérêt d'adopter une posture réflexive. De plus, il nous a semblé que lire une transcription sur papier était moins susceptible d'influencer la manière dont les étudiants se comporteraient lors de la prise de données que visionner un enregistrement vidéo, avec toute l'expressivité de la voix.

Ces choix expérimentaux présentent deux inconvénients de taille : les étudiants ont traduit le texte A à domicile et le texte B en conditions expérimentales une semaine plus tard. Nous pouvons comparer leurs résultats à ceux de tous les autres étudiants pour le texte A, car il s'agit de leur premier TAP, ou à ceux des étudiants de 2014 pour le texte B, car ce sont nos données de référence pour le texte B. Mais nous n'avons pas de données strictement comparables, c'est-à-dire d'étudiants n'ayant fait de TAP que pour le texte B, quelque temps après avoir traduit le texte A. Par ailleurs, nous n'avons pas d'informations sur ce que les étudiants pensent avoir tiré de l'expérience.

#### **2.4.3 Adoption d'une posture autorégulée avec auto-observation**

Durant la troisième phase de l'expérimentation, trois étudiants ont essayé d'adopter une posture autorégulée après avoir pu s'observer eux-mêmes. Il s'agissait d'évaluer si cette

séquence constituait un meilleur déclencheur métacognitif pour la mise en place d'un apprentissage autorégulé (hypothèse 3).

Comme précédemment, nous ne présentons ici la séquence expérimentale que de manière succincte (cf. tableau 13) ; elle sera plus longuement développée au chapitre V. Les étudiants ont traduit le texte A en conditions expérimentales et rempli, sur place ou à domicile selon leur choix, le questionnaire sur leurs méthodes de travail et sur leurs perceptions de l'évolution des méthodes de travail avec l'expertise. Deux semaines plus tard, ils ont participé à une séance collective en deux temps : analyse de transcriptions de TAP pour susciter un déclenchement métacognitif et expliquer l'intérêt d'adopter une posture réflexive, puis analyse de leurs propres transcriptions de TAP pour identifier un problème à essayer de résoudre et déterminer une stratégie à adopter pour y parvenir. Les étudiants ont traduit le texte B en conditions expérimentales le lendemain ou le surlendemain. Ils avaient pour consigne d'essayer d'appliquer la stratégie qu'ils avaient retenue. Le protocole expérimental était identique à celui de la collecte de données de référence, et les étudiants ont fait un texte d'entraînement différent au début de chaque prise de données. Au terme de la seconde prise de données, ils ont rempli un second questionnaire, destiné à recueillir leurs impressions sur le travail qui leur avait été proposé.

Tableau 13 : données collectées lors de l'expérimentation « adoption d'une posture autorégulée avec auto-observation »

Année	Participants	Questionnaire biographique	Traduction en conditions expérimentales : TAP, enregistrement de l'écran et produit fini			Questionnaire sur les méthodes de travail	Questionnaire sur l'expérience
			Texte A	Texte B	Texte C		
2015	3 étudiants	3	3	3		3	3

Ces données peuvent être comparées à celles de la prise de données de référence de 2014, à ceci près que les données de référence ont été collectées au cours de la même séance, et celles-ci avec deux semaines d'écart. La première prise de données a pu générer un apprentissage dans ce laps de temps.

### 3. ANALYSE DES DONNÉES

#### 3.1 Préparation des données

Au total, 34 traductions ont été réalisées en conditions expérimentales (cf. tableau 14). Pour chacune, nous disposons du TAP, de l'enregistrement de l'écran et du produit fini. Les vidéos durent entre 28 minutes et 1 heure et 7 minutes, avoisinant ainsi les 27 heures d'enregistrement. Une fois retranscrits, les protocoles de verbalisation comptent entre 1 370 et 4 743 mots, totalisant 100 909 mots. Le détail de la durée des enregistrements et du volume des transcriptions est donné à l'annexe III. Onze questionnaires sur les méthodes de travail ou sur l'expérience d'autorégulation avec auto-observation ont également été recueillis ; il n'en sera plus question dans cette partie. Nous exposons ici la façon dont les TAP et les enregistrements de l'écran ont été préparés en vue du codage.

Tableau 14 : total des données collectées

Année	Participants	Questionnaire biographique	Traduction en conditions expérimentales : TAP, enregistrement de l'écran et produit fini			Questionnaire sur les méthodes de travail	Questionnaire sur l'expérience
			Texte A	Texte B	Texte C		
2011	4 professionnels	4	4		4		
2012	5 étudiants	5	5				
2014	5 étudiants	5	5	5			
2013	5 étudiants	5		5		5	
2015	3 étudiants	3	3	3		3	3

Les recherches sur les processus cognitifs en traduction portent souvent sur de petits corpus, car les données collectées sont extrêmement longues à préparer et à coder ; ces données sont également très volumineuses, donc difficiles à partager. Pour faciliter la mise en commun de ces corpus, Göpferich propose de transcrire les données verbales selon le Système de transcription analytique de conversation (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*, GAT), qui permet notamment d'indiquer les pauses, les hésitations et l'intonation, et de les encoder selon les recommandations de la *Text Encoding Initiative* (TEI), dont elle propose une version adaptée aux recherches en traductologie (Göpferich, 2008, p. 72-94 ; Göpferich et Jääskeläinen, 2009, p. 185-186). Nous avons renoncé à suivre ces recommandations en raison du volume de données à traiter. Par ailleurs, nous n'avons pas utilisé de logiciel d'enregistrement des frappes au clavier : il était incompatible avec le logiciel de TAO utilisé.

Les enregistrements ont donc été transcrits en indiquant les pauses particulièrement longues avec des points de suspension. Nous avons pris le parti de transcrire les marques d'hésitation, car elles donnent une meilleure idée au lecteur des interruptions et du manque de prise qu'a parfois le traducteur. Ce système nous a paru acceptable, dans la mesure où il n'était pas prévu d'utiliser des indicateurs tels que les pauses ou les hésitations sur la prononciation de certains mots du texte source, par exemple. Les transcriptions ont été anonymisées. Le travail de transcription a été fait après chaque prise de données et s'est donc étalé sur les cinq années qu'a duré la constitution du corpus. Pour corriger l'évolution qu'il y a pu y avoir dans la manière de transcrire les TAP, toutes les transcriptions ont été vérifiées avec visionnage parallèle des enregistrements de l'écran avant de commencer le codage à proprement parler.

À la suite d'un problème informatique, plusieurs participants ont traduit, dans le texte B, une phrase qui n'était pas à traiter. Tous les passages relatifs à cette phrase ont donc été coupés des enregistrements de l'écran et des transcriptions, que ce soit durant les phases de traduction ou de relecture. Les volumes indiqués à l'annexe III tiennent compte de ces coupes.

Les enregistrements (son et image) convertis au format AVI ainsi que les transcriptions et les produits finis au format Word ont ensuite été importés dans NVivo Pro 11. C'est dans ce logiciel que nous avons encodé les données.

### 3.2 Élaboration des indicateurs

La lecture des transcriptions et le visionnage des enregistrements nous ont permis de dégager des impressions générales sur les ressemblances et les différences entre professionnels et étudiants. Globalement, il semble y avoir un continuum entre étudiants et professionnels. L'activité de certains professionnels semble proche de celle de certains étudiants. Cela n'est pas surprenant : les étudiants en fin de master 2 ont une solide formation et déjà un peu d'expérience. Il y a néanmoins des différences. Notamment, l'un des professionnels semblait avoir une posture nettement plus métacognitive que ses collègues ou que les étudiants, l'activité des professionnels est dans l'ensemble plus fluide que celle des étudiants, qui changent fréquemment de tâche, et les consultations de ressources externes sont plus élaborées chez les professionnels que chez les étudiants. Ces différents éléments sont cohérents avec les résultats des travaux sur le développement des compétences professionnelles, en particulier en traduction, exposés aux chapitres I et II.

Dans un second temps, nous avons élaboré des critères d’encodage, d’abord pour affiner, puis pour valider ou infirmer nos premières impressions. L’objectif final étant bien entendu de répondre de façon la plus rigoureuse possible aux hypothèses 1 et 3 : les processus cognitifs varient d’un individu à l’autre, mais comportent des éléments indicateurs du degré d’expertise en traduction, et un travail dans la salle de classe sur les processus cognitifs constitue un dispositif d’enseignement porteur.

Coder les données dans NVivo permet ensuite d’en tirer un large éventail d’informations pour chaque code retenu. Toutes ces informations ne sont pas indicatrices du degré de développement de l’expertise. Pour nous permettre d’évaluer si les changements obtenus lors de l’expérience de 2015 entre le texte A et le texte B pouvaient être attribués à la séance de travail collective, les indicateurs retenus devaient être discriminants, stables pour le même individu et stables d’un individu à l’autre (cf. tableau 15).

Tableau 15 : critères de sélection des indicateurs

Critère 1	<u>Effet discriminant</u> : les résultats du codage mettent en évidence pour chaque individu et chaque texte un <u>profil dominant</u> distinct des autres profils existants.
Critère 2	<u>Stabilité individuelle</u> : le codage donne des résultats relativement stables pour deux enregistrements du même individu sur une tâche comparable (pour les étudiants de 2014). Ils peuvent toutefois présenter des variations aisément explicables (p. ex., texte du domaine de spécialité ou autre type de texte pour les professionnels).
Critère 3	<u>Stabilité interindividuelle</u> : le codage donne des résultats relativement stables d’un individu à l’autre si les individus et la tâche sont comparables. Dans le cas de notre expérimentation, le codage doit permettre d’identifier des <u>profils types</u> révélateurs du degré d’expertise du traducteur.
Finalité	Si les indicateurs répondent à ces trois critères, alors ils peuvent permettre <u>d’évaluer si des changements</u> sont observables chez les étudiants de 2015 qui auraient pu être provoqués par l’intervention. Cela indiquerait alors que la piste pédagogique que nous proposons mérite d’être examinée plus avant.

Nous présentons ci-après les méthodes d’encodage des transcriptions et des enregistrements de l’écran, ainsi que la façon dont quelques traductions du corpus de référence ont été évaluées. La grande difficulté dans ce travail a été d’accepter le caractère nécessairement réducteur d’une typologie et la part d’arbitraire dans l’encodage de données. En particulier, l’encodage des données verbales comporte une part d’interprétation bien plus grande que celui des enregistrements de l’écran.



### 3.3 Codage des transcriptions

Le volume et le style des TAP sont très variables. Ils reflètent la facilité relative de chacun à verbaliser, la quantité d'informations qu'il est prêt à dévoiler, la façon dont il a compris et interprété les objectifs de l'expérimentation et la consigne de verbaliser, mais aussi son degré de réflexivité, de conscience non réflexive et d'automatisation de ses processus cognitifs.

#### 3.3.1 Exemples de transcriptions

Les extraits de TAP ci-dessous montrent qu'à durée égale, le volume et le contenu de la transcription peuvent varier. Ces extraits correspondent tous à environ cinq minutes d'enregistrement.

« Alors, les jeunes... alors je relis cette phrase... Les jeunes souffrent relativement relativement souvent, parce que fréquemment ce serait un peu plus élégant, peut-être, mais on veut pas deux adverbess en – ment, hein, et le "assez souvent" ça va pas, parce que ça change un peu le sens. Euh, les jeunes souffrent relativement souvent de troubles, de troubles, psychiques... psychiques, et puis le *ernsthaft* c'est, alors est-ce que c'est déjà grave ? Non Je dirais que sérieux ça suffit parce que sinon, on exagère un peu. Sérieux troubles psychiques. Alors, les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux pro- troubles psychiques, point-virgule, euh, les jeunes retraités, ah, ça, ce serait assez drôle : les jeunes, hein, et les jeunes retraités. Ça, c'est marrant ! Est-ce que je suis censé être marrant ? [rires] Les jeunes retraités... tandis que, les, c'est les jeunes retraités ou jeunes retraités, les jeunes retraités estiment... euh... estiment... comment on dit en allemand ? Oui, c'est *am höchsten ein, ihr Wohlbefinden*, ah il y a encore ça, tandis que les jeunes retraités donnent la meilleure note. C'est ce, ce... Estiment ? Oui, non... Si, estiment que leur... J'arrive pas, qu'est-ce qu'on veut dire ? Enfin, il faut reculer si on n'arrive pas. Qu'est-ce qu'il dit, là ? En fait, il dit que les jeunes ont des soucis psychiques, tandis que les jeunes seniors disent d'eux-mêmes, en fait, voilà, que leur santé est très bonne. En fait, non, ils disent pas ça, ils disent pas, bon si, aussi, indirectement, ils donnent, ils se donnent la meilleure note. Que la meilleure, non, c'est ça, en fait, c'est l'évaluation, elle est mieux cotée, enfin disons, la cote est la plus haute. C'est comment on va dire c'est euh donner un nombre de points, c'est des statistiques, donc on va dire... Tandis que, les meilleures appréciations, et puis je crois que je vais pas les relier. Ils font un lien, ici, dans l'allemand, ils font un lien, c'est clair : c'est le *Während*. Mais en français, je vais essayer autre chose. Les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, point... En revanche, en revanche, les meilleures appréciations de bien-être, de bien-être, les meilleures

appréciations de bien-être, encore un – s. De bien-être... sont faites par les jeunes retraités, voilà. »

[P2A ; plage de l'enregistrement : 5'57-10'59 ; 378 mots]

Cet extrait de P2A a été choisi parce que ces cinq minutes consacrées à une même phrase du texte source sont illustratives de sa façon de travailler. Les extraits suivants ont été choisis à peu près au même endroit de la traduction et coupés pour faire cinq minutes. Chez P4A, cette phrase étant traitée en moins de temps, nous avons inclus dans l'extrait la fin de la phrase précédente :

« Bon, j'aime pas cette expression, mais je vais quand même l'utiliser : un faible niveau de formation. À changer de toute façon, ça, on [inaudible] quelque chose... Alors. À faible revenu et niveau de formation, tiens, à la limite, si on mettait ça comme ça. Alors, les éventuels problèmes sanitaires sont toutefois plus fréquents chez les personnes à faible revenu et niveau de formation. C'est pas si mal. Bon, on va revenir là-dessus, de toute façon.

Alors, les jeunes, les jeunes ont souvent de sérieux, de graves problèmes... psychiques... Hm ! Ouais. Donc, deux générations... opposition, ah, alors que... *Während Jugendliche relativ*... Alors que les jeunes souffrent relativ relativement, non, pff... Oh si ! Relativement souvent, euh [remplissage] voyons un peu, *unter ernsthaften* souffrent relativement souvent... de problèmes psychiques graves... Les personnes qui sont quant à elles retraitées depuis peu... C'est un petit peu lourd, tout ça, mais bon. Alors qui sont retraitées, pas "rétraitées", retraitées depuis peu, estiment que leur pff... Ouais, on va un petit peu coller à l'allemand. Depuis peu estiment que leur bien-être... Mmh, j'arrive pas tellement à coller à ce texte, je sais pas, c'est un petit peu nul, c'est toujours les mêmes trucs qui ressortent, quoi ! Bon. Est des plus élevés. Paf. »

[P4A ; plage de l'enregistrement : 10'18-15'24 ; 209 mots]

Chez E21A, plus de cinq minutes sont consacrées à cette phrase ; la fin de la transcription relative à ce passage est donc tronquée :

« *Während Jugendliche relativ häufig* [inaudible] Hum, d'accord, donc là, il compare les jeunes et les... hum... Je vais essayer d'enlever le *während* et l'opposition, parce que je vois pas comment faire la phrase, là, tout de suite, donc je vais commencer sans. Hum... je sais pas si je peux utiliser le verbe souffrir avec *psychischen Schwierigkeiten* hum souffrent relativement souvent ça me va, *unter ernst-... ernsthaft* pour moi je crois que c'est grave, mais je vérifie – sérieuses, hum... Mais là, je vois pas le

*Schwierigkeit*, donc c'est qu'il... si c'est des maladies, des, des, des désordres, des problèmes psychiques tout simplement. Donc, souffrent relativement souvent de, donc là le "souffrent" il va falloir que je l'enlève, de problèmes psychiques. Je sais pas si je dois mettre graves ou sérieux ou alors le mettre... ont de souvent de sérieux, donc je vais, pour l'instant je vais mettre ont à la place de souffrent, parce qu'avec le sérieux, ça me rappelle avoir de sérieux problèmes, de graves problèmes. Hum... et donc les... les... les personnes âgées... *einschätzen*... alors, là, ça ne vient pas... estiment, donc les personnes âgées... Donc, pff, *im frühen Rentenalter*, comment on dit en français ? Les jeunes retraités ? Mais après ça me fait répéter "jeunes", donc ça ne me plaît pas. Hum..., je vais chercher aussi hum, si, ah oui. Bon je crois que je vais mettre les personnes âgées, parce que je pense que c'est typiquement allemand de vraiment préciser à ce point qu'ils sont jeunes et qu'ils viennent d'être à la retraite. Donc, les personnes évaluent, je pense, leur niveau de bien-être... Est-ce qu'il faut ajouter "niveau" à chaque fois ? Parce que évaluer son bien-être, c'est un peu court... Heu... Donc là je sais pas comment relier *schä- einschätzen* et *am höchsten*... heu ... les personnes âgées évaluent leur niveau de bien-être heu... Je cherche un verbe qui ressemble plus à "disent", "disent de leur niveau de bien-être qu'il est"... hem ... Hum, ouais, je suis bloquée. Je vais voir si je mets... On va me proposer des formations... Hum, alors, heu. Ou alors considèrent leur niveau de bien-être comme étant... Est-ce qu'on peut dire "haut", "un haut niveau de bien-être" ? heu... Non, je pense pas. Hum... se considèrent hum... Considèrent, plutôt, je mets plutôt parce que je vois le *relativ*, mais c'était pour la phrase d'avant. Se considèrent... alors... plus chanceuses en la matière. Je m'éloigne beaucoup, mais c'est ce à quoi j'ai pensé et du coup le *während* je le rendrai par le "plus", mais bon là, c'est vraiment... »

[E21A ; plage de l'enregistrement : 7'54-12'59 ; 248 mots]

### 3.3.2 Codage des transcriptions

L'un des traducteurs professionnels ayant fait un nombre élevé de commentaires métacognitifs et produit une traduction particulièrement réussie, l'objectif initial était de distinguer, dans les verbalisations, les commentaires métacognitifs des autres types de commentaires. Il nous avait été recommandé de tout coder, plutôt que de coder les passages qui nous paraissaient répondre à certains critères et d'ignorer les autres. Plusieurs auteurs ont indiqué les codes utilisés dans leurs travaux sur des données de verbalisation. Nous avons choisi de retenir cinq des huit codes proposés par Krings (2005, p. 356) : *Texte source*, *Texte cible*, *Outils*, *Consultation de ressources externes* et *Indéterminé*, en y ajoutant le code *Commentaire*. Ce

code aurait comporté tous les commentaires d'ordre métacognitif ou métalinguistique. L'objet de chaque commentaire aurait ensuite été codé de manière récursive. Or cette approche s'est rapidement avérée inopérante, le code *Commentaire* n'étant pas de même ordre que les autres : le code *Commentaire* (métacognitif) désigne la nature, les autres codes désignent l'objet des éléments verbalisés. De plus, la verbalisation est par essence une activité métacognitive : les éléments verbalisés sont conscients (même si l'activité cognitive ainsi rapportée ne l'est pas toujours et qu'elle doit être interprétée par l'auditeur du TAP ou le lecteur de la transcription) et donc plus ou moins métacognitifs ; ceux qui sont automatisés se déroulant de manière inconsciente, ils sont tus. Les verbalisations métacognitives ont par ailleurs un objet et peuvent donc elles-mêmes être classées selon les cinq codes empruntés à Krings. Cette erreur méthodologique a été corrigée en codant chaque verbalisation à la fois selon sa nature et selon son objet.

#### *Nature des verbalisations*

Les verbalisations font apparaître des degrés divers d'automatisation, de conscience réflexive et de conscience non réflexive. Toute la difficulté réside dans la définition de ces degrés. C'est en codant plusieurs fois de suite quelques transcriptions jugées représentatives (les huit transcriptions des traducteurs professionnels et celles d'une sélection d'étudiants) que nous avons affiné nos critères. Trois catégories sont apparues (cf. tableau 16) : le degré de conscience minimal (code 0) caractérise une activité automatisée, le degré de conscience intermédiaire (code 1) caractérise une activité dont le sujet a une certaine conscience, mais qui échappe à la régulation, et le degré de conscience maximal (code 2) caractérise une activité régulée. Ces chiffres ont un caractère exclusivement symbolique et ne constituent pas un jugement de valeur. Les transcriptions ont été codées en visionnant les enregistrements : les intonations et l'image de l'écran ont parfois aidé à comprendre certaines verbalisations. Mais les transcriptions ont été codées sur la base de leur contenu, l'enregistrement ne venant qu'appuyer la décision. En raison du contexte d'énonciation, il peut arriver que des verbalisations comparables soient codées différemment.

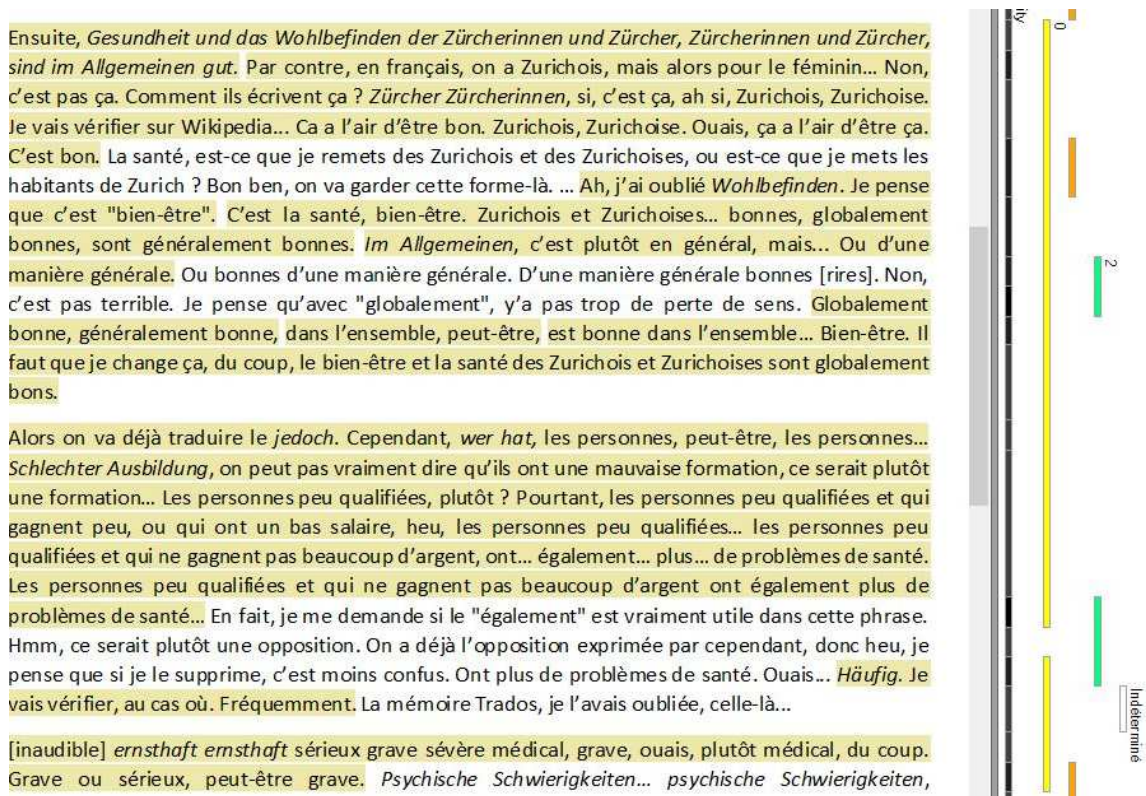
Tableau 16 : codes utilisés pour l'encodage des transcriptions

2 Activité régulée	1 Activité non régulée	0 Activité automatisée
<p>Le processus est interrompu. Le traducteur semble avoir une certaine conscience du problème et sa démarche est régulée (contrôlée ou ajustée).</p> <p>Indices :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicitation du problème,</li> <li>• méthode active de résolution du problème,</li> <li>• évaluation solidement étayée ou</li> <li>• référence à une habitude qui reflète une connaissance de soi (points forts/points faibles).</li> </ul> <p>Prise sur l'activité.</p>	<p>Le processus est interrompu. Le traducteur semble avoir une certaine conscience du problème, mais sa démarche n'est pas régulée.</p> <p>Indices :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tentative d'explicitation du problème (avortée, ou proche d'une forme de remplissage),</li> <li>• méthode passive de résolution du problème,</li> <li>• consultation de ressources externes sans réelle lecture ou évaluation des résultats,</li> <li>• évaluation du résultat non étayée.</li> </ul> <p>Manque de prise sur l'activité.</p>	<p>Le processus n'est pas interrompu. La traduction est en train de se faire. Comme la traduction est une activité de résolution de problèmes et d'évaluation du produit, il y a quelques commentaires. Mais ces commentaires ne sont pas investis.</p> <p>Indices :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lecture du texte source,</li> <li>• dictée du texte cible,</li> <li>• relecture,</li> <li>• description de l'activité ou évaluations peu investies, commentaires à caractère automatique (plutôt une forme de remplissage).</li> </ul> <p>Pas de conscience apparente de l'activité.</p>

Coder les transcriptions selon les critères présentés ci-dessus est malaisé, car très subjectif. Le code 0 a été attribué aux verbalisations qui ne dénotent pas d'interruption dans le processus : l'activité est relativement fluide ; le traducteur ne dit pas rencontrer de difficultés, ou les résout en même temps qu'il les énonce. La traduction étant une activité de résolution de problèmes et d'évaluation des propositions de texte cible, le traducteur s'interrompt parfois pour mener des recherches ou émet un commentaire sur sa production. Mais il n'y a pas de réelle explicitation du problème, pas de prise en charge de l'activité et les évaluations éventuellement formulées sont peu investies. La tâche semble être menée à bien de manière automatisée. Le code 1 été attribué aux verbalisations qui montrent que le traducteur a conscience de rencontrer un problème, mais qu'il n'a pas de prise sur son activité. Il tente de nommer le problème, mais cela n'aboutit pas ; il entame une recherche, mais soit il n'en indique pas l'objectif, soit il semble attendre des outils qu'ils résolvent le problème à sa place ; il évalue le résultat, mais sans sembler avoir de prise sur cette évaluation. Le traducteur a donc visiblement une forme de conscience de son activité, mais ne la régule pas. Enfin, le code 2 est

attribué aux verbalisations qui semblent indiquer que le traducteur contrôle son activité et la gère activement. Cela passe par la gestion du temps, l'explicitation des problèmes et des évaluations, par exemple. Le traducteur a conscience de sa tâche, de ses connaissances et de ses habitudes ; il sait évaluer son activité et l'ajuster aux besoins. Ces codes ne renvoient pas à une appréciation de la pertinence ou de la correction des verbalisations, des propositions de traduction ou de l'action. Il s'agit seulement d'une tentative de classer les verbalisations en fonction de la prise sur l'activité et de la régulation qu'elles dénotent. Certains éléments très pertinents ont été codés en 1, d'autres moins réussis l'ont été en 2. Enfin, un code *Indéterminé* a été créé pour les interactions avec l'expérimentatrice, les verbalisations liées aux outils et les verbalisations dont le classement dans l'un des codes 0, 1 ou 2 aurait été trop incertain. La figure 13 montre le résultat de cet encodage dans le logiciel NVivo.

Figure 13 : codes 0, 1, 2 et Indéterminé dans l'interface NVivo  
 Codage d'un passage de la transcription de E5A ; ligne jaune et surlignage : code 0, ligne orange : code 1, ligne verte : code 2 et ligne blanche : code Indéterminé ; les passages codés en 0 sont surlignés dans la fenêtre de visualisation de la transcription



Objet des verbalisations

Il nous a paru intéressant de relever ce sur quoi portaient les verbalisations. Chaque verbalisation classée en 0, 1 ou 2 a été recodée de manière récursive en nous basant sur les

propositions de Krings (2005, p. 356) : *Texte source*, *Texte cible*, *Comparaison texte source – texte cible*, *Ressources externes*, *Organisation, stratégie et ergonomie*, et *Temps*. Ces six codes auraient dû nous permettre de voir si certains objets étaient plus ou moins représentés chez certains groupes de participants. En croisant les codes relatifs à la nature des verbalisations et ceux relatifs à leur objet, il aurait également été possible d'identifier des marqueurs linguistiques récurrents pour caractériser le type de discours qui indique la capacité à réguler l'activité ou son absence. Ce travail plus rigoureux aurait pu accroître la légitimité de notre codage, mais faute de temps, nous avons dû y renoncer. L'apport de ce codage à notre travail aura néanmoins été double : premièrement, cela nous a permis de constater que chez celui des professionnels qui semble avoir la posture la plus réflexive, les verbalisations classées sous le code 2 portent généralement sur plusieurs objets à la fois, alors que cela ne se produit que de manière anecdotique chez les autres traducteurs. Deuxièmement, cela nous a permis de retrouver facilement des exemples de verbalisations déjà codées pour maximiser l'homogénéité du codage des verbalisations en 0, 1 ou 2.

#### *Exemples de verbalisations pour chaque code*

Le tableau 17 donne un exemple de verbalisation de chaque nature (codes 0, 1, 2 et *Indéterminé*) pour chaque objet (*Texte source*, *Texte cible*, *Comparaison texte source – texte cible*, *Ressources externes*, *Organisation, stratégie et ergonomie*, et *Temps*). Dans la suite de ce travail, nous utilisons le pourcentage de mots de chaque traducteur codés en 0, 1 et 2, après exclusion des mots codés en *Indéterminé*. Deux tableaux indiquent à l'annexe IV le pourcentage de mots codés dans chaque catégorie : le premier tient compte du code *Indéterminé* (tableau 37) ; le second l'exclut (tableau 38).

Tableau 17 : exemple de verbalisation pour chaque code

	<b>2</b> <b>Activité régulée</b>	<b>1</b> <b>Activité non régulée</b>	<b>0</b> <b>Activité automatisée</b>
<i>Texte source</i>	« Donc <i>Grün- und Frei...</i> <i>Freiflächen</i> . Hum, je viens de... ça vient de faire tilt, la phrase, dans ma tête. Donc : elle veut dire en fait que, pour euh... justement pour améliorer la santé des habitants y a les écoles et... » [E20A]	« Ouh la la ! heu ouais, du coup ça me pose problème pour la subordonnée. <i>Die durch die... die durch die Lebensverhältnisse in der Stadt mitgeprägt sind</i> . Heu je comprends pas trop non plus, trop le sens. <i>Die durch die Lebensverhältnisse</i> . Elle est in- donc elle est influencée par... c'est quoi le les modes de vie, le mode de vie de la ville heu. <i>Die durch die Lebensverhältnisse...</i> » [E8A]	« Heu, <i>Wer jedoch eine schlechte Ausbildung hat und wenig verdient, hat auch mehr gesundheitliche Probleme</i> . Donc il s'agit de gens qui ont des problèmes, qui ont plus de problèmes de santé parce qu'ils ont une mauvaise éducation. Et qu'ils gagnent peu d'argent. » [E7A]
<i>Texte cible</i>	« En fait, je me demande si le "également" est vraiment utile dans cette phrase. Hmm, ce serait plutôt une opposition. On a déjà l'opposition exprimée par cependant, donc heu, je pense que si je le supprime, c'est moins confus. Ont plus de problèmes de santé. Ouais... » [E5A]	« Son axe essentiel, c'est pourquoi, son axe essentiel sur le soutien, pff ! C'est pas très beau hein ! La ville a établi son axe essentiel, la ville... C'est axe essentiel qui va pas. Ça me plaît pas. » [E13B]	« Alors. La santé et le bien-être, et le bien-être sont inégalement répartis. On peut dire que la santé est répartie ? Sont inégalement réparties, inégalement réparties. Deux-points. La santé et le bien-être sont inégalement répartis. » [E17B]



<p><i>Comparaison texte source – texte cible</i></p>	<p>« Eux, ils avaient psychique, mais je trouve que l'opposition physique-mental correspond mieux. » [E22B]</p>	<p>« alors, qui souffrent ça ne va pas, <i>leiden häufiger</i>, ça me gêne de dire ; qui ont le... heu... » [E21B]</p>	<p>« Donc point fort de la législature communale et <i>Frühförderung</i>. Alors <i>Hier setzt der städtische</i>, c'est ici qu'intervient, donc, le point fort de la législation <i>Frühförderung</i> qui est dirigé, qui est consacré aux familles issues des milieux défavorisés. » [E12B]</p>
<p><i>Ressources externes</i></p>	<p>« "<i>Frühförderung</i>" je pense que c'est l'accompagnement dès le premier âge. <i>Frühförderung... Förderung...</i> OK il trouve pas, j'ai une petite idée, on peut faire <i>Frühförderung</i> site: admin.ch. Encouragement précoce ! Encouragement précoce, encouragement précoce... C'est ce qu'ils disent, c'est ce que les sites... J'aime bien quand ça se passe comme ça. C'est ce que les sites du gouvernement suisse proposent. Les sites du gouvernement suisse ! » [E11B]</p>	<p>« Faut un synonyme, parce que là, ça va pas aller. Un synonyme, s'il vous plaît. En général, en général, désolé, oui, d'accord. Ah c'est ce qu'on va faire. Crisco, est-ce que le Crisco a un synonyme ? Ouais, c'est ça. En général, s'il vous plaît, sortez-moi des trucs bien. Hmm, non. En majorité, en majorité, majoritairement, dans l'ensemble, voilà, dans l'ensemble, au total... » [E6A]</p>	<p>« Donc <i>Ansatz</i> ça va être les lieux où on va heu, heu, pro- faire la promotion... heu, point de... point d'amorçage, c'est pas mal, ça. » [E7A]</p>

<i>Organisation, stratégie et ergonomie</i>	« Heu, je vais faire autre chose, je vais laisser le titre comme ça pour l’instant et je reviendrai quand je me serai imprégné du sujet, plus tard, sur le titre. Je vais commencer directement à traduire le premier paragraphe. » [E20A]	« Bon, c’est comme toujours, j’y reviendrai parce que là je ne vois pas comment m’en sortir. » [E21A]	« Je vais vérifier l’allemand une dernière fois. » [E8A]
<i>Temps</i>	« Donc, j’ai deux points que je voudrais retravailler quand même, hein. Il me reste une dizaine de minutes, bon. » [E19B]	« tendances heu... 16 h 25, heu, ouais, je suis en mode escargot, je sais pas, au pire, je mets tendances de santé, tendances, c’était quoi la phrase déjà ? » [E18A]	« Il reste 10 minutes, non 5, 5-10 minutes. » [E8A]
<i>Indéterminé</i>	« Alors, on va ouvrir le segment, Alt+origine, donc, » [E19A]		

Ce codage doit nous permettre d’évaluer le degré de développement de l’expertise tel que décrit au chapitre II. En nous basant sur ces travaux, nous postulons que les étudiants et certains professionnels présentent une majorité de verbalisations codées en 0 (*Activité automatisée*) ou en 1 (*Activité non régulée*) et que les professionnels les plus experts présentent une majorité de 0 (*Activité automatisée*) et de 2 (*Activité régulée*). Ces résultats doivent nous permettre d’évaluer la capacité des étudiants de 2013 et de 2015 à adopter une posture autorégulée à la suite de la séance collective.

### 3.4 Codage des enregistrements de l’écran

L’enregistrement de l’écran de certains traducteurs donne une impression d’aisance, le sujet semble avoir son activité sous contrôle ; chez d’autres, l’enregistrement de l’écran donne une impression de frénésie, le sujet semble n’avoir aucune prise sur son activité. Deux aspects des enregistrements de l’écran peuvent aisément être codés pour illustrer et partiellement expliquer ces impressions d’ensemble : la fréquence du recours à des ressources externes et le type de requêtes soumises.

En effet, ces deux éléments semblent permettre de distinguer les méthodes de travail des professionnels de celles des étudiants. En observant les méthodes de travail d’étudiants au début de leur formation à la traduction, d’étudiants de master et de traducteurs

professionnels, Massey et Ehrensberger-Dow (2014) constatent que durant les 15 premières minutes d'une tâche de traduction, les débutants consultent des ressources externes plus souvent que les étudiants de master ou que les traducteurs professionnels, tandis que la durée de chacune de ces consultations augmente significativement avec l'expérience. Les phases de rédaction sont aussi plus longues chez les professionnels que chez les deux groupes d'étudiants, signalant des processus de production du texte cible plus fluides. Les enregistrements de l'écran montrent également que les débutants consacrent une large part de ces consultations de ressources externes à la recherche d'éléments de lexique dans des dictionnaires, tandis que les étudiants de master et les professionnels parviendraient mieux à distinguer les problèmes linguistiques des problèmes extralinguistiques et cibleraient donc mieux le type de ressources à utiliser. Il nous a donc paru intéressant d'analyser cet aspect de l'activité. Nous présentons ci-après les codes employés à cet effet.

#### 3.4.1 *Consultations de ressources externes*

Le premier codage des enregistrements de l'écran vise à illustrer la fréquence à laquelle les traducteurs alternent entre le travail dans le document à traiter et la consultation de ressources externes, ainsi que la durée moyenne de ces consultations.

La ligne de temps de chaque enregistrement a été codée avec quatre codes :

- *Document cible,*
- *Ressources externes,*
- *Interaction avec l'expérimentateur et*
- *Manipulations informatiques.*

Ces quatre codes étant complémentaires, nous avons codé la totalité de chaque enregistrement, sans superposition de codes. Les aspects qui nous intéressent sont les codes *Document cible* et *Ressources externes*. Les codes *Interaction avec l'expérimentateur* et *Manipulations informatiques* ne nous intéressent pas particulièrement : le premier est propre à la situation expérimentale et le second, qui aurait pu être intéressant pour traiter de l'ergonomie au poste de travail, concerne ici surtout les difficultés qu'ont rencontrées les participants avec le logiciel de TAO, que certains n'avaient jamais manipulé auparavant. Par ailleurs, les passages codés de la sorte ne constituent pas des moments où le traducteur aurait pu vraiment continuer à réfléchir à son travail. Exclure ces passages de nos analyses permet d'analyser plus précisément la façon dont les traducteurs emploient le temps à disposition

pour mener à bien leur tâche. La somme des passages encodés avec les codes *Document cible* et *Ressources externes* constitue ce que nous avons appelé le « temps utile ». Le tableau 18 récapitule les critères selon lesquels nous avons attribué ces différents codes. Bien que le codage des enregistrements de l'écran soit plus objectif que celui des verbalisations, il convient d'admettre qu'assigner un code relève tout de même souvent d'une forme d'interprétation.

Tableau 18 : critères d'attribution des codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l'expérimentateur et Manipulations informatiques

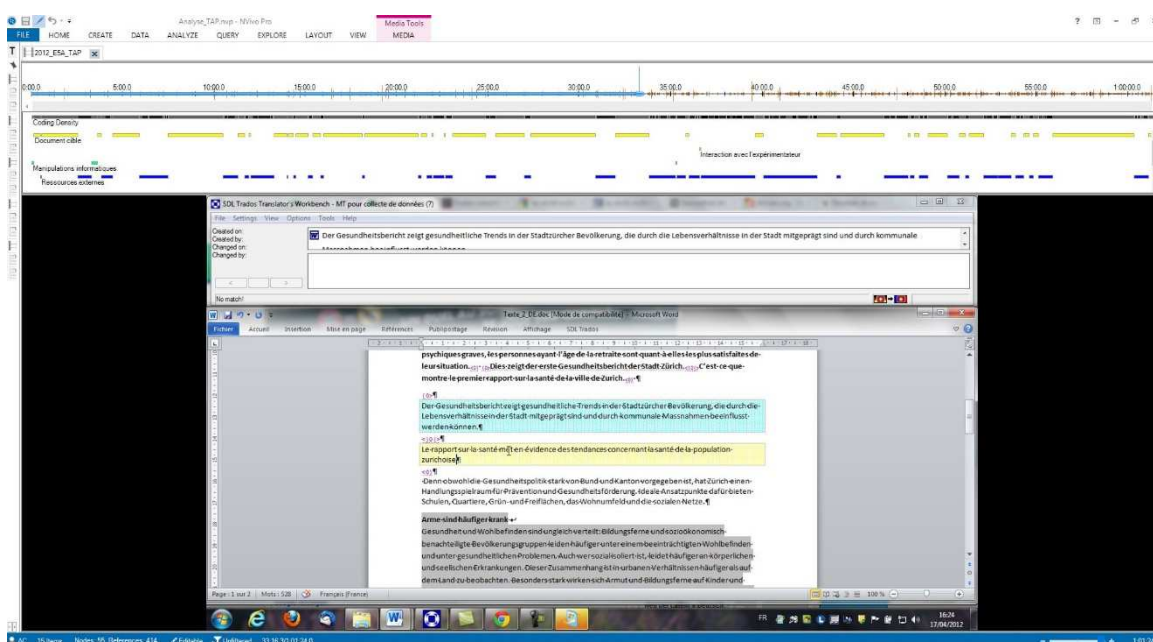
Code	Description
<i>Document cible</i>	<p><i>Définition :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le fichier cible est la seule fenêtre affichée à l'écran,</li> <li>• d'autres fenêtres apparaissent à l'écran, mais la position du curseur, son mouvement ou les verbalisations justifient d'interpréter que le traducteur dirige son attention sur cette fenêtre ou</li> <li>• le traducteur affiche alternativement le document source et le document cible lors d'une phase de traduction ou de relecture.</li> </ul> <p><i>Remarques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'utilisation d'outils associés au traitement de textes (correcteur orthographique et partie Workbench du logiciel de TAO) relève de ce code,</li> <li>• la lecture du texte source sur le site Internet dont il provient, accompagnée de verbalisations indiquant un travail de compréhension, relève de ce code et</li> <li>• les recherches dans la partie grisée du texte source ne relèvent pas de ce code, mais de <i>Ressources externes</i>.</li> </ul>
<i>Ressources externes</i>	<p><i>Définition :</i> utilisation de dictionnaires papier, recherches sur Internet, recherches dans la fenêtre contextuelle du logiciel de TAO, etc.</p> <p><i>Remarques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les recherches dans la fenêtre contextuelle du logiciel de TAO relèvent de ce code,</li> <li>• les recherches dans la partie grisée du texte source relèvent de ce code et</li> <li>• la lecture du texte source sur le site Internet dont il provient, accompagnée de verbalisations indiquant un travail de compréhension, ne relève pas de ce code, mais de <i>Document cible</i>.</li> </ul> <p><i>Méthode de codage :</i> nous avons fait courir le passage codé du moment où la fenêtre autre que le document cible s'ouvrait jusqu'au moment où elle se fermait, sauf dans le cas de l'utilisation de la fenêtre contextuelle de Trados. Dans ce cas, nous avons codé du moment où le traducteur commençait à sélectionner le mot à chercher au moment où le curseur entamait un déplacement pour revenir à la fenêtre du document cible. Cette différence de traitement s'explique par le fait que les traducteurs ont tendance à taper leur requête dans le navigateur Internet, tandis qu'ils font un copier-coller pour la fenêtre contextuelle de l'outil de TAO ou utilisent un raccourci qui s'apparente à un copier-coller.</p>

<p><i>Interaction avec l'expérimentateur</i></p>	<p><b>Définition :</b> interaction avec l'expérimentateur avant, pendant ou après le travail de traduction ; il s'agit généralement d'une question sur la tâche à accomplir ou d'une négociation du temps restant.</p> <p><b>Remarque :</b> les interventions de l'expérimentateur pour résoudre un problème de nature informatique ne relèvent pas de ce code, mais de <i>Manipulations informatiques</i>.</p>
<p><i>Manipulation informatique</i></p>	<p><b>Définition :</b> un problème d'origine informatique semble empêcher le traducteur de se concentrer sur sa tâche. Les changements rapides de fenêtre durant lesquels le traducteur semble continuer de réfléchir à son travail ne sont pas comptabilisés. En revanche sont comptabilisés les problèmes avec le logiciel de TAO ou avec Internet qui déconcentrent le traducteur (les verbalisations signalent du stress ou un agacement).</p> <p><b>Remarque :</b> les interventions de l'expérimentateur pour résoudre un problème de nature informatique relèvent de ce code.</p>

La figure 14 montre l'apparence d'un enregistrement d'écran codé dans le logiciel NVivo, avec les quatre codes susmentionnés. Les traits de couleur parallèles à la ligne de temps indiquent le code assigné à chaque passage. La vidéo de l'enregistrement de l'écran défile dans la fenêtre qui occupe la partie inférieure de l'interface. Cette capture d'écran montre que E5 s'interrompt régulièrement dans son travail sur le texte à traiter (codé en jaune) pour consulter des ressources externes (lignes bleues), et que ces recherches constituent une part importante du temps consacré à cette tâche de traduction.

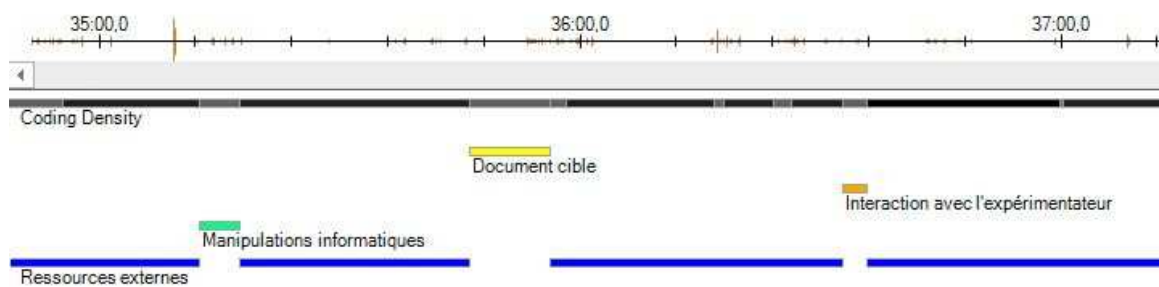
Figure 14 : codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l'expérimentateur et Manipulations informatiques dans l'interface NVivo

Codage de l'enregistrement de l'écran de E5A ; jaune : Document cible, bleu : Ressources externes, orange : Interaction avec l'expérimentateur et vert : Manipulations informatiques



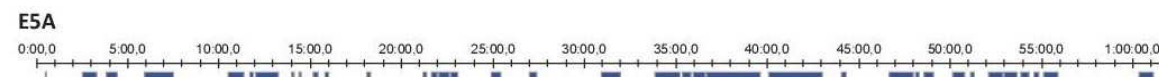
Pour mieux montrer la façon dont les passages codés sont affichés dans l’interface de NVivo, voici un agrandissement de la ligne de temps et de ces quatre mêmes codes. La ligne de temps représentée dans la figure 15 dure un peu plus de deux minutes. La majeure partie de ce temps est consacrée à des recherches, interrompues par un problème informatique, une brève consultation du fichier de travail et une interaction avec l’expérimentateur.

Figure 15 : agrandissement de la ligne de temps et des codes Document cible, Ressources externes, Interaction avec l’expérimentateur et Manipulations informatiques dans l’interface NVivo  
 Codage de l’enregistrement de l’écran de E5A ; jaune : Document cible, bleu : Ressources externes, orange : Interaction avec l’expérimentateur et vert : Manipulations informatiques



À partir de cet encodage, le logiciel peut calculer le nombre de passages attribués à chaque code pour chaque enregistrement et leur durée, par exemple. Il est aussi possible d’en tirer des données graphiques. La figure 16 illustre ainsi les méthodes de travail de E5A à travers la fréquence à laquelle il s’interrompt dans son travail pour consulter des ressources externes (lignes bleues). Ce type de représentations graphiques nous permettra d’illustrer les phases de travail des participants à nos collectes de données de manière analogue à celle proposée par Massey et Ehrensberger-Dow (2014, p. 88).

Figure 16 : extraction de la ligne de temps et du code Ressources externes avec le logiciel NVivo  
 Codage de l’enregistrement de l’écran de E5A ; bleu : Ressources externes



### 3.4.2 Requêtes

Les résultats du premier codage des enregistrements de l’écran ont fait ressortir une différence nette entre les professionnels et les étudiants dans leur attitude vis-à-vis de la consultation de ressources externes. Par ailleurs, les étudiants qui ont participé aux expérimentations de 2013 et de 2015 ont manifesté de différentes manières leur intérêt pour le travail sur cet aspect de l’activité, intérêt également relevé par Massey et Ehrensberger-Dow : lorsqu’il a été demandé

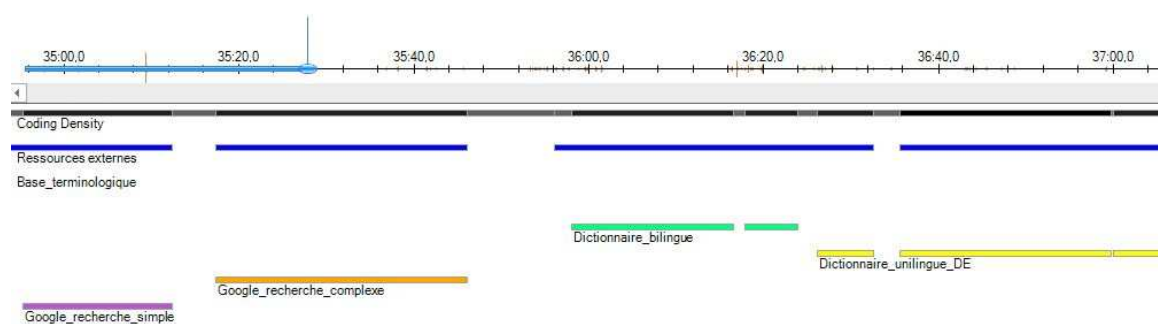
à des étudiants de commenter les enregistrements de l'écran d'un de leurs pairs, près de 23 % de leurs commentaires portaient sur les recherches effectuées (2011a, p. 33). Nous avons donc procédé à un deuxième encodage des enregistrements de l'écran, en ne traitant que les passages précédemment codés *Ressources externes*. Chaque requête, définie comme débutant à l'instant où le traducteur commence à taper (ou à sélectionner un couple de langues) et se terminant soit à l'instant où il quitte la page, soit à l'instant où il commence à taper une nouvelle requête, a donc été codée selon sa nature et son objet.

### *Nature des requêtes*

Quinze codes ont été créés qui permettent de couvrir toutes les situations rencontrées dans le corpus. La figure 17 donne un exemple du codage des requêtes au sein du code *Ressources externes*.

Figure 17 : codage des plages de consultations de ressources externes et des différentes requêtes menées, dans l'interface NVivo

Codage de l'enregistrement de l'écran de ESA ; bleu : Ressources externes, violet : Google recherche simple, orange : Google recherche complexe, vert : Dictionnaire bilingue et jaune : Dictionnaire unilingue allemand



Nous avons attribué à chacun de ces codes une valeur (cf. tableau 19). La valeur -1 a été attribuée aux ressources permettant principalement de trouver des correspondances entre les deux langues. Par opposition, la valeur +1 a été attribuée aux recherches dont l'objectif est plutôt l'acquisition du sens ou la recherche de terminologie et de phraséologie pour produire des équivalences. La valeur 0 a été attribuée aux recherches intermédiaires. La moyenne a ensuite été calculée pour obtenir un indicateur du degré de complexité des recherches effectuées, sans tenir compte de la qualité des requêtes. Ainsi, les recherches simples et complexes faites dans Google par les étudiants atteignent rarement la qualité de celles de certains professionnels dont les recherches sont pensées pour répondre à un problème bien identifié.

Tableau 19 : valeur attribuée aux différents types de requêtes

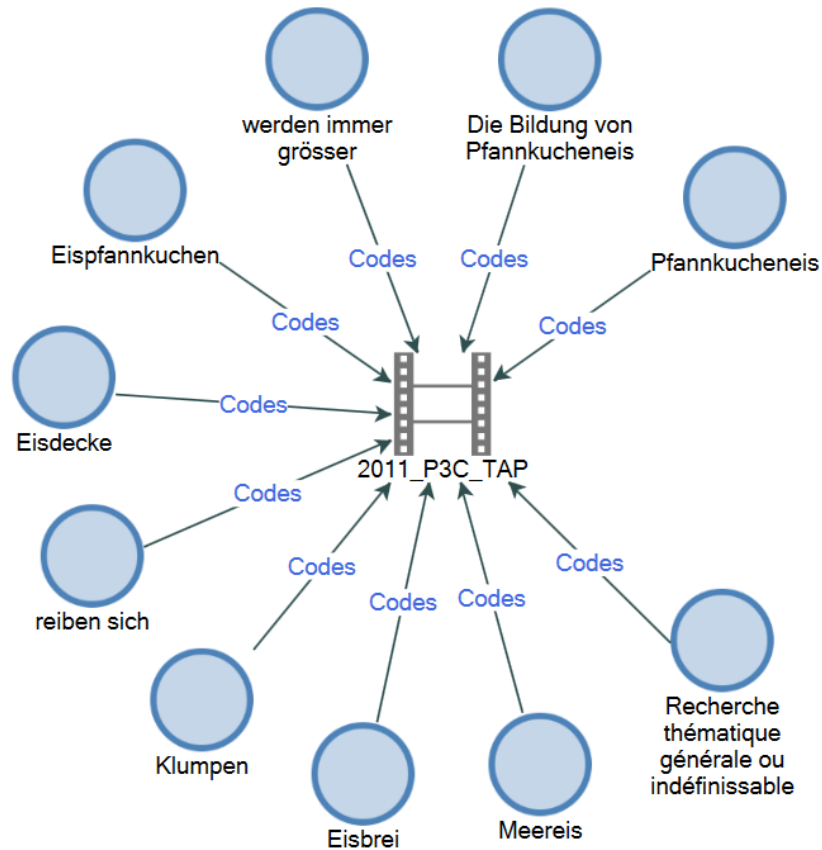
Valeur	Nature de la requête
-1 : ressources linguistiques bilingues	Base terminologique Dictionnaire bilingue Linguee utilisé comme dictionnaire bilingue
0 : ressources servant souvent à des recherches phraséologiques, parfois terminologiques ou, plus rarement, thématiques	Corpus traduit (dont Linguee) Dictionnaire unilingue de langue allemande Dictionnaire unilingue de langue française Glossaire suggéré pour le texte C Google, recherche simple (sans clic) Site de synonymie ou de cooccurrence Fenêtre contextuelle du logiciel Trados
+1 : ressources servant souvent à des recherches extralinguistiques	Google, recherche complexe (avec clic sur un résultat) Linguee, recherche complexe (avec clic sur un résultat) Site dont était tiré le texte source Texte source (recherche dans le fichier Word) Traduction précédente (dans le cas du texte B)

*Objet des requêtes*

Coder l'objet des requêtes a été plus complexe : nous avons assigné à chaque segment un code nommé d'après le passage du texte source sur lequel portait la requête. Lorsqu'il n'était pas possible de déterminer un thème de recherche exclusif, nous avons assigné au segment le code *Recherche thématique générale ou indéfinissable*. Une fois tous les codes attribués, nous avons groupé, pour chaque enregistrement, les codes qui correspondaient au même passage du texte source. Par exemple (cf. figure 18), chez P3C, les objets *Eispfannkuchen*, *Die Bildung von Pfannkucheneis* et *Pfannkucheneis*, tous liés au terme « glace en crêpe », ont été comptabilisés comme un seul objet. P3C a donc un total de huit objets de requête.



Figure 18 : objets de requêtes associés à l'enregistrement de P3C ; carte générée par NVivo



Il ressort des enregistrements que les professionnels ont tendance à soumettre des requêtes plus élaborées que les étudiants. Parallèlement au codage des enregistrements de l'écran, la liste des requêtes soumises a été dressée dans Excel pour chaque enregistrement. Traiter ces données nécessiterait de dresser une typologie des requêtes soumises, en particulier pour les requêtes de type recherche Google simple et recherche Google complexe. Cela n'a pas pu être fait dans le cadre du présent travail.

Ce codage devrait nous permettre d'évaluer le degré de développement des compétences des différents participants aux collectes de données à travers leur gestion de leur temps de travail. Nous postulons que, si les étudiants s'interrompent très fréquemment pour faire des recherches de courte durée, et qu'ils multiplient les recherches linguistiques sur de très nombreux objets, les professionnels sont plus pondérés dans leur usage des ressources externes. Par ailleurs, le dispositif d'enseignement utilisé lors des séances collectives en 2013, et surtout, en 2015, visait entre autres à inciter les étudiants à faire un usage plus réfléchi des consultations de ressources externes. Ces résultats devraient donc nous permettre d'évaluer

la capacité de ces étudiants à adopter une posture autorégulée à la suite de la séance collective.

### 3.5 Évaluation des traductions

Pour disposer d'un moyen d'évaluer s'il y avait une corrélation entre certaines méthodes de travail et la qualité du produit fini, les traductions ont été évaluées. Une partie d'entre elles a été lue par des évaluateurs étrangers à l'expérience. Toutes les traductions ont également été notées selon un barème ne tenant compte que des erreurs altérant le sens du texte et des écarts à la norme linguistique.

#### *Réception par des évaluateurs externes*

Six personnes extérieures à la recherche ont été sollicitées pour évaluer une partie des traductions produites lors des prises de données de référence. Ces évaluateurs ont été choisis pour leur niveau d'étude. Tous sont titulaires soit d'un diplôme universitaire équivalent à un master 2, soit d'un diplôme d'ingénieur, et sont de langue maternelle française. Deux d'entre eux ont exercé la traduction spécialisée et un troisième est un spécialiste des médias et de la communication. Tous, à l'exception des deux ingénieurs, sont amenés à évaluer des productions écrites au lycée ou à l'université et à les classer. Aucun n'enseigne la traduction.

Les situations de communication qui avaient été données aux traducteurs leur ont été soumises. Il leur a été demandé d'indiquer quels textes ils préféreraient lire s'ils naviguaient sur Internet. Le nombre de textes à classer a été réduit au maximum, afin d'éviter de saturer les participants : classer des textes sans critères imposés est en effet un exercice très compliqué. Nous leur avons soumis les textes A et C traduits par les quatre professionnels en 2011, et les textes A des étudiants de 2012. Ainsi, seules les premières données de référence ont été traitées. Les consignes données aux évaluateurs et les textes sont reproduits à l'annexe V.

#### *Pénalisation des erreurs*

Toutes les traductions ont été notées sur 20 selon un barème ne tenant compte que des erreurs de sens et des écarts à la norme linguistique (cf. tableau 20). L'objectif n'était pas d'évaluer la qualité des traductions, ce qui aurait imposé de tenir compte d'autres facteurs, mais d'évaluer la comparabilité des textes A et B et de disposer d'un moyen de savoir si l'exercice proposé aux étudiants de 2013 et 2015 avait affecté le produit fini.

Tableau 20 : barème de notation des traductions

Code	Pénalisation	Définition
Contresens	-2	« Faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer l'auteur. » (Delisle, Lee-Jahnke et Cormier, 1999, p. 23)
Faux sens	-1	« Faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou à une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens. » (Delisle, Lee-Jahnke et Cormier, 1999, p. 40)
Glissement de sens	-0,5	Formulation imprécise ou mal tournée qui altère le sens du texte ou laisse place à un doute dans l'esprit du lecteur.
Français	-0,5	Erreur de langue ; typographie : les problèmes de majuscule sont pris en compte, mais pas les espaces.
Non traduit	Disqualifiant	Passage demeuré en allemand.

## CONCLUSION

La méthodologie déroulée dans ce chapitre doit permettre d'évaluer le degré de compétence de traducteurs de différents niveaux d'expertise. L'encodage des données vise à mettre en évidence plusieurs aspects de cette compétence : le codage des verbalisations doit faire ressortir la conscience qu'ont les traducteurs de leur activité et leur capacité à la réguler ; celui des enregistrements de l'écran et l'évaluation des traductions doivent fournir des données plus objectives pour étayer les résultats des verbalisations. Le chapitre IV vise donc à vérifier la solidité du codage, du choix des textes et du dispositif expérimental dans son ensemble comme outil d'évaluation de la séquence d'enseignement qui sera ensuite testée au chapitre suivant. Les différences entre étudiants et professionnels y sont décrites afin de vérifier la première hypothèse (variabilité des processus mentaux entre étudiants, professionnels et experts).

Le chapitre V vise à évaluer les connaissances métacognitives initiales des étudiants (hypothèse 2) et leur capacité à adopter une démarche d'apprentissage autorégulé (hypothèse 3). C'est la finalité de ce travail.

## CHAPITRE IV – DE L'ÉTUDIANT AU PROFESSIONNEL, UN CONTINUUM

---

### INTRODUCTION

Ce chapitre vise à vérifier l'hypothèse 1 : les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction varieraient d'une personne à l'autre, mais leur analyse laisserait apparaître des critères indicateurs de son degré d'expertise en traduction. Pour évaluer ces aspects, nous nous intéressons d'abord aux degrés de conscience et de régulation qui se dégagent des verbalisations des traducteurs professionnels et des étudiants en traduction ayant participé aux collectes de données de référence (en 2011, 2012 et 2014). Cette analyse de l'attitude sera ensuite complétée par une analyse de leur comportement, tel qu'il transparaît du codage des enregistrements de l'écran. Nous chercherons à identifier, à travers les différents indicateurs considérés, des schémas susceptibles de caractériser le niveau d'expertise.

Ce chapitre vise aussi à évaluer la capacité du dispositif expérimental et des indicateurs retenus à servir de support aux expérimentations décrites au chapitre suivant et à en évaluer les effets sur les étudiants. Il faut pour cela que la traduction des textes A et B en situation expérimentale livre des résultats comparables chez les étudiants qui ont participé aux collectes de données de référence (en 2012 et 2014) et que les résultats des professionnels présentent des similitudes et des différences explicables par rapport à ceux des étudiants : cela indiquerait que les textes présentent le même degré de difficulté et que les indicateurs répondent aux critères de stabilité individuelle et interindividuelle, tout en ayant un effet discriminant (cf. chapitre III, partie 3.2).

### 1. ANALYSE DES TRANSCRIPTIONS

#### 1.1 De l'étudiant au professionnel : quatre profils types

Les TAP des participants aux collectes de données ont été transcrits, puis codés dans NVivo selon les critères exposés au chapitre précédent (chapitre III, partie 3.3.2). Trois catégories ont été définies pour tenter de caractériser la nature des verbalisations : le degré de conscience minimal (code 0) dénoterait une activité automatisée, le degré de conscience intermédiaire (code 1) dénoterait une activité dont le sujet a une certaine conscience, mais qui échappe à la régulation, et le degré de conscience maximal (code 2) dénoterait une activité

régulée. Un quatrième code a été créé pour les verbalisations inclassables : *Indéterminé*. La proportion de verbalisations relevant de chacun des codes 0, 1 et 2 a été calculée pour chaque enregistrement de référence (cf. tableau 21), après avoir exclu les verbalisations classées sous *Indéterminé*.

Tableau 21 : pourcentage de mots de chaque transcription des données de référence codés en 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée)  
Valeur rapportée à 100 % après exclusion du code Indéterminé ; rouge : valeur la plus importante de la ligne, bleu : valeur intermédiaire, vert : valeur la plus faible

Année	Texte	Traducteur	2	1	0	Total
2011	A	P1	24,55 %	34,45 %	41,00 %	100,00 %
		P2	64,71 %	2,10 %	33,19 %	100,00 %
		P3	33,32 %	18,46 %	48,21 %	99,99 %
		P4	3,77 %	26,58 %	69,64 %	99,99 %
	C	P1	12,76 %	52,24 %	35,00 %	100,00 %
		P2	59,13 %	1,58 %	39,28 %	99,99 %
		P3	33,55 %	0,00 %	66,45 %	100,00 %
		P4	15,00 %	12,79 %	72,21 %	100,00 %
2012	A	E5	18,76 %	18,40 %	62,84 %	100,00 %
		E6	8,02 %	27,71 %	64,28 %	100,01 %
		E7	9,67 %	20,53 %	69,80 %	100,00 %
		E8	6,02 %	20,80 %	73,18 %	100,00 %
		E9	30,06 %	16,26 %	53,68 %	100,00 %
2014	A	E15	2,22 %	21,75 %	76,03 %	100,00 %
		E16	12,89 %	52,81 %	34,30 %	100,00 %
		E17	14,75 %	34,22 %	51,03 %	100,00 %
		E18	14,03 %	26,63 %	59,34 %	100,00 %
		E19	9,43 %	35,44 %	55,12 %	99,99 %
	B	E15	0,00 %	13,79 %	86,21 %	100,00 %
		E16	1,70 %	46,06 %	52,24 %	100,00 %
		E17	11,33 %	23,82 %	64,85 %	100,00 %
		E18	9,40 %	37,87 %	52,73 %	100,00 %
		E19	0,60 %	34,39 %	65,01 %	100,00 %

Il ressort de la lecture de ce tableau qu'il n'y a pas de profil type du traducteur professionnel, mais que les étudiants présentent une certaine stabilité. L'évolution des compétences professionnelles pourrait être représentée comme un continuum constitué de quatre profils types s'étageant du moins de prise (prédominance du code 1) au plus de prise sur l'activité

(prédominance du code 2) en passant par deux stades intermédiaires (dans lesquels prédomine le code 0). Nous les présentons ci-après dans l'ordre que nous pensons représenter la progression classique du plus novice au plus expert, et illustrons deux profils types au moyen des extraits des transcriptions de P2A et P4A déjà présentés au chapitre III, partie 3.3.1.

*Profil 1 : activité non régulée, puis automatisée*

Ce profil type se retrouve dans deux cas : P1C et E16A. Les verbalisations du traducteur relèvent principalement du code 1 (*Activité non régulée*), puis du code 0 (*Activité automatisée*). Lorsque l'on visionne les enregistrements de l'écran en écoutant le TAP, il s'en dégage l'impression que le traducteur est dépassé par la tâche : il multiplie les consultations de ressources externes (cf. partie 2 du présent chapitre), rencontre des problèmes d'ergonomie et semble se sentir sous pression.

E16A est un étudiant germanophone. Il est certes très compétent en français, mais ni la traduction ni la verbalisation ne se font dans sa langue maternelle. Lors de la traduction du texte B, l'activité automatisée prédomine sur l'activité non régulée, comme chez la plupart des autres étudiants, mais les parts respectives des deux codes restent proches et élevées. Dans les enregistrements, E16 semble gêné par la tâche en général. Dans la suite de ce travail, nous présentons ses résultats aux côtés de ceux de ses pairs, mais les excluons de notre analyse.

Le second participant qui relève de ce profil type est un traducteur professionnel qui traduit le texte C, relevant d'un domaine dont il n'est pas familier. Lors de la traduction du texte A, dans son domaine de spécialité, les verbalisations sont relativement bien réparties entre les trois codes, avec une dominante d'activité automatisée, puis d'activité non régulée. La part d'activité régulée au texte A paraît s'être muée en activité non régulée au texte C. Cela pourrait être l'illustration d'une activité généralement assez consciente, mais dont le manque de régulation se serait accentué en raison d'une surcharge cognitive due à la déstabilisation causée par le texte C, à la pénibilité des conditions expérimentales et à la fatigue de la première traduction.

*Profil 2 : activité automatisée, puis non régulée*

La plupart des étudiants relèvent de ce profil type, ainsi que deux professionnels lorsqu'ils travaillent dans leur domaine de spécialité (P1A et P4A). Cela représente 14 traductions sur 23. Ces verbalisations relèvent principalement du code 0 (*Activité automatisée*), puis du code 1 (*Activité non régulée*). La majorité des verbalisations consiste en la lecture du texte

source, la dictée du texte cible et des évaluations peu investies des propositions de traduction ou, lors des consultations de ressources externes, en la dictée des requêtes et la lecture des résultats de recherche. Le traducteur semble travailler de manière fluide et automatisée, jusqu'à ce qu'il éprouve une difficulté.

Chez de nombreux étudiants, les verbalisations et l'enregistrement de l'écran dénotent alors un manque de prise sur l'activité : le traducteur s'affaire à chercher une solution à son problème, mais souvent sans l'avoir correctement cerné auparavant. Le processus de traduction semble bloqué et, pour recommencer à avancer, le traducteur doit souvent démissionner devant la difficulté rencontrée et se contenter d'une solution temporaire qui ne le satisfait pas. Les verbalisations par lesquelles le traducteur semble être sur le point d'explicitier sa stratégie ou de justifier ses choix sont généralement inachevées. L'enregistrement de l'écran semble confirmer ce manque de prise sur l'activité, nous conduisant à penser que cet inachèvement n'est pas simplement le signe d'un manque de disponibilité cognitive pour la verbalisation.

En revanche, chez d'autres traducteurs, comme P4A, l'enregistrement de l'écran montre que le processus demeure relativement fluide : bien que le traducteur exprime une sorte de gêne ou d'insatisfaction, la production du texte cible n'est guère plus interrompue que lorsque les verbalisations sont codées en 0. Les verbalisations codées en 1 ne traduisent donc pas tant ici un véritable blocage qu'une forme de conscience peu investie. L'analyse des consultations de ressources externes corrobore cette différence.

« Bon, j'aime pas cette expression, mais je vais quand même l'utiliser : un faible niveau de formation. À changer de toute façon, ça, on [inaudible] quelque chose... Alors. À faible revenu et niveau de formation, tiens, à la limite, si on mettait ça comme ça. Alors, les éventuels problèmes sanitaires sont toutefois plus fréquents chez les personnes à faible revenu et niveau de formation. C'est pas si mal. Bon, on va revenir là-dessus, de toute façon.

Alors, les jeunes, les jeunes ont souvent de sérieux, de graves problèmes... psychiques... Hm ! Ouais. Donc, deux générations... opposition, ah, alors que... *Während Jugendliche relativ...* Alors que les jeunes souffrent relativ relativement, non, pff... Oh si ! Relativement souvent, euh [remplissage] voyons un peu, *unter ernsthaften* souffrent relativement souvent... de problèmes psychiques graves... Les personnes qui sont quant à elles retraitées depuis peu... C'est un petit peu lourd, tout ça, mais bon. Alors qui sont retraitées, pas "rétraitées", retraitées depuis peu, estiment que leur

pff... Ouais, on va un petit peu coller à l'allemand. Depuis peu estiment que leur bien-être... Mmh, j'arrive pas tellement à coller à ce texte, je sais pas, c'est un petit peu nul, c'est toujours les mêmes trucs qui ressortent, quoi ! Bon. Est des plus élevés. Paf. »

[P4A ; code 0 en rouge ; code 1 en bleu ; code *Indéterminé* en noir]

*Profil 3 : activité automatisée, puis activité régulée*

Ce profil type se retrouve dans quatre cas (les deux traductions de P3, P4C et E9A) et un cas limite (E5A). Les verbalisations du traducteur relèvent principalement du code 0 (*Activité automatisée*), puis du code 2 (*Activité régulée*). À la suite d'une erreur de manipulation, le traducteur P3 a travaillé avec les propositions de traduction d'un participant précédent stockées dans la mémoire de TAO. Cela a pu influencer les résultats en limitant les problèmes rencontrés, lui laissant ainsi la possibilité de réfléchir plus posément. Par ailleurs, E9 a plus d'expérience professionnelle dans le domaine des langues que la plupart de ses pairs.

Il semblerait que ces traducteurs soient plus proches d'une forme d'expertise que les participants relevant des deux profils types susmentionnés : l'activité est relativement automatisée, mais lorsque le traducteur rencontre une difficulté, il y fait face de manière consciente et réfléchie. Le profil de P4 est particulièrement intéressant, parce qu'il présentait une dominante de 0 suivie de 1 au texte A, qui relevait de son domaine de spécialité. Lorsqu'il travaille sur le texte C, une partie des verbalisations relevant du code 1 a basculé en 2. On peut supposer que lorsque cette personne sort de sa zone de confort, elle mobilise ses compétences pour réguler son activité. Ce serait un contre-exemple au traducteur P1.

*Profil 4 : activité régulée, puis automatisée*

Ce profil type est le fait d'un seul traducteur : P2. Les verbalisations relèvent principalement du code 2 (*Activité régulée*), puis du code 0 (*Activité automatisée*). En voici un exemple :

« Alors, les jeunes... alors je relis cette phrase... Les jeunes souffrent relativement relativement souvent, parce que fréquemment ce serait un peu plus élégant, peut-être, mais on veut pas deux adverbes en – ment, hein, et le "assez souvent" ça va pas, parce que ça change un peu le sens. Euh, les jeunes souffrent relativement souvent de troubles, de troubles, psychiques... psychiques, et puis le *ernsthaft* c'est, alors est-ce que c'est déjà grave ? Non Je dirais que sérieux ça suffit parce que sinon, on exagère un peu. Sérieux troubles psychiques. Alors, les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux pro- troubles psychiques, point-virgule, euh, les jeunes retraités, ah, ça, ce serait assez drôle : les jeunes, hein, et les jeunes retraités. Ça, c'est marrant ! Est-ce



que je suis censé être marrant ? [rises] Les jeunes retraités... tandis que, les, c'est les jeunes retraités ou jeunes retraités, les jeunes retraités estiment... euh... estiment... comment on dit en allemand ? Oui, c'est *am höchsten ein, ihr Wohlbefinden*, ah il y a encore ça, tandis que les jeunes retraités donnent la meilleure note. C'est ce, ce... Estiment ? Oui, non... Si, estiment que leur... J'arrive pas, qu'est-ce qu'on veut dire ? Enfin, il faut reculer si on n'arrive pas. Qu'est-ce qu'il dit, là ? En fait, il dit que les jeunes ont des soucis psychiques, tandis que les jeunes seniors disent d'eux-mêmes, en fait, voilà, que leur santé est très bonne. En fait, non, ils disent pas ça, ils disent pas, bon si, aussi, indirectement, ils donnent, ils se donnent la meilleure note. Que la meilleure, non, c'est ça, en fait, c'est l'évaluation, elle est mieux cotée, enfin disons, la cote est la plus haute. C'est comment on va dire c'est euh donner un nombre de points, c'est des statistiques, donc on va dire... Tandis que, les meilleures appréciations, et puis je crois que je vais pas les relier. Ils font un lien, ici, dans l'allemand, ils font un lien, c'est clair : c'est le *Während*. Mais en français, je vais essayer autre chose. Les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, point... En revanche, en revanche, les meilleures appréciations de bien-être, de bien-être, les meilleures appréciations de bien-être, encore un -s. De bien-être... sont faites par les jeunes retraités, voilà. »

[P2A ; code 0 en rouge ; code 1 en bleu ; code 2 en vert ; code *Indéterminé* en noir]

Les verbalisations de P2 sont très différentes des autres, en ce qu'elles dénotent à la fois une conscience aigüe de l'activité et une capacité affirmée à la réguler. Le traducteur exerce un contrôle permanent sur les différents aspects de son activité, la régule au moyen de stratégies explicites et employées à bon escient, et évalue constamment la qualité de la production et l'efficacité des processus. Dans l'exemple ci-dessus, les décisions sont justifiées, et lorsque le processus semble ne plus avancer (« C'est ce, ce... Estiment ? Oui, non... Si, estiment que leur... »), le traducteur réagit : « J'arrive pas, qu'est-ce qu'on veut dire ? Enfin, il faut reculer si on n'arrive pas. Qu'est-ce qu'il dit, là ? » Dans l'autre exemple ci-dessous, le traducteur constate qu'il rencontre un problème de formulation et cherche à visualiser la scène pour le résoudre :

« Ces blocs, si j'essaie d'imaginer, parce que si j'arrivais à imaginer, j'arriverais à l'écrire : par l'action du vent et de la houle, on voit très bien, mais est-ce que le frottement, il faut le dire expressément en français ? Bon je vais pas faire l'impasse, c'est quand même un texte un peu scientifique, alors voilà. » [P2C]

Le contrôle porte beaucoup sur la qualité rédactionnelle du produit fini, sur l'efficacité des consultations de ressources externes et sur le bon usage du temps à disposition.

Le traducteur connaissant la destination de ces données, il se peut qu'il verbalise de la sorte pour donner aux étudiants des exemples de méthode de travail qui puissent leur être utiles. Mais cette attitude se traduit dans l'activité enregistrée à l'écran et dans la qualité des produits finis. Par ailleurs, les enregistrements des professionnels nous ont paru très authentiques. Selon nous, l'alternance de verbalisations traduisant une activité automatisée et de verbalisations traduisant une activité régulée, ainsi que la qualité de ces dernières, justifient pleinement de considérer ce traducteur comme un expert pour les besoins de notre expérimentation. Nous précisons néanmoins que l'expertise ne se développe pas forcément de manière uniforme pour tous les aspects d'un domaine de spécialité : ainsi, ce traducteur aurait un niveau d'expertise plus élevé que ses pairs pour ce qui est de la production d'un texte cible, mais pas forcément pour ce qui relève des outils de TAO, par exemple.

### *Synthèse*

L'analyse des résultats du tableau fait ressortir quatre profils types. Un cas, rare dans nos données, est celui des traducteurs dont les verbalisations font ressortir une dominante d'activité non régulée, suivie d'une activité automatisée (P1C et E16A). Le traducteur paraît subir la tâche. Cette situation ne nous semble pas vraiment s'inscrire dans l'évolution du novice à l'expert telle que décrite au chapitre II. En l'occurrence, ces traducteurs paraissent particulièrement dérangés par la situation expérimentale. Les autres profils semblent pouvoir être mis en relation avec les travaux sur l'expertise et sur le développement de la compétence en traduction. Chez les participants à nos prises de données de référence, l'évolution des plus novices vers les plus experts serait la suivante : d'abord, une dominante automatisée, puis non régulée se retrouve chez la majorité des étudiants, mais aussi chez des professionnels (P1A et P4A). La formation laissant une large place à la pratique, il paraît cohérent qu'une partie des méthodes de travail des étudiants soit automatisée, quelle qu'en soit l'efficacité : ils ont déjà acquis de nombreuses habitudes. Dans le modèle cognitif de la compétence en traduction des novices proposé par Risku (1998, p. 260), cela se retrouve par exemple dans l'automatisation des microstratégies contrastives. La présence de ce profil type chez des professionnels pourrait s'expliquer soit par le fait que ces professionnels n'aient pas plus de prise sur leur activité que les étudiants, soit par le fait qu'étant dans leur domaine de spécialité, la prise en charge des difficultés exprimées n'est que peu consciente, car elle repose sur des ressources acquises avec

l'expérience et relativement automatisées. L'analyse du codage de l'écran devra montrer si les étudiants et les traducteurs classés sous ce profil type agissent réellement différemment. Ensuite, quelques étudiants et des professionnels présentent une dominante d'activité automatisée, suivie d'activité régulée (P3, P4C, E5A et E9A). Cela indiquerait une étape de développement plus avancée. Enfin, un professionnel (P2) se distingue par la proportion élevée de verbalisations semblant indiquer une activité régulée ou une activité automatisée, par la quasi-absence de verbalisations indiquant une activité non régulée et par la stabilité de son activité entre le texte relevant de son domaine de spécialité et le texte qui en sort. Cela se traduit par un contrôle constant de l'activité, par une négociation permanente entre les contraintes et les ressources qu'il est possible de mobiliser et par un corpus de stratégies conscientes qui permettent de débloquer certaines situations.

L'analyse des verbalisations faisant ressortir des proximités entre les étudiants et certains professionnels que ne reflètent pas tout à fait les enregistrements de l'écran, notre analyse de ces derniers essaiera de cerner les différences. Par ailleurs, il paraît judicieux de s'appuyer sur les données de P2 pour construire le dispositif d'enseignement à destination des étudiants participant aux expérimentations de 2013 et 2015 : ses verbalisations dénotent une conscience et une compréhension fines des processus mentaux à l'œuvre lors d'une tâche de traduction tant du domaine de spécialité qu'en dehors. La comparaison de certaines de ces verbalisations avec celles d'un traducteur qui se régule moins semble de nature à pouvoir faire office de déclencheur métacognitif. Dans la suite de ce chapitre, nous chercherons donc à identifier dans les enregistrements de l'écran les disparités liées à l'expérience ou à la régulation.

Enfin, nous constatons que tous les participants ont une certaine conscience de leurs processus cognitifs : même lorsque l'activité est très peu régulée (peu d'occurrences du code 2), il y a toujours une partie importante d'activité consciente, mais non régulée (occurrence du code 1). Tout n'est pas automatisé. Il semble donc qu'un dispositif d'enseignement basé sur la comparaison des verbalisations de P2 avec un traducteur aux verbalisations plus proches des leurs ou avec leurs propres verbalisations pourrait assez aisément aider les étudiants à renforcer leur conscience et leur compréhension de leurs méthodes de travail pour améliorer leur posture autorégulatrice.

## 1.2 Indicateurs retenus

De l'importance relative des codes 0, 1 et 2 dans les transcriptions, c'est la dernière qui paraît constituer l'indicateur le plus intéressant pour nos besoins. Le tableau 22 présente le volume

de mots codés en 2 dans chaque transcription, et indique l'évolution de cet indicateur d'un texte à l'autre pour les participants qui en ont traduit deux en situation expérimentale. Ce format de tableau est souvent réutilisé dans la suite de ce travail pour présenter une vision synoptique des nombreux chiffres tirés de l'analyse des enregistrements de l'écran que nous manions. Pour chaque texte et chaque année, les valeurs sont classées par ordre décroissant, afin de mettre en évidence les extrêmes. Les données de P3, qui a travaillé avec les segments traduits par un collègue dans la mémoire de TAO, et celles de E16, étudiant germanophone, sont systématiquement grisées et exclues des calculs de moyennes. Les inclure dans les calculs constituerait un défaut méthodologique. Nous présentons néanmoins les résultats de P3 parce qu'en dépit de ce biais, ils appuient les résultats de ses collègues. Quant à ceux de E16, nous avons pris le parti de les conserver pour deux raisons : d'une part, l'attitude qu'ils contribuent à illustrer est souvent très proche de celle de P1C, avec lequel il semble partager un profil type ; d'autre part, si les étudiants d'un cours pratique de traduction partagent un couple de langues de travail, il est fréquent qu'ils n'aient pas tous la même langue maternelle ou de culture. Dans la mesure où le groupe de 2014 est représentatif des étudiants en deuxième année de master allemand-français à l'UGA, il nous a paru intéressant de faire figurer ses résultats à titre purement indicatif.

Tableau 22 : part des mots de chaque transcription des données de référence relevant du code 2 (Activité régulée) [en pourcentage]

Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Part du code 2 [en %]	Moyenne [en %]	Traducteur	Part du code 2 [en %]	Moyenne [en %]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [en %]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [en %]
							Traducteur	Part du code 2 [en %]		
2011	P2A	64,71%	31,01%	P2C	59,13%	28,96%	P4	11,23%	-2,05%	9,53%
	P3A	33,32%		P3C	33,55%		P3	0,23%		
	P1A	24,55%		P4C	15,00%		P2	-5,58%		
	P4A	3,77%		P1C	12,76%		P1	-11,79%		
2012	E9A	30,06%	14,51%							
	E5A	18,76%								
	E7A	9,67%								
	E6A	8,02%								
	E8A	6,02%								
2014	E17A	14,75%	10,11%	E17B	11,33%	5,33%	E15	-2,22%	-4,78%	4,78%
	E18A	14,03%		E18B	9,40%		E17	-3,42%		
	E16A	12,89%		E16B	1,70%		E18	-4,63%		
	E19A	9,43%		E19B	0,60%		E19	-8,83%		
	E15A	2,22%		E15B	0,00%		E16	-11,19%		

Le tableau 22 montre donc que la part de mots codés en 2 (*Activité régulée*) est en moyenne plus élevée chez les professionnels que chez les étudiants. Mais cela n'est pas systématique, et la moyenne particulièrement élevée des professionnels est surtout le fait du traducteur P2. D'un professionnel à l'autre, cette valeur peut aussi bien augmenter que chuter en passant du

domaine de spécialité à un domaine nouveau. Cette valeur n'est pas non plus stable d'un groupe d'étudiants à l'autre (traduction du texte A par les deux groupes). Du texte A au texte B, les valeurs chutent chez tous les étudiants de 2014, parfois fortement. Cela pourrait être imputable à la fatigue causée par la succession des deux enregistrements. Il se pourrait aussi qu'après avoir verbalisé une première fois un aspect de leur activité lors de la traduction du texte A, les étudiants ne jugent pas opportun de le répéter : on voit là une des limites du travail sur des transcriptions.

Cet indicateur ne paraît pas exploitable considéré isolément, mais s'il est utilisé pour identifier à quel profil type s'apparente un traducteur, il peut probablement fournir des résultats intéressants. En guise d'indicateurs pour identifier un éventuel effet du dispositif d'enseignement expérimenté en 2013 et en 2015, nous retenons donc des profils types étayés par le nombre de mots relevant du code 2, associés aux résultats de l'analyse des enregistrements de l'écran.

## 2. ANALYSE DES ENREGISTREMENTS DE L'ÉCRAN

### 2.1 Consultations de ressources externes

Le premier codage des enregistrements de l'écran visait à compléter l'analyse des transcriptions par des données plus objectives sur la gestion par les traducteurs de leur activité. L'aspect analysé ici est l'alternance entre le travail dans le document à traiter et la consultation de ressources externes, qui serait illustrative de la différence de compétence en traduction entre des novices et des professionnels (Massey et Ehrensberger-Dow, 2014). Les étudiants qui ont participé à notre expérimentation ne sont certes pas des novices au sens où l'entendent ces chercheurs (à savoir des étudiants de licence lors de leur premier semestre de cours de traduction). Mais les enregistrements de l'écran des participants à nos prises de données de référence révèlent des différences marquées dans l'interruption du travail sur le texte à traiter pour consulter des ressources externes.

La ligne de temps de chaque enregistrement a été codée dans NVivo avec les codes *Document cible*, *Ressources externes*, *Interaction avec l'expérimentateur* et *Manipulations informatiques*, selon les critères exposés au chapitre précédent (chapitre III, partie 3.4.1). Les aspects *Interaction avec l'expérimentateur* et *Manipulations informatiques* ne nous intéressant pas, nous avons exclu les passages correspondants de nos analyses chiffrées. La somme des

passages relevant des codes *Document cible* et *Ressources externes* constitue ce que nous avons appelé le « temps utile ». Nous essayons ci-après de caractériser les habitudes de travail des traducteurs à l'aide de trois indicateurs : le temps relatif consacré à la consultation de ressources externes, la fréquence du changement de tâches entre le travail dans le document à traiter et les consultations de ressources externes, et la durée moyenne de ces consultations. Nous proposerons ensuite, en synthèse, une illustration graphique de ces trois indicateurs pour faciliter la visualisation de l'attitude des professionnels et des étudiants.

*Temps relatif consacré à la consultation de ressources externes*

Tableau 23 : volume des occurrences du code Ressources externes dans les données de référence [en pourcentage du temps utile]

Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]	Moyenne [% de temps utile]	Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]	Moyenne [% de temps utile]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [% de temps utile]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [% de temps utile]
							Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]		
2011	P2A	28,77%	18,90%	P1C	57,82%	37,61%	P1	42,06%	18,71%	19,31%
	P3A	26,24%		P3C	42,78%		P3	16,54%		
	P1A	15,76%		P2C	27,88%		P4	14,96%		
	P4A	12,17%		P4C	27,13%		P2	-0,90%		
2012	E5A	41,06%	32,81%							
	E9A	36,97%								
	E7A	30,97%								
	E6A	30,60%								
	E8A	24,44%								
2014	E18A	38,53%	30,74%	E16B	43,52%	28,71%	E19	5,27%	-2,03%	4,66%
	E16A	38,45%		E19B	35,82%		E16	5,08%		
	E17A	33,53%		E18B	31,85%		E17	-2,77%		
	E19A	30,54%		E17B	30,76%		E15	-3,94%		
	E15A	20,35%		E15B	16,42%		E18	-6,67%		

Le tableau 23 présente la durée des consultations de ressources externes rapportée au temps utile. Les étudiants consacrent en moyenne près du tiers de leur temps de travail à consulter des ressources externes. Les professionnels travaillant dans leur domaine de spécialité y consacrent en moyenne moins du cinquième de leur temps, quoique P2 présente des valeurs proches de celles des étudiants. Si l'on exclut P1C, dont le profil atypique a déjà pu être constaté lors de l'analyse des transcriptions, et continuera de se manifester dans cette partie, les valeurs des professionnels se rapprochent de celles des étudiants lorsqu'ils traduisent le texte hors de leur domaine de spécialité. Bien que nous ne puissions pas affirmer que les textes A et C présentent des difficultés comparables, il semblerait que la part du temps de travail consacrée aux consultations de ressources externes soit relativement stable à degrés d'expérience différents, mais qu'elle diminue avec la familiarité avec un domaine.

L'augmentation de la valeur de cet indicateur avec le passage du texte du domaine de spécialité (texte A) à celui d'un domaine nouveau (texte C) paraît modulée par la régulation. Chez P2, dont les verbalisations font état d'une grande régulation, notamment eu égard à l'efficacité des recherches et à la gestion du temps, cet indicateur reste stable. Chez P3 et P4, dont les verbalisations dénotent une régulation intermédiaire, cette part augmente nettement. Mais chez P1, dont l'activité perd en régulation au texte C, les recherches augmentent jusqu'à occuper plus de la moitié du temps disponible. Une régulation très forte pourrait donc permettre de garder l'activité sous contrôle, en dépit de la déstabilisation induite par l'effet de nouveauté.

Par ailleurs, P1A et P4A, dont les verbalisations ont été classées sous le même profil type que la majorité des étudiants, présentent une durée relative de consultations nettement plus faible que ces derniers. Cela pourrait être une première illustration du fait que même si l'analyse des verbalisations fait ressortir un profil type identique, l'enregistrement des écrans laisse entrevoir une réalité différente.

Entre les étudiants de 2012 et ceux de 2014, tant la moyenne que les extrêmes des valeurs pour le texte A sont analogues. En 2014, les étudiants ont des résultats comparables pour le texte A et le texte B : les moyennes sont proches, et la moyenne des valeurs réelles des écarts est proche de 0, signe que les évolutions entre le texte A et le texte B se font dans les deux sens. Enfin, la moyenne des valeurs absolues des écarts est relativement faible. Cet indicateur présente des différences et des similitudes apparemment explicables entre les professionnels, ainsi qu'entre les professionnels et les étudiants : il est discriminant. La stabilité interindividuelle et individuelle chez les étudiants semble également indiquer qu'il s'agit d'un indicateur exploitable pour notre recherche et que les textes A et B présentent un niveau de difficulté comparable.

Fréquence du changement de tâches

Tableau 24 : nombre d'occurrences du code Ressources externes dans les données de référence [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Ressources externes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Ressources externes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Ressources externes [unités]		
2011	P3A	16	9,00	P1C	42	22,00	P1	31	14,00	14,00
	P1A	11		P3C	19		P2	6		
	P4A	11		P4C	16		P4	5		
	P2A	5		P2C	11		P3	3		
2012	E5A	34	28,00							
	E8A	32								
	E9A	27								
	E7A	25								
	E6A	22								
2014	E17A	44	32,00	E16B	58	28,25	E16	18	-3,75	3,75
	E16A	40		E17B	33		E18	-1		
	E19A	31		E19B	30		E19	-1		
	E15A	27		E18B	25		E15	-2		
	E18A	26		E15B	25		E17	-11		

Le tableau 24 représente le nombre de fois où un traducteur quitte la fenêtre dans laquelle est affiché le document à traiter pour consulter un navigateur Internet ou la fenêtre contextuelle de la mémoire de traduction. Lorsqu'ils travaillent dans leur domaine de spécialité, les professionnels s'interrompent trois fois moins souvent que les étudiants pour faire des recherches. Bien qu'ils s'interrompent plus fréquemment lorsqu'ils travaillent sur le texte C, la moyenne des consultations reste néanmoins très inférieure à celle de tous les groupes d'étudiants : si l'on exclut P1C, leur moyenne s'élève à 13,5 %. Contrairement au temps de travail consacré à la consultation de ressources externes, le nombre d'interruptions semble diminuer avec l'expérience, et plus encore avec la familiarité avec un domaine.

Lorsque les professionnels quittent leur domaine de spécialité, ils s'interrompent tous plus fréquemment pour faire des recherches. Cette augmentation reste mesurée, hormis pour P1, qui dépasse pratiquement tous les étudiants. Donc une activité mal régulée s'accompagnerait d'une augmentation de la fréquence des interruptions dans le travail sur le texte pour consulter des ressources externes.

P1A et P4A se distinguent à nouveau des étudiants par des valeurs beaucoup plus faibles.

Les étudiants de 2012 et de 2014 ont des résultats comparables pour le texte A ; ceux de 2014 voient tous leur nombre de consultations diminuer très légèrement en passant au texte B. Cet indicateur paraît donc exploitable pour nos besoins, et les textes A et B seraient comparables de ce point de vue.



## Durée moyenne des consultations de ressources externes

Tableau 25 : durée moyenne des occurrences du code Ressources externes dans les données de référence  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Durée moyenne Ressources externes [mm:ss,m]	Moyenne [h:mm:ss]	Traducteur	Durée moyenne Ressources externes [mm:ss,m]	Moyenne [h:mm:ss]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [en secondes]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [en secondes]
							Traducteur	Durée moyenne Ressources externes [arrondi à la seconde]		
2011	P2A	02:39,8	0:01:16	P2C	01:04,0	0:00:50	P4	14	-26,00	38,00
	P3A	00:56,1		P4C	00:47,7		P1	4		
	P4A	00:33,8		P3C	00:38,7		P3	-17		
	P1A	00:33,6		P1C	00:38,0		P2	-96		
2012	E5A	00:44,1	0:00:32							
	E6A	00:37,7								
	E7A	00:34,1								
	E9A	00:23,3								
	E8A	00:21,6								
2014	E18A	00:38,3	0:00:27	E18B	00:33,1	0:00:26	E17	3	-0,75	3,25
	E16A	00:30,2		E19B	00:28,9		E19	2		
	E19A	00:27,1		E16B	00:27,2		E15	-3		
	E17A	00:22,2		E17B	00:24,8		E16	-3		
	E15A	00:18,4		E15B	00:15,4		E18	-5		

Le tableau 25 représente la durée moyenne des consultations de ressources externes. Les valeurs des étudiants de 2012 et de 2014 pour le texte A sont relativement comparables ; les textes A et B ne provoquent pas de réelle différence chez les étudiants de 2014 (les moyennes des écarts sont faibles). Cet indicateur présente donc une grande stabilité d'un groupe à l'autre et d'un texte à l'autre pour un même individu. Il semblerait, une fois encore, que les textes A et B soient comparables.

Néanmoins, les valeurs extrêmes des étudiants varient du simple au double à l'intérieur de tous les groupes et les valeurs de P2 sont très supérieures à celles des autres professionnels, tirant ainsi la moyenne vers le haut. Si l'on exclut P2, les moyennes des professionnels s'élèvent à 33,7 s pour le texte A et à 42,85 s pour le texte C. Par conséquent, la variabilité d'un individu à l'autre est relativement grande et les consultations des professionnels ne sont pas nécessairement beaucoup plus longues que celles des étudiants.

Pour cet indicateur, les étudiants sont relativement proches des professionnels et on ne distingue pas d'effet de la régulation dans ces données de référence. Cet indicateur ne paraît pas discriminant pour nos besoins ; il ne sera donc pas utilisé dans la suite de ce travail.

### Synthèse

Massey et Ehrensberger-Dow, comparant l'activité d'étudiants de licence, d'étudiants de master et de traducteurs professionnels, constatent que les étudiants de licence font des

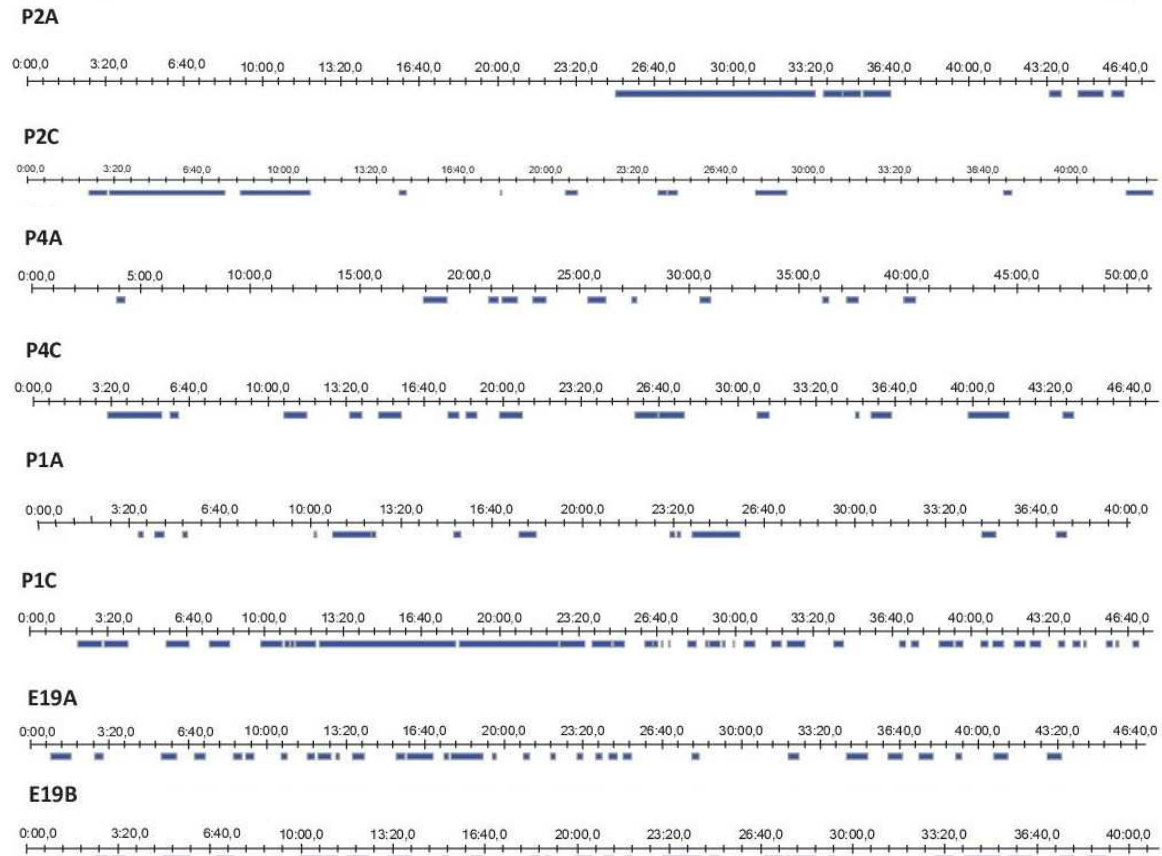
recherches plus courtes et plus fréquentes que les traducteurs des deux autres groupes, mais que la part des consultations dans le total de l'activité est comparable (2014, p. 89). Ils notent par ailleurs qu'il peut y avoir de grandes différences d'un individu à l'autre (p. 87). Notre propre analyse des données n'est pas réellement comparable, dans la mesure où nous nous sommes intéressée à toute la durée de la tâche de traduction, tandis que l'étude susmentionnée réduisait la portion de l'activité prise en considération afin d'en tirer des données comparables entre les traducteurs. De plus, nos étudiants sont en deuxième année de master ; ce ne sont pas des débutants de licence. Néanmoins, nos résultats semblent rejoindre ceux de cette étude : nos étudiants font des recherches plus fréquentes que les professionnels. Leurs consultations sont en moyenne légèrement plus longues que celles des professionnels si l'on exclut la valeur extrême de ces derniers : cela peut être dû au fait que ces étudiants sont presque en fin de formation. Quant à l'analyse de la part des consultations dans le total de l'activité, elle fait ressortir, comme dans l'étude susmentionnée, que professionnels et étudiants sont comparables.

Nous avons cherché à évaluer l'effet de la régulation sur les deux indicateurs retenus. Pour ce qui est de la part de l'activité totale consacrée aux consultations de ressources externes, il semblerait que lorsque les professionnels quittent leur domaine de spécialité, une forte régulation permettrait de garder un contrôle serré sur l'activité telle qu'elle se traduit dans les enregistrements de l'écran (P2C) et qu'un manque de régulation provoque une perte de contrôle (P1C). Dans le cas de la fréquence du changement de tâches entre le document à traiter et les consultations de ressources externes, il semblerait seulement que le manque de régulation conduise à une perte de contrôle sur l'activité.

Enfin, nous avons cherché à évaluer si P1A et P4A se distinguaient des étudiants d'une manière qui expliquerait qu'à profil type équivalent pour les verbalisations, les enregistrements de l'écran donnent une impression de plus grande maîtrise chez les professionnels. Pour chacun des deux indicateurs retenus, leurs enregistrements pour le texte A présentent en effet des valeurs plus caractéristiques du groupe des professionnels que de ceux des étudiants.

Par analogie avec l'illustration de la répartition des consultations de ressources externes proposée par Massey et Ehrensberger-Dow (2014, p. 88), nous reproduisons ci-après les lignes du code *Ressources externes* produites par NVivo pour P2, P4, P1 et un étudiant jugé représentatif.

Figure 19 : codage dans NVivo de la ligne de temps des enregistrements de P2, P4, P1 et E19 avec le code Ressources externes (en bleu)



La figure 19 montre que chez P2, les recherches plutôt menées à la fin de la phase de traduction du texte A pour vérifier quelques termes se déplacent au début de l'activité pour le texte qui sort de son domaine de spécialité : ce traducteur fait des recherches terminologiques et thématiques qui guideront son travail. Chez P4 comme chez P1, le nombre et le volume total des consultations augmentent en quittant le domaine de spécialité. Chez P4, elles semblent moins empiéter sur la traduction que chez P1. Cela paraît coïncider avec l'augmentation de l'activité contrôlée qui ressort de l'analyse de ses verbalisations. Chez P1, la prépondérance de l'activité consciente, mais non régulée, pour le texte C semble se répercuter directement sur l'enregistrement de l'écran. Enfin, E19 présente un profil typique des étudiants : la tâche de traduction est constamment entrecoupée de brèves consultations de ressources externes.

## 2.2 Requêtes

Le deuxième encodage des enregistrements de l'écran concerne les occurrences du code *Ressources externes*. Chaque requête a été codée selon sa nature (le type de ressource consultée) et son objet (le passage du texte source traité). Les critères de codage sont exposés

au chapitre précédent (chapitre III, partie 3.4.2). Les informations que l'on peut tirer de cet encodage, bien plus subjectif que le premier codage des enregistrements de l'écran, sont multiples. Nous avons retenu trois indicateurs, à la fois les plus simples à appréhender et les plus parlants : le nombre de requêtes, le nombre d'objets de requête et le degré moyen de complexité des requêtes.

*Nombre de requêtes*

*Tableau 26 : nombre de requêtes dans les données de référence [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.*

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Nombre de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Nombre de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Nombre de requêtes [unités]		
2011	P3A	25	19	P1C	88	45	P1	68	26	26
	P4A	21		P3C	30		P2	6		
	P1A	20		P4C	25		P3	5		
	P2A	16		P2C	22		P4	4		
2012	E5A	77	50							
	E7A	49								
	E8A	47								
	E6A	41								
	E9A	37								
2014	E17A	57	46	E16B	98	42	E16	44	-4	11
	E16A	54		E19B	59		E19	15		
	E18A	44		E17B	48		E15	-8		
	E19A	44		E18B	32		E17	-9		
	E15A	38		E15B	30		E18	-12		

Le tableau 26 présente le nombre de requêtes soumises dans chaque enregistrement. Cela comprend les requêtes dans un navigateur Internet, dans la fenêtre contextuelle de l'outil de TAO ou dans un dictionnaire papier.

Les professionnels soumettent moitié moins de requêtes que les étudiants lorsqu'ils travaillent dans leur domaine de spécialité. À l'exception de P1, ce constat se vérifie pour le texte C, même si l'on constate une augmentation. Le nombre de requêtes semble donc diminuer avec l'expérience et la connaissance du sujet traité.

Chez P1, ce nombre est multiplié par quatre pour le texte C, montrant à nouveau que le manque de régulation se traduit par une dégradation de la fluidité de l'activité traduisante. Au contraire, P2 se distingue en ayant les deux valeurs les plus basses du tableau, dans son domaine de spécialité ou non. Il semblerait que la régulation puisse impacter le nombre de requêtes.

Enfin, P1A et P4A, qui partagent le profil type de la plupart des étudiants, s'en distinguent clairement en ce qu'ils présentent des valeurs comparables aux autres professionnels.

Les étudiants de 2012 et de 2014 travaillant sur le texte A présentent des valeurs comparables, malgré E5A qui accroît la moyenne. Chez les étudiants de 2014, l'évolution du texte A au texte B diffère d'un individu à l'autre, mais la moyenne des valeurs réelles des écarts reste très faible par rapport aux valeurs considérées. Cela semble indiquer que ces évolutions ne sont pas imputables aux textes, qui seraient comparables. Il ne sera cependant possible de tirer une conclusion d'éventuelles valeurs marquantes dans les enregistrements de 2013 et 2015 que si elles se démarquent nettement des deux extrêmes des étudiants de 2014.

### Nombre d'objets de requête

Tableau 27 : nombre d'objets de requête dans les données de référence [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]		
2011	P4A	10	7,00	P1C	18	11,67	P1	10	4,67	4,67
	P1A	8		P4C	10		P2	4		
	P3A	7		P3C	8		P3	1		
	P2A	3		P2C	7		P4	0		
2012	E5A	27	20,40							
	E8A	26								
	E7A	21								
	E6A	14								
	E9A	14								
2014	E17A	26	20,25	E16B	30	18,50	E16	8	-1,75	2,25
	E16A	22		E17B	21		E19	1		
	E19A	20		E19B	21		E15	0		
	E18A	18		E15B	17		E18	-3		
	E15A	17		E18B	15		E17	-5		

Le tableau 27 indique le nombre de passages du texte source sur lesquels ont porté les requêtes de chaque traducteur. Les étudiants ayant beaucoup tendance à chercher des syntagmes, puis à les décortiquer, le nombre d'objets a été calculé en regroupant ceux qui portaient sur différentes parties du même syntagme, afin de ne les comptabiliser qu'une fois.

Les professionnels ont à peine plus d'objets de requêtes pour le texte C que pour le texte A, à l'exception de P1. Pour le texte A, les étudiants présentent en moyenne deux à trois fois plus d'objets de requêtes que les professionnels. Lorsque l'on compare les résultats des étudiants à ceux des professionnels pour le texte C, le facteur n'est plus que de deux. Cet indicateur baisserait donc fortement avec l'expérience et un peu avec la connaissance du domaine traité.

La régulation ne semble pas avoir d'effet marqué, si ce n'est peut-être dans le cas de P1, où l'augmentation des objets de recherche pourrait être associée à un manque de régulation. Chez ce dernier, l'augmentation est en effet importante, mais reste dans la fourchette

inférieure des étudiants. La visualisation des enregistrements montre que les difficultés dans la traduction du texte C qui conduisent à une telle déformation de l'activité par rapport au texte A sont d'une autre nature que celles des étudiants. Ces derniers recherchent souvent des éléments de lexique. P1 cherche des éléments de terminologie, mais essaie surtout de comprendre le phénomène physique décrit.

Les étudiants de 2012 et de 2014 ont des résultats analogues pour le texte A. En 2014, les moyennes des écarts montrent que les deux textes sont comparables. Il s'agit donc encore d'un indicateur pour lequel les étudiants font preuve d'une grande stabilité d'un groupe à l'autre et d'un texte à l'autre.

*Degré moyen de complexité des requêtes*

Figure 20 : degré moyen de complexité des requêtes dans les données de référence, en fonction du nombre de requêtes de chaque type

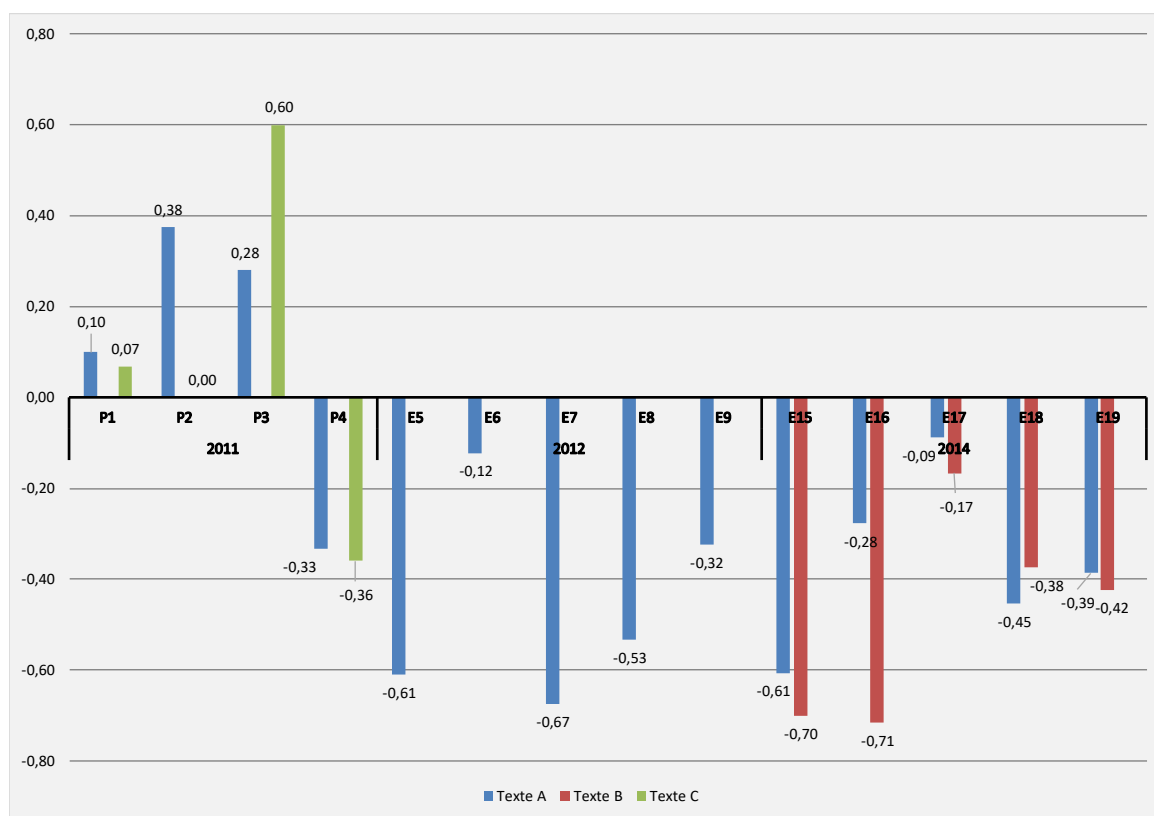
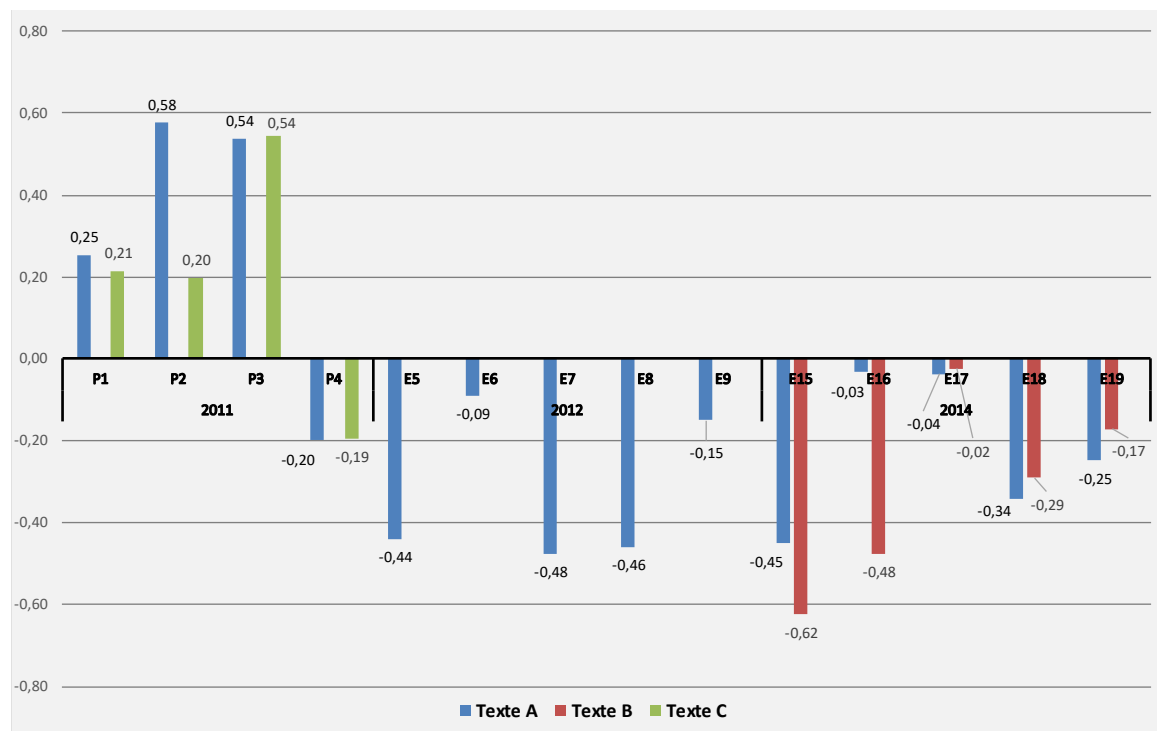


Figure 21 : degré moyen de complexité des requêtes dans les données de référence, en fonction de la durée des requêtes de chaque type



Chaque requête a été codée dans NVivo en fonction de l'outil de recherche utilisé. Une valeur a ensuite été attribuée à chaque code : -1 pour les ressources linguistiques bilingues, 0 pour les ressources servant souvent à des recherches phraséologiques, parfois terminologiques ou, plus rarement, thématiques, et +1 pour les ressources servant à des recherches extralinguistiques. Le détail des codes relevant de chaque catégorie est donné dans le tableau 19, p. 151.

La moyenne a ensuite été calculée en fonction du nombre de requêtes relevant de chaque code (figure 20) et en fonction de la durée (figure 21). Ce classement ne tient pas compte de la qualité des requêtes. Ainsi, les requêtes simples et complexes dans Google des étudiants atteignent rarement la qualité de celles de P2.

P1, P2 et P3 (sauf P2C dans le calcul de la moyenne sur la base du nombre de requêtes) obtiennent des scores positifs ; P4 et tous les étudiants obtiennent un score négatif. Cela reflète bien l'une des différences les plus aisément perceptibles dans les enregistrements de l'écran : les étudiants multiplient les recherches lexicographiques. L'exemple de P4 est intéressant. Ce traducteur dit à un moment « Mmh, j'arrive pas tellement à coller à ce texte, je sais pas, c'est un petit peu nul, c'est toujours les mêmes trucs qui ressortent, quoi ! » (cf. chapitre III, partie 3.3.1). Peut-être ces scores négatifs sont-ils le signe d'une

conception de la traduction assez proche de la traduction pédagogique ; cela n'empêche pas que ses deux textes aient été plutôt bien évalués par les évaluateurs externes, qui n'avaient que la qualité stylistique et la cohérence du texte pour se guider.

Cela indique également que chez P4, les habitudes en matière de type d'outils de recherche utilisés ne varient pas lorsqu'augmente la part de régulation dans l'activité.

Enfin, chez P2C, le score 0 dans le calcul de la moyenne sur la base du nombre de requêtes est simplement imputable à des recherches dans une base de données terminologique, qui compensent autant de recherches complexes dans Google. Les recherches complexes sont toutefois plus longues, ce qui explique le score positif à la figure 21.

Bien que certains étudiants présentent des scores très proches de 0 et qu'un professionnel ait des scores négatifs, il semblerait que la complexité du type de requêtes menées soit indicative de l'expérience, mais qu'il ne soit pas réellement possible d'évaluer l'effet de la régulation.

Les figures 20 et 21 montrent une relative stabilité intraindividuelle lorsque les étudiants de 2014 passent du texte A au texte B. De même, quoiqu'on constate une variété interindividuelle certaine au sein des deux groupes d'étudiants de référence, on y retrouve une variation et des valeurs extrêmes comparables, surtout par opposition au groupe des professionnels. Ainsi, la comparabilité des textes A et B est-elle à nouveau vérifiée, et la complexité des requêtes peut être retenue comme un critère pour l'analyse des TAP de 2013 et 2015.

### *Synthèse*

Massey et Ehrensberger-Dow (2014) constatent que les professionnels et les étudiants de master se reposeraient davantage sur leurs ressources internes que les étudiants de licence : lorsqu'ils consultent des ressources externes, ils distingueraient mieux les problèmes linguistiques des problèmes extralinguistiques et le type de ressources consultées s'en ressentirait. Ils consulteraient en effet nettement moins de dictionnaires que les étudiants de licence.

L'analyse de notre corpus de données de référence fait ressortir le même résultat : les étudiants font beaucoup plus de requêtes, se rapportant à davantage d'objets. De plus, ils consultent nettement plus souvent des ressources linguistiques bilingues que les professionnels (à l'exception de P4) : les étudiants font de très nombreuses recherches



lexicographiques. Mais même lorsqu'ils soumettent leurs requêtes dans un moteur de recherche, la formulation de la requête dénote plus souvent un travail sur la forme que chez les professionnels. Travailler sur la qualité des requêtes soumises dans les moteurs de recherche tels que Google aurait probablement permis de montrer que le problème n'est pas toujours bien cerné ni la requête bien formulée pour obtenir des résultats exploitables, mais nous n'avons pas eu le temps de dresser une typologie de la formulation des requêtes en amont des interventions didactiques menées dans le cadre des prises de données de 2013 et 2015.

Dans cette partie, nous avons également cherché à évaluer l'effet de la régulation. Il semblerait que la régulation ait relativement peu d'effet sur ces indicateurs, mais que la présence dominante d'une activité consciente, mais non régulée, puisse être liée à la forte augmentation du nombre de requêtes.

Enfin, nous devons évaluer les différences entre P1A et P4A dans ce second codage des enregistrements de l'écran. P1A se distingue toujours des étudiants. P4A aussi pour ce qui est du nombre de requêtes et du nombre d'objets, mais pas pour ce qui est du type de ressources externes consultées.

### 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

À l'issue de l'analyse des TAP des participants aux prises de données de référence, nous avons défini quatre profils de traducteurs selon la fréquence des verbalisations dénotant une attitude automatisée (code 0), consciente, mais non régulée (code 1) ou régulée (code 2). Nous avons jugé le premier de ces profils difficile à situer ; les suivants étaient classés sur un continuum allant du profil le plus novice au profil le plus expert (nous ne tenons plus compte de E16 ni de P3) :

- profil 1 – activité non régulée, puis automatisée (P1C) ;
- profil 2 – activité automatisée, puis non régulée (la majorité des étudiants, P1A et P4A) ;
- profil 3 – activité automatisée, puis régulée (P4C, E9A et E5A) ;
- profil 4 – activité régulée, puis automatisée (P2).

Les enregistrements de P1A et P4A donnant une impression différente de celles de la majorité des étudiants, nous avons cherché à identifier en quoi leur attitude se distinguait. Il en est

ressorti que la majorité des indicateurs décrivaient une activité relativement distincte de celle des étudiants. Sur la base de cette analyse du codage, nous proposons de réorganiser les profils comme suit, du plus novice au plus expert :

- profil 1 – activité automatisée, puis non régulée de la majorité des étudiants ;
- profil 2 – activité non régulée, puis automatisée (P1C) ;
- profil 3 – activité automatisée, puis non régulée des professionnels qui travaillent dans leur domaine de spécialité (P1A et P4A) ;
- profil 4 – activité automatisée, puis régulée (P4C, E9A et E5A) ; et
- profil 5 – activité régulée, puis automatisée (P2).

Cette réorganisation tient compte de l'analyse des enregistrements de l'écran, qui montre un certain écart entre les habitudes de travail des professionnels et celles des étudiants.

Le profil 1 se caractérise par une activité très automatisée, tant dans les verbalisations que dans l'usage des ressources externes : l'activité est très souvent interrompue par la multiplication de recherches pour ainsi dire mécaniques. Ces étudiants ont vraisemblablement acquis de solides connaissances déclaratives au cours de leur formation, mais lorsqu'ils rencontrent un problème, ils ne semblent pas puiser dedans pour trouver une stratégie permettant de le résoudre et retombent aisément dans un travail sur la forme. Cela se traduit dans l'usage des outils et dans une verbalisation inachevée, voire confuse.

Le profil 3 est celui présenté par deux professionnels dans leur domaine de spécialité. Le recours raisonné aux ressources externes révèle une capacité à se reposer largement sur les ressources internes et à distinguer le type de problème rencontré pour consulter les ressources appropriées. La verbalisation témoigne le plus souvent d'une automatisation des processus, et témoigne d'une prise de conscience lorsqu'une difficulté surgit, sans pour autant la nommer ni expliciter les stratégies qui permettraient de la résoudre.

Dans notre corpus, lorsque ces traducteurs professionnels sont confrontés à une tâche sortant de leur domaine de spécialité, l'un (P1) adopte ce qui constitue notre profil 2 : les habitudes de travail demeurent (comme en témoigne la complexité moyenne des recherches menées par ce traducteur), néanmoins une partie de la fluidité de l'activité acquise avec l'expérience cède le pas à un recours aux ressources externes qui n'est plus contrôlé. La verbalisation devient très confuse et semble indiquer une perte de contrôle sur l'activité.

L'autre (P4) adopte une posture partagée avec deux étudiants (et P3, que nous avons exclu de notre corpus de données) : c'est notre profil 4. Les enregistrements de l'écran diffèrent selon que le traducteur est un professionnel ou un étudiant, mais les verbalisations révèlent que, confrontés à la difficulté, ils sortent de l'automatisation pour déployer une stratégie de contrôle de l'activité.

Le cinquième profil est celui de P2 : l'activité est constamment régulée et suffisamment consciente pour pouvoir être énoncée clairement. Le traducteur exerce sur celle-ci un contrôle permanent et dispose d'un catalogue de stratégies qu'il parvient à employer opportunément. Cela se traduit par une grande stabilité des méthodes de travail en dehors de son domaine de spécialité.

Après leur entrée sur le marché du travail, les démarches automatisées des étudiants devraient continuer de se réorganiser en évoluant vers celles des professionnels de notre corpus. Si l'on en croit les recherches sur l'expertise, ils devraient atteindre un plateau qui pourrait être le profil 3 de notre typologie. Celui-ci peut aisément mener au profil 4, mais aussi au profil 2. Dans notre corpus, seule une minorité d'étudiants présente davantage de verbalisations signalant une activité régulée que de verbalisations signalant une activité consciente, mais non régulée. Nous pensons donc qu'il serait opportun de proposer dans la formation un travail visant à déclencher une démarche métacognitive. C'est l'objet du chapitre suivant que d'évaluer l'efficacité du dispositif proposé à cet effet.

## CONCLUSION

Le présent chapitre avait pour objectif de vérifier notre première hypothèse : en dépit de processus cognitifs variables d'un individu à l'autre, certains critères sont indicateurs du degré d'expertise en traduction. L'analyse des transcriptions de verbalisation, puis des enregistrements de l'écran, a fait ressortir la variabilité des processus cognitifs au sein de notre corpus. Néanmoins, il semblerait qu'une forte part de verbalisations dénotant une activité régulée soit associée à une plus grande stabilité de l'activité dans une situation sortant du domaine de spécialité, de même qu'une part importante de verbalisations dénotant une activité consciente, mais peu régulée est associée à une perte de contrôle sur l'activité dans une situation comparable. L'importance de la part de verbalisations dénotant une activité régulée pourrait donc constituer un critère indicateur du degré d'expertise en traduction. Cela nous a permis d'établir des profils susceptibles d'identifier la capacité à développer des

compétences qualifiées d'expertes, bien qu'il convienne d'en souligner le caractère nécessairement réducteur et artificiellement cloisonné.

L'observation des processus des étudiants de référence semble également apporter de premiers éléments de réponse à notre seconde hypothèse : quoique ces étudiants en fin de formation aient probablement des compétences déclaratives solides, l'analyse des enregistrements de l'écran semble montrer qu'elles ne sont que peu transposées dans la pratique lorsqu'elles permettraient de résoudre une partie des problèmes rencontrés. Cela signifierait que les étudiants considérés ont une connaissance limitée de leurs processus cognitifs. La part limitée de verbalisations dénotant une activité régulée semble également confirmer cette hypothèse.

Dans ce chapitre, nous avons pu vérifier que les textes A et B étaient comparables et avons identifié une série d'indicateurs complémentaires pour mesurer l'éventuelle évolution qui pourrait résulter de l'application du dispositif d'enseignement que nous allons à présent proposer.



# CHAPITRE V – L'ANALYSE DES PROCESSUS COGNITIFS DANS LA SALLE DE CLASSE

---

## INTRODUCTION

Le chapitre précédent a permis de montrer le lien entre la régulation qui transparaît des verbalisations et la stabilité des compétences opérationnelles dans des conditions variables (domaine de spécialité, puis domaine autre). Nous avons ainsi montré que certains traducteurs professionnels, mais pas tous, présentent des compétences et une attitude propices au développement de l'expertise, et que les verbalisations des étudiants dénotent généralement de faibles taux d'activité régulée. L'objectif du présent chapitre est donc d'évaluer la capacité des étudiants à adopter une démarche d'apprentissage autorégulée à la suite d'une séquence d'enseignement *ad hoc*.

Les deux expérimentations que nous présentons ci-après sont construites selon un schéma similaire, la différence résidant dans le fait que l'expérience de 2013 est une version allégée de celle de 2015, destinée à évaluer la possibilité de proposer un dispositif plus facile à insérer dans une formation déjà dense. Elles visent à apporter de nouveaux éléments d'information pour répondre à notre seconde hypothèse (les étudiants ont une connaissance limitée de leurs processus cognitifs), mais surtout, à vérifier la capacité des étudiants à réaliser seuls, ou avec de l'aide, les différentes étapes de la démarche d'autorégulation des apprentissages (troisième hypothèse), à savoir :

1. identifier des points forts et des points faibles dans leurs propres méthodes de travail,
2. déterminer, à partir de leurs connaissances personnelles et des processus de professionnels ou d'autres étudiants, des stratégies susceptibles de remédier à leurs points faibles,
3. mettre en œuvre ponctuellement, mais consciemment, ces stratégies, et
4. évaluer la qualité de la mise en œuvre de ces stratégies en déterminant si elles ont été utiles, inutiles ou contre-productives.

Les données de référence nous serviront à la fois de support d'enseignement et de point de comparaison pour évaluer l'intérêt du dispositif que nous proposons.

## 1. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

### 1.1 Conception de l'expérimentation

L'expérimentation de 2013 visait à évaluer la capacité des étudiants à adopter une posture autorégulée sur la base d'un travail sur les processus cognitifs de professionnels et d'étudiants, mais sans pouvoir s'observer eux-mêmes. Quoique les chances de réussite aient été faibles, cela aurait facilité l'introduction de ce type de travail dans la salle de classe, en limitant les manipulations. La trame de la seconde expérimentation, menée en 2015, est similaire à celle de la première, mais une prise de données initiale a été introduite en amont : ainsi, les étudiants ont pu travailler sur leurs propres processus mentaux, et nous disposions de données de référence permettant d'évaluer l'effet du dispositif d'enseignement.

Lors de la première expérimentation, les étudiants ont traduit le texte A à domicile et rempli un questionnaire (cf. annexe II, partie 1) relatif à leurs méthodes de travail et à leur conception du développement de la compétence en traduction. Lors de la seconde expérimentation, les étudiants ont traduit ce même texte en conditions expérimentales (cf. chapitre III, partie 2.4) et rempli le questionnaire. Chaque groupe a ensuite participé à une séance collective de travail sur les processus cognitifs (cf. chapitre V, partie 1.2), puis, quelques jours plus tard, à une prise de données au cours de laquelle ils ont traduit le texte B. Constatant au terme de l'expérience de 2013 que nous n'avions pas d'informations sur la perception de cette expérience par les étudiants, nous avons introduit en 2015 un dernier questionnaire (cf. annexe II, partie 5) sur l'utilité perçue du dispositif d'enseignement et sur la verbalisation. Les données ainsi collectées sont récapitulées au tableau 28.

Tableau 28 : données collectées au cours des expérimentations visant à évaluer la capacité des étudiants à adopter une posture autorégulée

Année	Participants	Questionnaire biographique	Traduction en conditions expérimentales : TAP, enregistrement de l'écran et produit fini		Questionnaire sur les méthodes de travail	Questionnaire sur l'expérience
			Texte A	Texte B		
2013	5 étudiants	5		5	5	
2015	3 étudiants	3	3	3	3	3

### 1.2 Dispositif d'enseignement

La séance collective à laquelle ont pris part les étudiants de 2013 et de 2015 a été construite en deux temps : la première partie, commune aux deux années, a constitué en un déclencheur

métacognitif destiné à faire prendre conscience aux étudiants de la variabilité des processus cognitifs à l'œuvre lors d'une tâche de traduction. Dans le cadre de la seconde partie, les étudiants devaient identifier un problème qu'ils rencontraient et définir une stratégie à mettre en œuvre au cours de la prise de données subséquente. En 2015, les étudiants ont pu travailler sur leurs propres données. En 2013, il a fallu se baser sur les réponses au questionnaire et proposer une stratégie commune pour tous les étudiants.

### 1.2.1 *Déclencheur métacognitif*

Il ressort de nos discussions avec des étudiants en cours de traduction, ou avec des étudiants qui viennent de terminer un projet de traduction collaboratif, qu'ils ont généralement très peu conscience de leurs processus cognitifs et de ceux de leurs pairs. Lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, ils disent avoir des difficultés à faire des recherches terminologiques ou lexicales efficaces ou à se détacher du texte source pour produire une traduction idiomatique. Lorsqu'on leur demande de parler de leurs pairs, ils citent souvent deux types de stratégies différentes : faire un premier jet rapide à relire ensuite, ou traduire tout de suite les segments sources de manière convenable. Mais il est généralement difficile d'aller plus loin dans ce type de discussion.

#### *Choix du support à fournir aux étudiants*

Il fallait donc entamer la séance de travail sur un exercice permettant d'analyser une autre dimension des processus cognitifs. Pour illustrer la variabilité des processus mentaux chez deux professionnels expérimentés, et montrer l'impact de la régulation sur la qualité du produit fini, nous avons choisi de travailler, dans un premier temps, sur la traduction du texte C par P1 et par P2 et sur des extraits des transcriptions correspondantes. Dans notre corpus, P1C et P2C représentent en effet deux extrêmes des façons de travailler des professionnels en dehors de la situation de confort de leur domaine de spécialité. Quoiqu'ils présentent en temps normal (texte A) toutes les caractéristiques de l'expérience en traduction, l'effet de la régulation est très visible dans les transcriptions, dans les enregistrements de l'écran et dans la qualité du produit fini. Montrer des extraits de transcriptions du texte C plutôt que du texte A permettait aussi de préserver la validité écologique des prises de données qui portaient sur le texte B, en limitant le type de verbalisations que les étudiants pouvaient emprunter aux professionnels. Enfin, travailler sur les verbalisations étant plus abstrait que travailler sur des enregistrements de l'écran, ne pas montrer aux étudiants les enregistrements de l'écran des professionnels permettait de maintenir leur attention sur les marques de régulation et sur leurs



effets sur le produit fini, et de ne pas montrer de comportement d'utilisation des ressources externes trop aisé à reproduire sans que ce soit naturel.

*Comprendre le cheminement mental qui conduit à une bonne traduction*

Les documents distribués aux étudiants dans cette partie sont reproduits en intégralité à l'annexe II, partie 2. Dans un premier temps, les étudiants ont lu les traductions de P1C et P2C, pour identifier le meilleur texte et relever les éléments qui justifiaient leur choix. Les étudiants ont alors systématiquement choisi le texte de P1C, alors que celui de P2C paraissait nettement meilleur à l'expérimentatrice et à l'enseignante qui l'avait aidée à préparer la séquence didactique. Par la suite, quatre évaluateurs sur six ont mieux classé P2C que P1C. Selon notre barème, P2C est également mieux noté que P1C. La discussion avec les étudiants a ensuite porté sur les éléments qui faisaient la qualité d'un texte, montrant que celui de P2C se distinguait par la qualité du vocabulaire choisi, par des formulations plus idiomatiques, par la cohérence et la cohésion du texte et par sa meilleure adaptation au public cible.

Pour comprendre le cheminement mental qui conduit à une meilleure traduction, les étudiants ont ensuite lu les extraits des transcriptions correspondantes pour identifier les éléments susceptibles de conduire à une bonne traduction : chez P2C, il y a davantage de métalangage, et il est plus varié ; le traducteur tient compte du texte dans son ensemble et fait preuve d'un contrôle très présent. Chez P1C, le métalangage est pauvre, le travail semble davantage être fait au niveau du mot et une certaine dépendance à Internet se manifeste. Dans l'exemple de P2C ci-dessous, remplacer « peu à peu » par « au fur et à mesure » permet d'introduire la condition entre les deux propositions de la phrase : le traducteur recherche la cohérence du texte.

Texte source : « *Mit der Zeit und mit weiter abnehmender Temperatur verdichtet sich der Eisbrei zu Klumpen von wenigen Zentimetern Größe.* »

Traduction de P2C : « Au fur et à mesure que la température baisse, cette glace deviendra de plus en plus compacte, jusqu'à former des blocs de plusieurs centimètres. »

Extrait du TAP de P2C : « [...] Peu à peu, heu... [inaudible] non, non, mais le peu à peu on va le remplacer, on va aller directement au but, on va pas traîner les pieds : au fur et à mesure, au fur et à mesure que la température baisse, température baisse, »

Dans exemple de P1C ci-dessous, en revanche, les recherches se font sur Internet : ce sont des recherches lexicales, visant à trouver des synonymes.

Texte source : « *Durch Wind und Wellen reiben sich diese Klumpen ständig aneinander und bekommen eine scheiben- oder auch pfannkuchenförmige Gestalt.* »

Traduction de P1C : « Poussés par le vent et les vagues, ces blocs se frottent constamment les uns contre les autres et prennent une structure en forme de disque ou de crêpe. »

Extrait du TAP de P1C : « Le les vagues, euh, les, qu'est-ce que c'est, entraîné, entraîné par le vent ? Poussés, peut-être, poussés par, entraînés, poussés, mus, ouais, mus, qu'est-ce qu'il y a encore ? Entraînés, [...] ... formé poussé traîner porter, ouais, ça va, pousser... Ouais ça va, poussés par le vent et les vagues »

Ensuite, l'approche générale des traducteurs a été exposée aux étudiants. Il s'agissait de travaux réalisés dans des conditions expérimentales éprouvantes et en temps limité. P2 a commencé son travail par une phase d'orientation en deux temps et l'a terminé par deux relectures. P1 n'a pas fait de phase d'orientation et n'a pas eu le temps de se relire.

Néanmoins, nous avons expliqué aux étudiants qu'en conditions de travail normales, tous deux sont des professionnels compétents. Chaque traducteur a des méthodes de travail différentes, et faire un premier jet très proche du texte source avant de le remanier une fois que l'on a lu la suite du texte est une démarche tout aussi acceptable que de réfléchir à l'ensemble du segment avant de le traduire : les étudiants que cela intéresse sont d'ailleurs renvoyés à l'article d'Asadi et Séguinot (2005). Il ne s'agit donc pas ici de prôner les méthodes de l'un ou l'autre de ces traducteurs, mais bien de valoriser l'autre différence entre ces deux traducteurs : la connaissance de soi qui transparaît du métalangage, les stratégies et le contrôle permanent que révèlent les transcriptions du TAP de P2C. C'est cette régulation qui permet de maintenir la qualité de la prestation en situation exceptionnelle et de l'améliorer en conditions habituelles.

En 2013, les étudiants n'ont pas su dire s'ils se reconnaissaient davantage chez l'un ou chez l'autre de ces traducteurs. Tous étaient frappés par les extraits de transcriptions de P2C, si bien qu'il a été difficile de faire passer le message que ses habitudes de travail et stratégies n'étaient pas nécessairement celles à adopter, mais que c'est bien l'attitude générale de régulation qui était intéressante. En revanche, les étudiants de 2015, qui avaient déjà fait un premier TAP en amont de la séance collective, savaient bien mieux se situer : E20 et E21 se sont totalement

reconnus dans le TAP de P1C et E22 a affirmé qu'il traitait lui aussi les phrases par blocs de mots.

La suite du cours vise à définir des problèmes que rencontrent les étudiants et des stratégies pour les résoudre. Elle est différente pour les étudiants de 2013 et de 2015 et sera donc présentée séparément dans les parties suivantes.

### *1.2.2 Définition de stratégies sans auto-observation*

En 2013, la seconde partie de la séance collective de travail sur les processus cognitifs a commencé par une synthèse des réponses au questionnaire, dans lequel les étudiants devaient indiquer les problèmes rencontrés au cours de la traduction du texte A, les aspects de leur travail qu'ils aimeraient pouvoir améliorer et les différences qu'il y aurait, selon eux, entre les méthodes de travail ou les traductions finies d'un expert et les leurs (cf. annexe II, partie 1). Dans l'ensemble, les réponses des étudiants à ces trois questions se ressemblent : les problèmes liés au texte A sont très ponctuels (vocabulaire, compréhension d'une expression, etc.). À la question plus large des aspects qu'ils aimeraient pouvoir améliorer, ils répondent principalement qu'ils aimeraient améliorer l'efficacité de leurs recherches terminologiques, et améliorer leurs compétences rédactionnelles, pour mieux savoir se détacher du texte source et améliorer leur style. Une personne, enfin, aimerait améliorer l'efficacité de ses relectures. Lorsqu'ils sont interrogés sur les différences entre les experts et eux-mêmes, ce sont encore l'efficacité des recherches terminologiques et la capacité à rédiger sans être contraint par le texte source qui ressortent. Mais un étudiant relève que les professionnels ont peut-être des stratégies dont ne disposent pas les étudiants : « [L]orsque je bute sur une phrase, je reste focalisé dessus, alors que je pense qu'un expert passerait à autre chose et y reviendrait plus tard » [E11]. Les étudiants relèvent donc aisément des aspects de leur méthode de travail qu'ils pourraient améliorer, mais le problème est trop peu défini pour qu'il soit possible de construire une pratique autorégulée sur cette base. Ils manquent de connaissances et de compréhension de leurs processus cognitifs pour définir un problème bien précis, en identifier la cause et proposer une stratégie pour tenter d'y remédier le temps d'une tâche de courte durée.

Toutes les recherches que mènent les étudiants ne sont certes pas inutiles : ils n'ont pas encore la même compréhension de la langue source qu'un traducteur expérimenté ni les mêmes compétences d'expression dans leur langue maternelle, encore moins lorsqu'il s'agit de textes spécialisés. Mais nombre de ces problèmes de recherche de vocabulaire ou de terminologie, de même que bien des problèmes de reformulation trouvent leur origine dans un problème de

compréhension. Nous avons donc proposé à ces étudiants un travail sur cet aspect, pour montrer que ce qu'ils pensent parfois être un problème de reformulation est un problème de compréhension. Une phrase du texte A imparfaitement traduite par un traducteur professionnel [P2] et par un étudiant [E7] a été choisie. Les étudiants ont analysé les deux propositions de traduction, puis les extraits de transcription correspondants. Ces documents sont reproduits à l'annexe II, partie 3.

Texte source : « *Während Jugendliche relativ häufig unter ernsthaften psychischen Schwierigkeiten leiden, schätzen Menschen im frühen Rentenalter ihr Wohlbefinden am höchsten ein.* »

Traduction de P2A : « Si les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, les jeunes retraités accordent la plus haute note à la question du bien-être. »

Traduction de E7A : « Alors que les jeunes souffrent relativement souvent de problèmes psychiques, on estime que les jeunes retraités sont ceux qui se sentent le mieux. »

La traduction de P2A est légèrement imprécise, tandis que celle de E7A contient un contresens. Les extraits de transcription de P2A montrent que le traducteur réalise qu'il ne comprend pas le sens du passage. S'ensuit une réflexion pour accéder à ce sens sur la base des ressources internes. Après être parvenu à une première proposition peu fluide lors de la phase de traduction, le traducteur la modifie lors de la relecture pour aboutir à une formule plus fluide, mais qui ne donne pas au lecteur tous les éléments pour désambiguïser le passage. E7A réalise qu'il ne comprend pas la phrase. Mais au lieu de se rendre compte qu'il n'a pas perçu quel en était le sujet, il recherche des traductions du verbe *einschätzen* dans un dictionnaire en ligne. Une fois identifiée une traduction pour ce verbe, il construit une phrase cible sans vérifier sa plausibilité par rapport au texte source.

Après avoir mis en évidence avec les étudiants que les difficultés de formulation proviennent souvent de problèmes de compréhension, nous leur avons proposé une stratégie à mettre en œuvre lors de la prise de données, lorsqu'ils traduiraient le texte B : s'ils rencontrent des problèmes de formulation qu'ils cherchent à résoudre en multipliant les consultations de ressources externes, ils peuvent essayer de vérifier si leur compréhension du texte source basée sur une analyse linguistique est cohérente avec leurs connaissances encyclopédiques.

Cinq conseils adaptés de Giasson (1999, p. 217) leur ont ensuite été donnés pour vérifier leur compréhension, de manière à introduire une démarche autorégulée :

- vérifier si la phrase du texte source correspond à ce que l'on pense avoir compris,
- vérifier si les idées du texte sont plausibles d'après nos connaissances antérieures,
- vérifier si les relations entre les propositions ou les idées sont cohérentes,
- vérifier si les idées sont compatibles avec le thème du texte, et
- s'assurer que le texte contient les informations nécessaires pour accomplir un but particulier.

Le déroulement de la prise de données de la semaine suivante leur a ensuite été expliqué. Consigne leur a été donnée de se comporter de la manière la plus naturelle qui soit, sans tenter d'imiter l'un ou l'autre des traducteurs pris pour exemple, mais en essayant de faire de leur mieux conformément à ce qui a été vu lors de la séance collective.

### *1.2.3 Définition de stratégies avec auto-observation*

En 2015, E20 et E21 ont été beaucoup plus impliqués dans le travail proposé que E22, qui, tout en contribuant activement, n'a pas souhaité s'engager dans la dimension introspective du travail. Cela se manifeste notamment par des réponses très laconiques aux différents questionnaires, alors que E20 et E21 offrent des réponses bien plus développées que les étudiants de 2013. À la question des problèmes rencontrés durant la traduction du texte A, ce sont surtout les difficultés liées à la verbalisation et au nouvel outil de TAO qui sont ressorties.

Comme en 2013, la seconde partie de la séance collective de travail sur les processus cognitifs a commencé par une synthèse des réponses au questionnaire. Nous avons ensuite exposé plus explicitement qu'en 2013 le fonctionnement d'une démarche d'apprentissage autorégulé et son rôle dans le développement de l'expertise. Les étudiants ont ensuite chacun reçu leur traduction du texte A et leur transcription organisée en phases de travail (orientation, traduction, première relecture, deuxième relecture, etc.) et annotée avec chacune des requêtes soumises dans le navigateur Internet ou dans la fenêtre contextuelle du logiciel de TAO (cf. annexe II, partie 4.1). Les étudiants n'ont eu aucune difficulté à faire sens de leur TAP, retrouvant totalement leurs méthodes de travail dans la transcription, et pouvant même identifier à la verbalisation l'endroit où le stress s'est manifesté. Le travail a ensuite repris en groupe pour discuter des difficultés qui ressortent de la lecture de la transcription et pour lier les problèmes du produit fini avec la verbalisation.

Dans les questionnaires, le propos reste trop général pour qu'il soit aisé d'en tirer une stratégie applicable. En revanche, des idées d'amélioration se dessinent déjà dans les grandes lignes. Ainsi, E21 écrit :

« J'aimerais aussi faire plus confiance à mon instinct. J'ai tendance à avoir systématiquement recours à des sites comme Linguee pour mes traductions, souvent pour des mots dont je connais déjà le sens, juste pour être sûr ou trouver une tournure à laquelle je n'avais pas pensé. Je devrais plutôt prendre du recul pendant 5 minutes et tenter de réfléchir par moi-même, car cela me dessert. »

[E21 ; questionnaire sur les méthodes de travail]

Et lorsque E20 et E21 se confrontent à leurs transcriptions, ils y trouvent immédiatement l'illustration concrète des problèmes ou gênes qu'ils avaient mentionnés dans leurs questionnaires. La difficulté est alors de formuler une ou des stratégies susceptibles de les résoudre lorsqu'ils y seront confrontés lors de la prise de données suivante. Seul E22 ne pense pas voir de difficultés, quoique des insuffisances lui aient été signalées dans le produit fini par l'expérimentatrice et par ses pairs, dont l'origine semble pouvoir être attribuée, selon son TAP, à une consultation inappropriée des ressources externes à disposition. E20 et E21 définissent alors, avec l'aide de l'expérimentatrice et de leurs pairs, des stratégies qu'ils pensent suffisamment claires pour être applicables. Nous ne citons ici que les deux plus importantes.

Conformément à l'idée déjà amorcée dans son questionnaire, E20 a décidé de ne changer d'unité de traduction que lorsqu'il en était satisfait. N'étant pas convaincue de la faisabilité de cette stratégie en raison de son imprécision, nous lui avons également suggéré de limiter les consultations de ressources externes, lui montrant dans son TAP plusieurs instances où celles-ci ne servent qu'à confirmer le sens d'un mot dont il est sûr ou à chercher des synonymes plutôt que de chercher à comprendre le sens de la phrase. Dans la même veine, E21 a décidé de faire davantage confiance à son instinct pour ne plus vérifier systématiquement dans des ressources externes les mots qu'il connaît, conformément à sa réponse au questionnaire citée plus haut. Il a également émis la volonté de mieux identifier les passages de son texte à reprendre en utilisant des marqueurs, par exemple en surlignant les passages incriminés ou en utilisant la fonction commentaire.

Pour leur donner des outils afin de mener à bien leurs stratégies après avoir identifié un problème au cours de la traduction, les étudiants ont lu des extraits de transcription de la verbalisation de P2A (cf. annexe II, partie 4.2). Il s'agissait d'en tirer des exemples de

démarches potentiellement transposables à leur pratique. Par exemple, la démarche suivante serait applicable tant par E20 que par E21 :

« euh rapport de santé, je pense que ce serait plus usité. Je vérifierai tout à l'heure. Donc je fais un marquage, je surligne parce que en jaune, en fait c'est comme ça quand j'ose pas trop sortir du texte, que j'ai maintenant un peu en tête je souligne, car ce n'est que de la terminologie, je peux après juste recaler là-dedans. » [P2A]

Les indicateurs élaborés au chapitre IV ne permettant pas de traiter l'ensemble de ces stratégies, nous nous contenterons dans la présentation des résultats qui suit d'analyser l'évolution de la régulation telle qu'elle transparaît des verbalisations et de l'attitude en matière de consultations de ressources externes et de requêtes.

## 2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 2.1 Limites méthodologiques

Nous allons comparer les résultats des prises de données de 2013 et 2015 aux données de référence (2011, 2012 et 2014) et entre eux pour évaluer l'impact des dispositifs d'enseignement avec et sans auto-observation. Nous nous appuyons pour cela sur les indicateurs retenus au chapitre IV pour leur complémentarité, mais aussi pour leur caractère discriminant et leur stabilité d'un groupe à l'autre pour le même texte, et d'un texte à l'autre pour le même groupe.

Néanmoins, ce dispositif expérimental comporte des limites. Premièrement, les populations composant notre corpus sont très peu nombreuses. Deuxièmement, les expériences ne sont pas rigoureusement identiques : en 2014, les étudiants ont fait un premier TAP avant de traduire le texte B en conditions expérimentales. Les deux prises de données ayant eu lieu à la suite, il peut y avoir eu un effet d'apprentissage, mais il est plus probable qu'il y ait eu un effet de fatigue. En 2013, les étudiants n'ont pas fait de premier TAP avant de lire des extraits de TAP d'autres traducteurs, puis de traduire le texte B en conditions expérimentales : leurs manières de verbaliser peuvent avoir été influencées, sans qu'il y ait eu évolution des processus cognitifs. Dans ce cas, les verbalisations pourraient s'en trouver affectées, mais pas les enregistrements de l'écran. En 2015, les étudiants ont fait un premier TAP puis l'ont lu intégralement et discuté, ainsi que celui de leurs pairs et de professionnels, avant la prise de données sur le texte B. Ils ont également lu des extraits de transcriptions supplémentaires de

P2A dans le but explicite de relever des stratégies qui pourraient leur être utiles. En conséquence, en 2015, s'il y a une évolution dans la teneur des verbalisations, mais aussi, dans une moindre mesure, dans le comportement visible à l'écran, il est difficile de l'imputer exclusivement au dispositif d'enseignement : il pourrait s'agir d'un apprentissage induit par la réalisation d'un TAP une semaine plus tôt. Ainsi, E22 répond dans le questionnaire de bilan sur l'expérience : « [m]algré la plus grande fatigue, les phrases venaient plus facilement et parler gênait un peu moins. Le fait d'avoir pu voir les TAP d'autres personnes a pu jouer. » Lui seul a cependant explicitement fait une remarque en ce sens.

Dans les tableaux qui suivent, E10 est exclu des calculs, car il s'agit d'un étudiant germanophone. Il existe d'autres étudiants au profil légèrement atypique du fait de leur expérience professionnelle ou linguistique particulière. C'est par exemple le cas de E12 en 2013 et de E17 en 2014. Nous avons pris le parti de tenir compte de leurs données, car leurs enregistrements ne laissent pas percevoir de décalage particulier avec les autres participants et qu'ils nous paraissent, à ce titre, participer à la représentativité des promotions d'étudiants du master 2 TSM de l'UGA.



## 2.2 Analyse des transcriptions

Tableau 29 : pourcentage de mots de chaque transcription codés en 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée)

Valeur rapportée à 100 % après exclusion du code Indéterminé ; rouge : valeur la plus importante de la ligne, bleu : valeur intermédiaire, vert : valeur la plus faible

Année	Texte	Traducteur	2	1	0	Total
2011	A	P1	24,55 %	34,45 %	41,00 %	100,00 %
		P2	64,71 %	2,10 %	33,19 %	100,00 %
		P3	33,32 %	18,46 %	48,21 %	99,99 %
		P4	3,77 %	26,58 %	69,64 %	99,99 %
	C	P1	12,76 %	52,24 %	35,00 %	100,00 %
		P2	59,13 %	1,58 %	39,28 %	99,99 %
		P3	33,55 %	0,00 %	66,45 %	100,00 %
		P4	15,00 %	12,79 %	72,21 %	100,00 %
2012	A	E5	18,76 %	18,40 %	62,84 %	100,00 %
		E6	8,02 %	27,71 %	64,28 %	100,01 %
		E7	9,67 %	20,53 %	69,80 %	100,00 %
		E8	6,02 %	20,80 %	73,18 %	100,00 %
		E9	30,06 %	16,26 %	53,68 %	100,00 %
2014	A	E15	2,22 %	21,75 %	76,03 %	100,00 %
		E16	12,89 %	52,81 %	34,30 %	100,00 %
		E17	14,75 %	34,22 %	51,03 %	100,00 %
		E18	14,03 %	26,63 %	59,34 %	100,00 %
		E19	9,43 %	35,44 %	55,12 %	99,99 %
	B	E15	0,00 %	13,79 %	86,21 %	100,00 %
		E16	1,70 %	46,06 %	52,24 %	100,00 %
		E17	11,33 %	23,82 %	64,85 %	100,00 %
		E18	9,40 %	37,87 %	52,73 %	100,00 %
		E19	0,60 %	34,39 %	65,01 %	100,00 %
2013	B	E10	7,98 %	31,10 %	60,92 %	100,00 %
		E11	10,20 %	26,31 %	63,49 %	100,00 %
		E12	10,95 %	8,18 %	80,87 %	100,00 %
		E13	0,66 %	23,82 %	75,52 %	100,00 %
		E14	5,50 %	28,51 %	65,99 %	100,00 %
2015	A	E20	19,34 %	31,34 %	49,32 %	100,00 %
		E21	19,09 %	54,58 %	26,33 %	100,00 %
		E22	6,15 %	41,75 %	52,10 %	100,00 %
	B	E20	12,74 %	28,38 %	58,89 %	100,01 %
		E21	39,27 %	14,66 %	46,08 %	100,01 %
		E22	2,05 %	14,40 %	83,55 %	100,00 %

Tableau 30 : part des mots de chaque transcription relevant du code 2 (Activité régulée) [en pourcentage]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Part du code 2 [en %]	Moyenne [en %]	Traducteur	Part du code 2 [en %]	Moyenne [en %]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [en %]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [en %]
							Traducteur	Part du code 2 [en %]		
2011	P2A	64,71%	31,01%	P2C	59,13%	28,96%	P4	11,23%	-2,05%	9,53%
	P3A	33,32%		P3C	33,55%		P3	0,23%		
	P1A	24,55%		P4C	15,00%		P2	-5,58%		
	P4A	3,77%		P1C	12,76%		P1	-11,79%		
2012	E9A	30,06%	14,51%							
	E5A	18,76%								
	E7A	9,67%								
	E6A	8,02%								
	E8A	6,02%								
2014	E17A	14,75%	10,11%	E17B	11,33%	5,33%	E15	-2,22%	-4,78%	4,78%
	E18A	14,03%		E18B	9,40%		E17	-3,42%		
	E16A	12,89%		E16B	1,70%		E18	-4,63%		
	E19A	9,43%		E19B	0,60%		E19	-8,83%		
	E15A	2,22%		E15B	0,00%		E16	-11,19%		
2013				E12B	10,95%	6,83%				
				E11B	10,20%					
				E10B	7,98%					
				E14B	5,50%					
				E13B	0,66%					
2015	E20A	19,34%	14,86%	E21B	39,27%	18,02%	E21	20,18%	3,16%	10,29%
	E21A	19,09%		E20B	12,74%		E22	-4,10%		
	E22A	6,15%		E22B	2,05%		E20	-6,60%		

Dans le chapitre précédent, nous avons établi que la part des mots codés en 2 dans une transcription ne pouvait pas être un indicateur autonome ; sa lecture devait être associée à celle du tableau des profils types.

En 2013, tous les étudiants sauf E12 correspondent au profil majoritaire chez les étudiants de référence : le profil 1 (activité automatisée, puis non régulée). S’il y avait eu une évolution, elle aurait probablement été dans le sens d’une plus grande régulation. Or ce profil est le moins régulé. Il est donc peu probable qu’il y ait eu une évolution due au dispositif d’enseignement proposé, ce que semble confirmer la part des mots de chaque transcription relevant du code 2, en tous points comparable aux résultats de 2014 (moyenne comme extrêmes). E12 se distingue par un profil apparemment plus régulé : il relève du profil 4 (activité automatisée, puis régulée), profil le plus fréquent chez les professionnels et rencontré chez de rares étudiants. Mais il a une expérience professionnelle supérieure à celle de la plupart de ses pairs et un bilinguisme d’origine familiale. Comme E5, c’est un cas relativement limite, mais nous y serons attentive lors de l’analyse des enregistrements de l’écran. La lecture combinée de ces deux tableaux semble indiquer que l’intervention de 2013, sans possibilité de travailler sur ses propres processus cognitifs, n’a pas eu d’effet immédiatement observable.

En 2015, E20 et E22 présentent le même profil avant et après le dispositif d'enseignement : il s'agit du profil 1 (activité automatisée, puis non régulée), le plus fréquemment rencontré chez les étudiants. Néanmoins, la part de verbalisations relevant des codes 2 et 1 a baissé dans les deux cas au profit de l'activité automatisée. Ce mouvement est particulièrement marqué chez E22 : chez E20, l'évolution de chacun des codes est conforme à ce que l'on observe en 2014. Cette évolution pourrait simplement être due à un second TAP ou au texte B. En revanche, chez E22 le transfert de verbalisations dénotant une activité non régulée vers celles dénotant une activité automatisée est clairement supérieur à ce qui est observé chez les autres participants. Cela aurait pu être dû à un désintérêt pour la démarche conforté par la séance collective, qui aurait limité la verbalisation ; mais il semblerait que ce ne soit pas le cas : E22 a verbalisé en moyenne 29 mots par minute au texte A contre 34 au texte B. Sachant qu'E22 n'a pas souhaité s'engager dans une démarche introspective, il est permis d'imaginer que la discussion de son TAP lors de la séance collective l'ait encouragé à moins se dévoiler dans son second TAP. Dans le même temps, cet étudiant peut malgré tout avoir tenté d'introduire des modifications dans ses méthodes de travail pour en évaluer l'intérêt, et cela peut avoir provoqué une surcharge cognitive réduisant la verbalisation à des éléments aisés comme la lecture du texte source ou la dictée du texte cible.

E21A présente le profil 2 (activité non régulée, puis automatisée), atypique et partagé seulement avec P1C. Chez cet étudiant, la réorganisation est patente : au texte B, l'activité régulée a considérablement augmenté alors que l'activité non régulée a nettement diminué. E21 relève alors du profil 4, le plus représenté chez les professionnels et présenté également par quelques étudiants. Par ailleurs, tant l'augmentation de la fréquence du code 2 que la diminution de celle du code 1 sont sans commune mesure avec les autres participants aux prises de données (cf. tableau 30) : il paraît peu probable qu'il s'agisse uniquement d'un effet d'apprentissage dû au premier TAP, à la connaissance du sujet dont traitent ces textes ou à une plus grande facilité du texte B. Cette évolution va dans le sens de qui est attendu du dispositif d'enseignement proposé, qui vise explicitement à renforcer la quantité, et dans un second temps, la qualité de l'autorégulation des traducteurs.

Il appartiendra aux enregistrements de l'écran de confirmer ou d'infirmer les évolutions ou l'absence d'évolution que nous avons cru pouvoir déceler chez les étudiants de 2013 et de 2015 par comparaison les uns avec les autres et avec les étudiants de 2014. C'est l'objet de la partie suivante : les résultats des étudiants de 2013 y seront présentés en bloc, car il n'y a

pas réellement d’évolution individuelle notable ; en revanche, ceux de 2015 seront présentés individuellement, afin de mettre en évidence l’évolution spécifique de chacun.

## 2.3 Analyse des enregistrements de l’écran

### 2.3.1 Consultations de ressources externes

*Temps relatif consacré à la consultation de ressources externes*

Tableau 31 : volume des occurrences du code Ressources externes [en pourcentage du temps utile]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]	Moyenne [% de temps utile]	Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]	Moyenne [% de temps utile]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [% de temps utile]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [% de temps utile]
							Traducteur	Ressources externes [% de temps utile]		
2011	P2A	28,77%	18,90%	P1C	57,82%	37,61%	P1	42,06%	18,71%	19,31%
	P3A	26,24%		P3C	42,78%		P3	16,54%		
	P1A	15,76%		P2C	27,88%		P4	14,96%		
	P4A	12,17%		P4C	27,13%		P2	-0,90%		
2012	E5A	41,06%	32,81%							
	E9A	36,97%								
	E7A	30,97%								
	E6A	30,60%								
	E8A	24,44%								
2014	E18A	38,53%	30,74%	E16B	43,52%	28,71%	E19	5,27%	-2,03%	4,66%
	E16A	38,45%		E19B	35,82%		E16	5,08%		
	E17A	33,53%		E18B	31,85%		E17	-2,77%		
	E19A	30,54%		E17B	30,76%		E15	-3,94%		
	E15A	20,35%		E15B	16,42%		E18	-6,67%		
2013				E10B	39,20%	23,51%				
				E11B	27,62%					
				E14B	25,30%					
				E12B	23,47%					
				E13B	17,63%					
2015	E20A	33,36%	24,26%	E22B	25,10%	19,34%	E22	16,27%	-4,93%	15,77%
	E21A	30,60%		E20B	19,22%		E20	-14,14%		
	E22A	8,83%		E21B	13,68%		E21	-16,91%		

Le temps de travail consacré aux consultations de ressources externes (tableau 31) est comparable à degré d’expérience différent, mais diminue avec la familiarité avec le domaine. Lorsqu’un professionnel aborde un texte hors de son domaine de spécialité, plus il se régule, plus la part du temps consacré aux différentes activités (codes *Document cible* et *Ressources externes*) est stable. Les étudiants de 2014 présentent une très légère baisse du texte A au texte B.

En 2013, la moyenne est plus faible que pour le texte B en 2014 et que pour les premiers TAP des étudiants de 2012 et 2014. Cela pourrait être imputable à trois facteurs : les habitudes de travail propres à ces étudiants (pour lesquels nous n’avons pas de données de comparaison sur le texte A), la familiarité avec le sujet (le texte A a été traduit hors dispositif expérimental

quelques jours plus tôt) ou le dispositif d'enseignement. Nous n'avons aucun moyen de le savoir.

En 2015, E20 et E21 ont pour le texte A des valeurs comparables aux étudiants de référence pour ce même texte. Pour le texte B, ils enregistrent tous deux des baisses importantes. Leur moyenne pour le texte B est de 16,45 %, une valeur nettement inférieure à celles de 2014 et de 2013. Cela tendrait à signifier que cette baisse n'est pas ou pas uniquement due à une plus grande familiarité avec le domaine ou avec les conditions expérimentales. Cette évolution pourrait être l'effet du dispositif d'enseignement : durant la séance, ces deux étudiants ont affirmé vouloir modifier leur attitude en matière de consultations de ressources externes, notamment en se fiant davantage à leurs ressources internes dans un premier temps. Chez les professionnels, une corrélation semblait pouvoir être constatée entre la gestion du temps consacré aux consultations et la quantité de régulation. Or chez ces étudiants, seul E21 voit une large part de ses verbalisations relevant du code 1 diminuer au profit du code 2. E21 et E20 pourraient être dans la même dynamique, mais tandis que la régulation accrue de E21 transparaîtrait de ses verbalisations (par la suite, il se dit d'ailleurs satisfait de l'application de sa stratégie), les verbalisations de E20 traduiraient une perturbation accrue par rapport au texte A : moins de processus conscients et plus d'automatisation. Cela pourrait s'expliquer par la réorganisation provoquée par la tentative de modifier sa méthode de travail. Ses verbalisations laissent d'ailleurs transparaître un certain mécontentement à cet égard.

En 2015, E22 voit la part de son activité consacrée à la consultation de ressources tripler : cette évolution est intéressante, car il avait affirmé ne rien souhaiter changer à ses méthodes de travail. Une remarque sur les imprécisions de son texte A qui auraient pu être corrigées par des recherches semble donc avoir eu un effet.

## Chapitre V – L'analyse des processus cognitifs dans la salle de classe

### Fréquence du changement de tâches

Tableau 32 : nombre d'occurrences du code Ressources externes [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Ressources externes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Ressources externes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Ressources externes [unités]		
2011	P3A	16	9,00	P1C	42	22,00	P1	31	14,00	14,00
	P1A	11		P3C	19		P2	6		
	P4A	11		P4C	16		P4	5		
	P2A	5		P2C	11		P3	3		
2012	E5A	34	28,00							
	E8A	32								
	E9A	27								
	E7A	25								
	E6A	22								
2014	E17A	44	32,00	E16B	58	28,25	E16	18	-3,75	3,75
	E16A	40		E17B	33		E18	-1		
	E19A	31		E19B	30		E19	-1		
	E15A	27		E18B	25		E15	-2		
	E18A	26		E15B	25		E17	-11		
2013				E13B	44	31,00				
				E14B	30					
				E11B	27					
				E10B	25					
				E12B	23					
2015	E21A	39	26,33	E20B	37	24,00	E22	10	-2,33	9,67
	E20A	36		E21B	21		E20	1		
	E22A	4		E22B	14		E21	-18		

La fréquence du changement de tâches (tableau 32) diminue cumulativement avec l'expérience, la familiarité avec le domaine et la régulation. En 2014, la moyenne des écarts entre le texte A et le texte B était extrêmement faible.

En 2013, la moyenne comme les valeurs extrêmes ne sont pas différentes de celles de 2012 et de 2014 pour les deux textes. Le dispositif d'enseignement sans auto-observation ne semble donc pas avoir d'effet à cet égard.

En 2015, E20 et E21 présentaient des valeurs comparables, voire élevées par rapport aux autres étudiants pour le texte A. Pour le texte B, E20 ne présente pas d'évolution. Les indicateurs précédents montraient que la part totale du temps utile dévolue aux consultations de ressources externes avait chuté, sans qu'augmente la part de verbalisations reflétant une régulation des processus cognitifs. Il apparaît ici que cet étudiant interrompt tout aussi fréquemment son processus de travail. Cela pourrait signifier que l'étudiant fournit un effort pour appliquer la stratégie recommandée durant la séance collective, mais que cela n'aboutit que partiellement en raison d'une régulation insuffisante.

En revanche, E21 présente une diminution du nombre d'interruptions de son activité pour consulter des ressources externes plus importante que toutes celles enregistrées en 2014 : leur nombre est divisé par deux. Cette évolution pourrait donc être imputée à la meilleure régulation qui semble ressortir de l'analyse de ses verbalisations et à la bonne application de la stratégie que cet étudiant s'est choisie.

E22 présentait pour le texte A un nombre d'interruptions très faible, qui a triplé au texte B : comme pour l'indicateur précédent, le dispositif d'enseignement semble avoir eu un effet sur E22, malgré sa réticence.

### 2.3.2 Requêtes

*Nombre de requêtes*

Tableau 33 : nombre de requêtes [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Nombre de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Nombre de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Nombre de requêtes [unités]		
2011	P3A	25	19	P1C	88	45	P1	68	26	26
	P4A	21		P3C	30		P2	6		
	P1A	20		P4C	25		P3	5		
	P2A	16		P2C	22		P4	4		
2012	E5A	77	50			42	E16	44	-4	11
	E7A	49		E19B	59		E19	15		
	E8A	47		E17B	48		E15	-8		
	E6A	41		E18B	32		E17	-9		
	E9A	37		E15B	30		E18	-12		
2014	E17A	57	46	E10B	62	44				
	E16A	54		E13B	57					
	E18A	44		E14B	50					
	E19A	44		E11B	41					
	E15A	38		E12B	29					
2015	E20A	60	41	E20B	47	30	E22	14	-11	20
	E21A	60		E21B	26		E20	-13		
	E22A	4		E22B	18		E21	-34		

Le nombre de requêtes (tableau 33) diminue avec l'expérience et la connaissance du domaine traité. La régulation permet également de le stabiliser. Les étudiants de 2012 et 2014 présentaient des résultats comparables, mais en raison de la variabilité d'un texte à l'autre en 2014, nous avons conclu que seules des valeurs se distinguant nettement des extrêmes pouvaient être informatives.

La moyenne des étudiants de 2013 se situe entre les deux moyennes de 2014 et les valeurs extrêmes sont comparables. Il semblerait donc que l'intervention n'ait pas eu d'effet immédiatement visible.

En 2015, en revanche, E20A et E21A présentent un nombre particulièrement élevé de consultations pour le texte A. La diminution enregistrée par E20 est la deuxième plus importante du tableau. Néanmoins, elle reste proche de la moyenne des valeurs absolues des écarts enregistrée en 2014. Son évolution est comparable à celle de E17. On ne peut donc y voir un effet du dispositif d'enseignement.

Chez E21, la baisse du texte A au texte B est très marquée : le nombre de consultations est plus que divisé par deux. Cette valeur se distingue nettement de celles enregistrées en 2014. Ainsi, le nombre de requêtes soumises par E21B se rapproche de celui d'un professionnel qui ne travaille pas dans son domaine de spécialité. Cette évolution peut selon nous être imputée au dispositif d'enseignement.

Le nombre de requêtes particulièrement faible de E22A est multiplié par quatre. Cette évolution est également bien différente de tout ce qui a pu être constaté en 2014. La visualisation de l'enregistrement de l'écran montre qu'il ne s'agit pas d'une perte de contrôle comme chez P1C. Cela indique à nouveau une évolution inattendue dans sa démarche.



## Nombre d'objets de requête

Tableau 34 : nombre d'objets de requête [en unités]  
Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]	Moyenne [unités]	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles) [unités]	Moyenne des écarts (valeurs absolues) [unités]
							Traducteur	Nombre d'objets de requêtes [unités]		
2011	P4A	10	7,00	P1C	18	11,67	P1	10	4,67	4,67
	P1A	8		P4C	10		P2	4		
	P3A	7		P3C	8		P3	1		
	P2A	3		P2C	7		P4	0		
2012	E5A	27	20,40							
	E8A	26								
	E7A	21								
	E6A	14								
	E9A	14								
2014	E17A	26	20,25	E16B	30	18,50	E16	8	-1,75	2,25
	E16A	22		E17B	21		E19	1		
	E19A	20		E19B	21		E15	0		
	E18A	18		E15B	17		E18	-3		
	E15A	17		E18B	15		E17	-5		
				E13B	27					
2013				E11B	23	20,75				
				E10B	19					
				E14B	19					
				E12B	14					
2015	E20A	24	17,00	E20B	14	11,67	E22	5	-5,33	8,67
	E21A	23		E21B	12		E20	-10		
	E22A	4		E22B	9		E21	-11		

Le nombre d'objets de requête (tableau 34) baisse surtout avec l'expérience. La connaissance du domaine traité et la régulation peuvent également agir, mais dans une moindre mesure. Ce serait donc un indicateur de l'attitude générale face à une tâche de traduction et de la capacité à cerner ce qui doit faire l'objet d'une recherche ou ce qui peut être compris et reformulé en se fiant à ses ressources internes.

En 2013, les étudiants présentent des résultats très comparables à ceux de 2012 et de 2014 pour le texte A, tant en termes de moyenne que de valeurs extrêmes. Cela indique encore que l'intervention n'a pas eu d'effets immédiatement visibles.

Pour le texte A, le nombre d'objets de requête de E20 et E21 est comparable à celui des autres étudiants. Ce nombre diminue presque de moitié au texte B, un écart bien plus élevé que chez les étudiants de 2014. Ce faisant, E20 et E21 se sont rapprochés de l'attitude des professionnels. Cela tendrait à indiquer une confiance accrue en leurs capacités de compréhension et de reformulation, et une meilleure identification des questions qu'ils ne peuvent pas résoudre par eux-mêmes. Lors de la séance collective, ces deux étudiants ont reconnu l'intérêt de travailler sur leur attitude vis-à-vis de la consultation de ressources

externes. Chez E21, tous les indicateurs concordent jusque-là pour indiquer qu'une régulation accrue a permis d'appliquer efficacement la stratégie formulée dans ce sens.

Chez E20, en revanche, deux indicateurs semblent contredire l'évolution positive révélée par les autres : les verbalisations ne font pas apparaître davantage de régulation et la fréquence du changement de tâches est restée stable. Il semblerait que cet étudiant s'interrompe tout aussi fréquemment qu'auparavant, mais que les difficultés rencontrées soient mieux cernées, réduisant ainsi le nombre d'objets de requêtes, le nombre de requêtes et la part totale du temps utile dévolue à la consultation de ressources externes.

L'évolution de E22 montre qu'il a entendu la remarque formulée lors de la séance collective et vérifié davantage ses intuitions et sa compréhension. Cela explique de manière cohérente l'évolution observée pour les indicateurs précédents.

*Degré moyen de complexité des requêtes*

Figure 22 : degré moyen de complexité des requêtes, en fonction du nombre de requêtes de chaque type

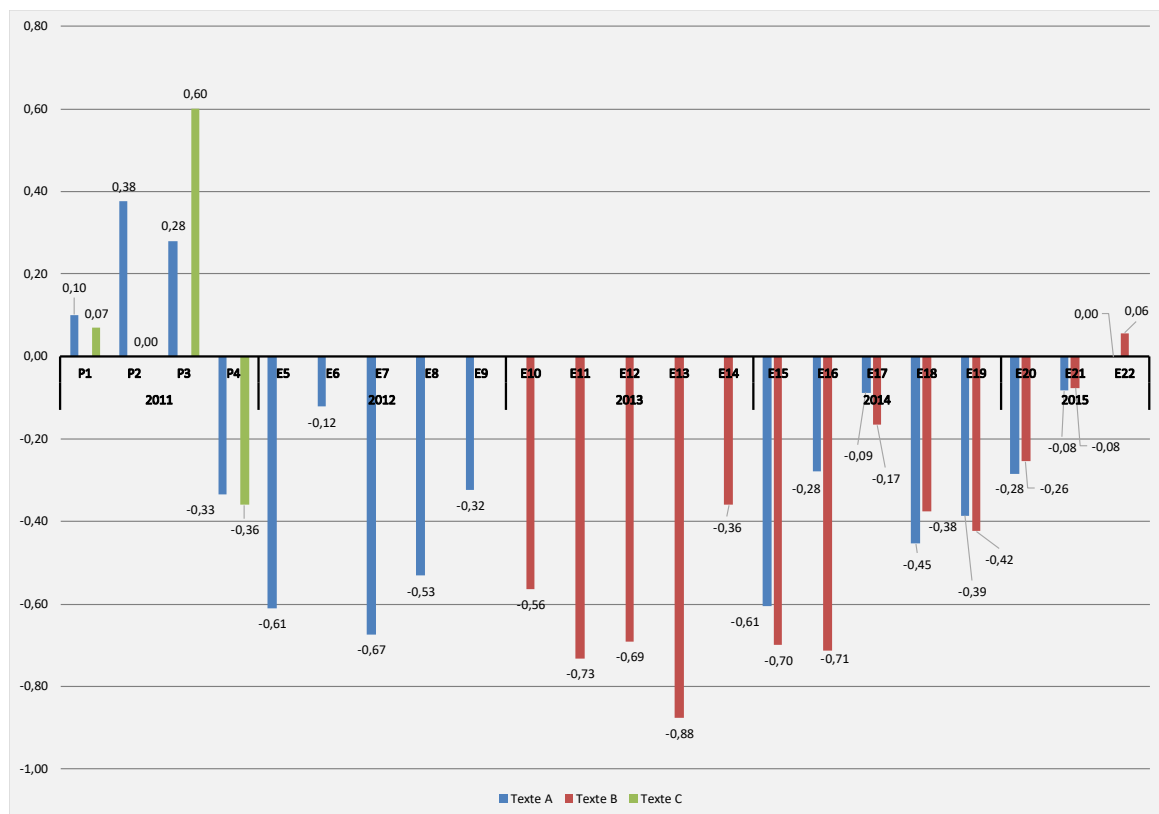
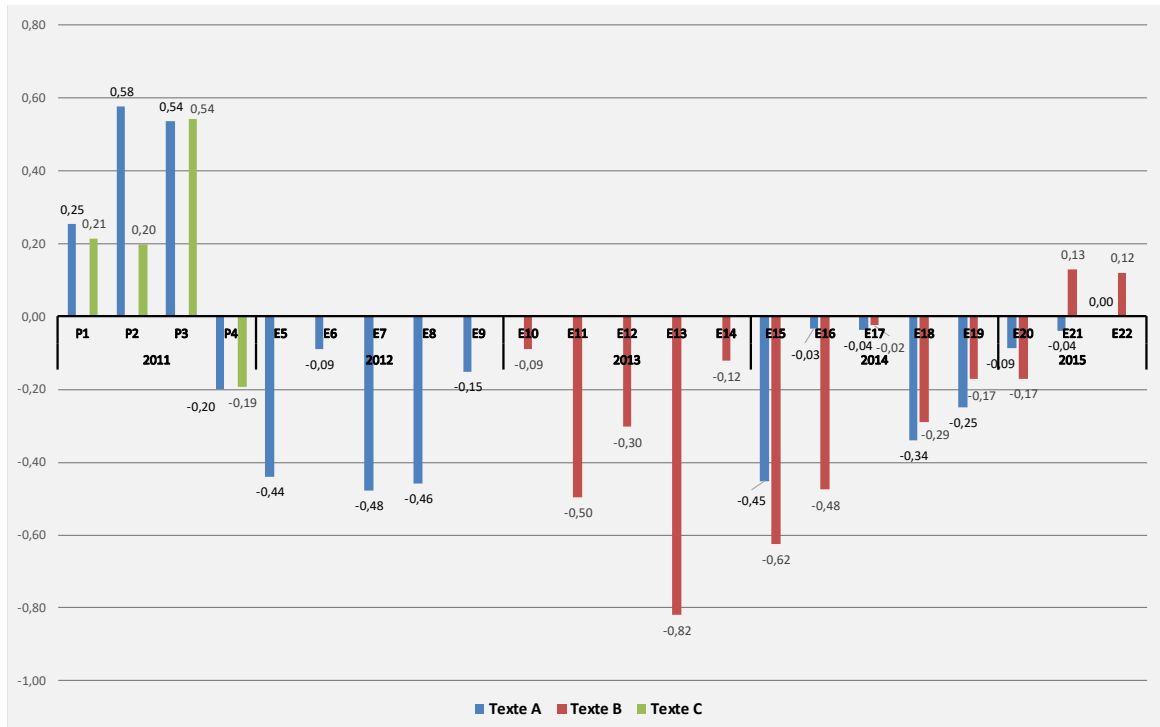


Figure 23 : degré moyen de complexité des requêtes, en fonction de la durée des requêtes de chaque type



La complexité du type de requêtes (figures 22 et 23) est indicative à la fois de l'expérience du traducteur et de sa représentation de la traduction. Ainsi, les étudiants de 2012 et de 2014 peuvent avoir une représentation de la traduction comme activité communicationnelle, comme P1, P2 et P3, mais cette connaissance déclarative n'est pas encore transposée en connaissance opérationnelle.

Dans ces figures, les étudiants de 2013 ne se distinguent nullement de leurs pairs alors que la séance collective a porté en filigrane sur l'intérêt de mieux cerner le problème rencontré pour faire des recherches plus construites.

Puisqu'en 2015, ce sont les étudiants qui ont déterminé leurs stratégies, l'expérimentatrice n'a fait qu'évoquer cet aspect pour réduire les consultations infructueuses. Cela peut expliquer que E20 ne présente aucune évolution remarquable. Le nombre de requêtes soumises par E22 lors de la traduction du texte A est tellement faible qu'il est difficile de tirer des conclusions de l'évolution constatée. Comme les autres étudiants, il se repose beaucoup sur des corpus traduits comme Linguee. L'augmentation de son score au texte B ne tient qu'à une unique requête complexe dans Google.

En revanche, l'évolution constatée chez E21 est plus intéressante. Cet étudiant semble avoir tiré profit de la remarque faite sur le faible intérêt de multiplier les recherches de synonymes

pour construire le texte cible plutôt que de chercher à comprendre le texte source pour ensuite le reformuler. Les outils permettant ce type de recherches sont nettement moins utilisés pour traduire le texte B : par exemple, les recherches dans Linguee passent de 25 à 10 et celles dans un outil de synonymie ou de cooccurrence, de 10 à 0. Le nombre de recherches dans des bases de données terminologiques, auxquelles est attribuée la valeur -1, baisse, tandis qu'augmente légèrement le nombre de recherches complexes dans Google et dans le texte source. C'est la durée relative de ces requêtes qui donne un score positif à E21B dans la figure 23. Sans que la transformation soit très marquée, ouvrir le détail des requêtes permet de voir que le dispositif d'enseignement pourrait avoir suscité chez E21 une première prise de conscience de son attitude face aux outils mobilisés lors des consultations de ressources externes.

## 2.4 Notes

Tableau 35 : notes [sur 20]

Les données grisées sont exclues des calculs.

Année	Texte A			Texte B ou C			Ecart [B-A] ou [C-A]			
	Traducteur	Note	Moyenne	Traducteur	Notes	Moyenne	Ecart [B-A] ou [C-A]		Moyenne des écarts (valeurs réelles)	Moyenne des écarts (valeurs absolues)
							Traducteur	Notes		
2011	P3A	19,0	17,2	P2C	18,0	16,5	P1	0,5	-0,7	1,0
	P2A	18,0		P3C	17,0		P2	0,0		
	P4A	18,0		P1C	16,0		P3	-2,0		
	P1A	15,5		P4C	15,5		P4	-2,5		
2012	E5A	18,5	16,5							
	E8A	17,0								
	E6A	16,5								
	E9A	16,5								
	E7A	14,0								
2014	E17A	17,5	16,0	E17B	18,0	15,3	E17	0,5	-0,7	1,0
	E19A	17,0		E19B	16,0		E19	-1,0		
	E16A	16,0		E16B	14,5		E15	-1,5		
	E15A	13,5		E15B	12,0		E16	-1,5		
	E18A	Disqu.		E18B	Disqu.		E18	Disqu.		
2013				E11B	15,5	14,8				
				E13B	15,5					
				E14B	14,5					
				E12B	13,5					
				E10B	11,5					
2015	E20A	17,0	15,0	E20B	17,5	17,0	E22	3,0	2,0	2,0
	E22A	14,5		E22B	17,5		E21	2,5		
	E21A	13,5		E21B	16,0		E20	0,5		

Le tableau 35 présente le résultat de la notation de chaque traduction selon un barème sanctionnant les écarts par rapport au sens du texte source ou à la norme linguistique, mais n'en évaluant pas la qualité stylistique (cf. chapitre III, partie 3.5). Notons que ces scores ne reflètent pas la compétence générale du participant, mais sa performance dans des conditions expérimentales très particulières. En l'occurrence, il n'y a pas nécessairement de hiatus entre les professionnels et les étudiants. Il convient toutefois de rappeler que le texte source avait

été choisi pour être facilement abordable par les étudiants en conditions expérimentales et que ce barème ne tient pas compte de la lisibilité du texte cible. Il a pour seul intérêt d'évaluer si le dispositif d'enseignement introduit en 2013 et en 2015 impacte le produit fini. Le fait de devoir agir sur leurs habitudes de travail aurait pu trop dérouter les étudiants pour fournir un travail acceptable dans le temps imparti.

Globalement, les résultats des étudiants sont stables : les moyennes et les extrêmes de 2012 et de 2014 sont comparables. En 2014, les notes se sont légèrement dégradées au texte B. Cette différence, très faible, ne permet pas de conclure à une plus grande difficulté du texte B : un effet de fatigue des participants paraît plus vraisemblable.

Les résultats des étudiants de 2013 sont légèrement inférieurs à ceux de leurs pairs, mais les notes sont dans la même fourchette que celles de 2012 et de 2014 pour les deux textes. Il n'est pas possible d'en tirer des conclusions quant aux effets du dispositif d'enseignement.

En 2015, il y a une augmentation chez tous les participants. Chez E20, cette amélioration peut être considérée comme insignifiante : elle est semblable à celle d'un étudiant de 2014, probablement plus fatigué, et pourrait ne relever que d'un hasard ou d'un effet d'apprentissage. Notons tout de même qu'il s'agit là de l'étudiant qui s'est dit, dans son questionnaire, le plus dérangé par cet exercice d'intervention sur ses méthodes de travail, et dont les enregistrements révèlent la difficulté à mettre en œuvre les stratégies retenues.

L'amélioration de la note de E22 s'explique par une réduction des fautes graves de sens (contresens). Cela peut s'expliquer par la plus grande facilité à verbaliser exprimée dans le questionnaire de bilan (cf. citation dans le présent chapitre, partie 2.1) ou par l'augmentation du nombre de recherches, comme suggéré lors de la séance collective.

E21, qui avait la moins bonne note de tous les participants à l'origine, s'est nettement amélioré. Son score demeure le moins bon de son groupe, même s'il est bien classé parmi les participants ayant traduit le texte B. Les processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction sont complexes. Travailler sur un aspect n'est pas améliorer tous les aspects. Néanmoins, l'augmentation des notes en 2015 montre que la régulation n'introduit pas nécessairement une phase de désorientation nuisible à la qualité du produit fini.

### 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre visait à répondre à l'hypothèse 2 sur la connaissance qu'ont les étudiants de leurs processus cognitifs et à l'hypothèse 3 sur leur capacité à adopter une démarche d'apprentissage autorégulé.

#### *Hypothèse 2*

Nous avons pu conclure au chapitre précédent que bien que les étudiants aient sans aucun doute des connaissances déclaratives solides, la faible part de verbalisations dénotant une activité régulée semble indiquer une faible conscience des processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction. Par ailleurs, les enregistrements de l'écran semblent montrer que ces connaissances sont peu transposées dans la pratique.

En 2013, les étudiants ne savaient pas se situer par rapport aux extraits de transcription de TAP qui leur étaient présentés. En revanche, les étudiants de 2015, qui avaient réalisé un premier TAP avant la séance collective, savaient mieux se situer par rapport à ces extraits de transcriptions. Les éléments qu'ils souhaitaient améliorer étaient nettement plus développés dans leurs questionnaires que dans ceux de 2013. Néanmoins, les gênes exprimées étaient généralement trop floues pour que les étudiants aient des points d'accroche pour agir. Nous imputons cela à un manque de conscience de leurs processus cognitifs et à une méconnaissance des méthodes de travail possibles. La différence entre les étudiants de 2013 et ceux de 2015 provient vraisemblablement de la réalisation du premier TAP, inscrite dans une démarche générale de travail sur les processus cognitifs, qui invite explicitement à réfléchir aux processus à l'œuvre durant une tâche de traduction. Cela semble confirmer autant que le permet notre expérimentation que les étudiants n'ont qu'une conscience limitée de leurs processus cognitifs.

En revanche, cette même expérimentation permet de voir que les étudiants arrivent aisément à faire sens de leurs transcriptions pour identifier, souvent avec de l'aide, des marqueurs de ces gênes et des éléments d'explication. C'est le point de départ de la démarche d'apprentissage autorégulé que nous leur proposons. L'hypothèse 3 vise à évaluer la capacité des étudiants à l'adopter.

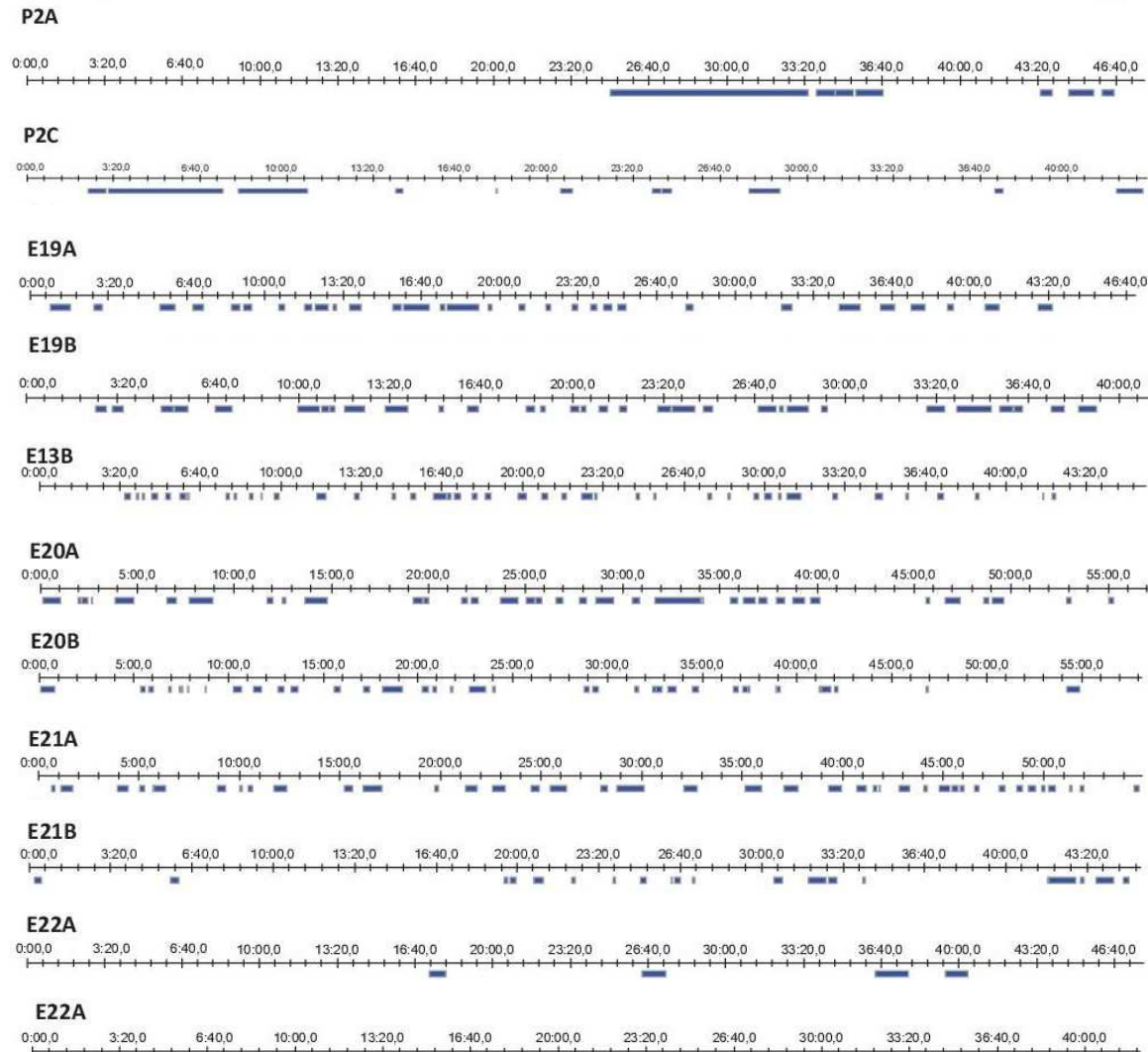
### *Hypothèse 3*

L'expérimentation qui fait l'objet de ce travail visait à évaluer la capacité des étudiants à mettre en œuvre les différentes étapes d'une démarche autorégulée :

1. identifier des points forts et des points faibles dans leurs propres méthodes de travail,
2. déterminer, à partir de leurs connaissances personnelles et des processus de professionnels ou d'autres étudiants, des stratégies susceptibles de remédier à leurs points faibles,
3. mettre en œuvre ponctuellement, mais consciemment, ces stratégies, et
4. évaluer la qualité de la mise en œuvre de ces stratégies en déterminant si elles ont été utiles, inutiles ou contre-productives.

Des étudiants de master disposent sans aucun doute tous de cette aptitude dans une certaine mesure. Mais notre expérimentation a montré que leur capacité à déclencher une démarche autorégulée pour améliorer un aspect précis de leur pratique de la traduction variait selon l'enseignement explicite qui leur était dispensé, mais aussi selon leur disposition à engager un tel travail. La variabilité de la réussite de ce travail se traduit dans les verbalisations, mais aussi dans des aspects comportementaux plus objectivement mesurables, tels que les consultations de ressources externes. Avant de détailler les différents types de résultats obtenus auprès des étudiants, nous en proposons donc une représentation graphique (cf. figure 24) : P2 a été identifié comme expert pour les besoins de ce travail en raison de la grande régulation exercée sur son travail et sert donc de modèle de comparaison ; E19 est illustratif du groupe de référence pour les textes A et B, E13 est représentatif du groupe de 2013, et les étudiants E20 à E22 ont chacun évolué à leur manière.

Figure 24 : codage dans NVivo de la ligne de temps des enregistrements de P2, E19, E13, E20, E21 et E22 avec le code Ressources externes (en bleu)



E21 a su citer dans son questionnaire des aspects de sa méthode de travail qu’il souhaitait améliorer. Une partie était suffisamment précise pour qu’il soit possible, à la lecture de la transcription de son TAP de constater la réalité de ce problème et d’identifier en quoi les stratégies adoptées pour le résoudre étaient inefficaces. Avec l’aide de l’expérimentatrice, du groupe et de la transcription de P2A, il lui a été possible de définir une stratégie alternative à mettre en œuvre lorsque ce problème se présenterait lors de la traduction du texte B. L’analyse de l’enregistrement de l’écran montre que cet étudiant est parvenu à appliquer sa stratégie : les indicateurs relatifs aux consultations de ressources externes, au nombre de requêtes et au nombre d’objets de requête ont évolué dans le sens souhaité. Pris isolément, ces indicateurs pourraient ne montrer qu’un effet d’apprentissage ou une moindre difficulté du texte B, mais pris ensemble, ils constituent un faisceau d’indices suffisant pour postuler que le dispositif



d'enseignement a eu l'effet escompté. L'évolution du profil type des verbalisations laisse également transparaître une activité plus régulée. Enfin, il a su évaluer correctement le fait qu'il soit bien parvenu à mettre en œuvre sa stratégie et que celle-ci se soit révélée porteuse :

« j'ai essayé d'avoir beaucoup moins recours à Internet. Et cela m'a été bénéfique ! Lorsqu'un terme me posait problème, plutôt que d'aller systématiquement le taper dans une barre de recherche, je faisais une pause, et cherchais dans ma tête ce que j'aurais choisi, moi, pour le traduire. J'ai trouvé la plupart du temps sans avoir à chercher. Cela m'a permis de moins me disperser et d'être plus rapide. Lorsque je butais vraiment, j'allais le chercher, mais en prenant mon temps, en lisant bien les résultats, afin que ma recherche soit utile plutôt que d'être chronophage. » [E21 ; questionnaire sur l'expérience]

Cet étudiant a été capable, avec un peu d'aide, de mettre en œuvre les quatre points de l'hypothèse 3, la validant ainsi. En revanche, chez les autres participants, les résultats ont été plus mitigés. Nous allons tenter d'en cerner la raison.

Les éléments que E20 avait indiqué, dans son questionnaire, vouloir améliorer étaient trop vastes pour permettre de définir aisément une stratégie correctrice : par exemple, « travailler / corriger / modifier une phrase jusqu'à ce qu'elle me convienne totalement et ensuite seulement passer à la suivante et procéder ainsi pour tout le texte. » Le travail sur la transcription a permis à l'expérimentatrice de lui proposer une autre approche qui lui donne plus de prise sur son activité : limiter les consultations de ressources externes, pour travailler à la compréhension du texte source et à la formulation du texte cible sans se disperser en recherches de synonymes. Les verbalisations montrent que E20 s'est surtout attaché à mettre en œuvre sa stratégie première, mais a également tenté, dans une moindre mesure, de mettre en œuvre celle proposée par l'expérimentatrice : « je vais chercher tout de suite, ça doit pas, non ça sonne pas bien, je vais même pas le chercher, ça sert à rien. » L'analyse de l'enregistrement de l'écran montre une réussite mitigée. Mais l'étudiant a su évaluer correctement qu'aucune des deux stratégies n'avait réussi. Les verbalisations en font état : « j'arrive pas du tout à suivre ce que je m'étais dit, mais c'est pas grave, on revient sur cette phrase, on essaie de la finir. » Il l'indique aussi dans le questionnaire de bilan sur l'expérience :

« j'ai essayé de m'attarder davantage sur la traduction de chaque phrase pour faciliter le travail suivant de relecture. J'ai plus ou moins réussi à le faire pour les premières phrases du texte à traduire, mais ai vite été rattrapé par le temps. On peut donc dire

que c'était un premier essai, mais pas une totale réussite. » [E20 ; questionnaire sur l'expérience]

E20 s'est pleinement engagé dans le travail, mais il semblerait que les problèmes n'aient pas été bien cernés et que les stratégies adoptées n'aient donc pas été appropriées. Néanmoins, cela aurait intéressé cet étudiant de continuer à travailler dans ce sens. Cet exemple montre que les étudiants devraient avoir l'opportunité de définir eux-mêmes les aspects de leur travail sur lesquels ils souhaitent agir, car, en l'occurrence, E20 s'est davantage attaché à la stratégie définie par lui-même qu'à celle proposée par l'expérimentatrice.

Avec l'étudiant E22, la discussion n'a pas réellement pu avoir lieu. Le questionnaire ne contenait aucun point de départ et cet étudiant n'a pas manifesté d'intérêt pour les propositions formulées par l'expérimentatrice. Pourtant, il ressort de l'analyse de l'enregistrement de l'écran que des efforts ont été faits dans le sens de ces recommandations. Le questionnaire final ne contient à son tour pas d'explicitation ni d'évaluation de ce qui aurait été fait. Il ne faut selon nous pas forcer un traducteur à faire une démarche de ce type s'il ne s'y sent pas prêt, mais ce cas semble indiquer que si l'expérience était répétée, les étudiants récalcitrants pourraient tout de même en retirer des informations intéressantes et utiles.

Enfin, en 2013, les étudiants n'ont pas eu l'opportunité d'observer leurs propres méthodes de travail, dont ils n'ont pas pu ainsi améliorer leur conscience. Ils n'ont pas semblé percevoir l'intérêt de la démarche proposée par l'expérimentatrice, et l'analyse des données ne fait apparaître ni augmentation de l'activité régulée ni modification du comportement de consultation de ressources externes. Seul E12, qui a un profil de verbalisation rare pour un étudiant, se démarque un peu du groupe par des consultations de ressources externes plus modérées, mais elles sont selon nous imputables à son bilinguisme ou à son expérience professionnelle.

## CONCLUSION

Ce chapitre nous a permis de confirmer notre seconde hypothèse autant que le permettent les données dont nous disposons : les étudiants ont une connaissance relativement limitée de leurs processus cognitifs.

En dépit des limites méthodologiques signalées dans la partie 2.1 du présent chapitre, l'expérimentation a également permis de montrer que le dispositif d'enseignement proposé

avec auto-observation peut porter des fruits : il a eu un impact chez chacun des participants, quoique très différemment. En effet, plusieurs conditions sont nécessaires à sa réussite : le dispositif d'enseignement proposé doit tout d'abord permettre aux étudiants d'observer leurs propres processus cognitifs et de les comparer à d'autres pour réaliser la variabilité des méthodes de travail. L'échec de l'expérimentation sans auto-observation menée en 2013 en est l'illustration. Ensuite, les étudiants doivent obtenir de l'aide pour comprendre les mécanismes cognitifs complexes qui sont à l'œuvre lors d'une tâche de traduction. Faute d'en avoir une connaissance et une compréhension suffisantes, il ne leur est pas possible d'identifier des problèmes suffisamment précis sur lesquels agir au moyen de stratégies pertinentes. Dans ces conditions, les étudiants paraissent capables d'appliquer consciemment les stratégies sélectionnées pour répondre à leurs problèmes et à en évaluer le résultat. Affiner et automatiser les stratégies retenues demande de la répétition, mais ce travail peut être partiellement mené en autonomie. Enfin, la traduction étant une activité complexe, le travail devrait pouvoir porter sur ses différents aspects.

## CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

---

*Introduire l'enseignement explicite de l'autorégulation dans la formation des traducteurs*

Partant de notre analyse de la complexité de la formation et de ce que les connaissances sur le développement de l'expertise auraient à y apporter, nous avons souhaité tester un dispositif d'enseignement visant à renforcer l'autorégulation des étudiants. Développée en cours de formation, cette attitude aiderait les étudiants à mieux intégrer les différentes composantes de l'enseignement et trouverait son utilité au-delà, dans leur vie professionnelle.

Au lieu, comme les différents cours, de travailler à développer les sous-compétences de la compétence en traduction, isolément ou en les intégrant (cf. chapitre I), le dispositif d'enseignement que nous proposons intervient sur les composantes nécessaires à tout apprentissage : les compétences psychophysiologiques, que le groupe de recherche PACTE et Göpferich placent en marge de leur modèle, tandis que le référentiel de l'EMT les décline dans chaque domaine de compétence (PACTE, 2000, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011b, 2011a ; Göpferich, 2008, 2009 ; EMT, 2009). En effet, les étudiants ne semblent pas intégrer au mieux compétences déclaratives et opérationnelles. De plus, des recherches semblent montrer que tous les traducteurs professionnels ne sont pas des experts (Göpferich, 2013). Comme nous l'avons vu au chapitre II, cela peut s'expliquer par le fait que le développement des compétences professionnelles se fait non seulement par l'accumulation de connaissances et de compétences, mais aussi et surtout, par leur réorganisation en des représentations toujours plus vastes et complexes. Cette réorganisation se fait spontanément tant qu'il y a conflit cognitif (par exemple : enseignement ou nouvelle situation professionnelle), mais assez vite, le développement des compétences atteint un plateau : les méthodes de travail s'automatisent. Relancer le développement des compétences suppose un travail délibéré par lequel le sujet identifie un aspect de son activité qu'il souhaite améliorer et cherche à le corriger lors d'une tâche représentative (Ericsson, 2006 ; Zimmerman, 2006). Il s'agit d'un apprentissage autorégulé, qui exige connaissance de soi, compréhension de la tâche et l'ensemble des compétences psychophysiologiques indispensables à tout apprentissage.

Constatant que les étudiants ont une faible conscience des processus cognitifs à l'œuvre lors d'une tâche de traduction, nous avons testé un dispositif d'enseignement de l'autorégulation

basé sur l'analyse de leurs propres processus cognitifs et de ceux d'autres traducteurs. Il ne s'agit pas ici d'accroître les connaissances explicatives (dont le groupe PACTE identifie qu'elles ne sont pas constitutives de la compétence en traduction [2011b, p. 339]), mais de permettre la compréhension des mécanismes en jeu afin de pouvoir agir dessus dans le cadre d'un apprentissage autorégulé.

#### *Évaluer le degré de régulation des traducteurs et leurs compétences opérationnelles*

Pour évaluer la capacité des étudiants à modifier, par une régulation consciente, leurs habitudes de travail, nous avons développé des outils d'analyse pour caractériser le degré de régulation qui transparaît des TAP et les compétences opérationnelles qui transparaissent des enregistrements de l'écran (cf. chapitre III). Nous avons ensuite observé l'évolution de ces indicateurs de l'étudiant à l'expert dans une cohorte de 4 professionnels et de 10 étudiants, puis l'influence de la régulation sur les compétences opérationnelles à travers la comparaison de la performance de ces professionnels traduisant un texte relevant de leur domaine de spécialité puis un texte d'un autre domaine. Ces outils d'analyse nous ont enfin permis d'évaluer l'augmentation de la régulation et son impact sur les compétences opérationnelles en comparant deux cohortes d'étudiants soumis à des dispositifs d'enseignement différents.

Pour mesurer le degré de régulation des traducteurs, nous avons cherché dans leurs verbalisations des indices de la conscience qu'ils ont de leurs processus cognitifs. La cognition d'un sujet porte sur de nombreux objets, qui peuvent être des aspects de son environnement, de lui-même, voire de sa propre cognition. Lorsque le degré de conscience qu'il en a est suffisamment élevé, il peut agir consciemment dessus, à la condition de détenir une compréhension suffisante de cet objet. Chez le sujet traduisant qui travaille de manière automatique, les degrés de conscience et de régulation sont bas. Nous avons créé un code (0) pour les verbalisations qui semblaient refléter ce type d'activité. Le sujet traduisant qui rencontre une difficulté quitte son attitude automatique. Deux cas de figure peuvent alors se présenter. Soit sa conscience du problème rencontré (sa conscience de la défaillance de sa cognition face à la tâche de traduction) et sa compréhension des mécanismes en jeu sont insuffisantes pour lui permettre d'agir : le sujet a conscience de rencontrer une difficulté, mais ne parvient pas à se réguler. C'est notre code 1. Soit sa conscience du problème rencontré et sa compréhension des mécanismes en jeu sont suffisantes pour lui permettre d'agir : le sujet présente un degré de conscience élevé ; il se régule. C'est le code 2.

Pour évaluer les compétences opérationnelles des participants, nous avons analysé les enregistrements de l'écran à l'aide d'indicateurs plus objectifs tels que les consultations de ressources externes et les requêtes soumises (nombre, objet et outils). Ces indicateurs évoluent avec la compétence en traduction, comme l'ont montré d'autres chercheurs (Massey et Ehrensberger-Dow, 2014).

*Vérifier l'utilité d'un enseignement explicite de l'autorégulation : trois hypothèses*

Valider nos deux premières hypothèses devait confirmer l'utilité de proposer un travail sur l'autorégulation aux étudiants ; valider la troisième devait confirmer l'efficacité du dispositif retenu.

### **Hypothèse 1 : variabilité des processus mentaux entre étudiants, professionnels et experts**

Les processus cognitifs varient d'un individu à l'autre. L'analyse des processus cognitifs à l'œuvre durant une tâche de traduction laisse toutefois apparaître des critères indicateurs du degré d'expertise en traduction des individus considérés.

L'analyse des verbalisations et des enregistrements de l'écran de notre corpus de référence laisse apparaître des différences au sein des groupes considérés, mais donne également à voir des différences entre étudiants et professionnels. Il n'y a cependant pas de rupture nette : c'est un continuum. La comparaison de professionnels sur un texte relevant de leur domaine de spécialité et un texte en sortant montre en outre l'effet de la régulation sur les compétences opérationnelles : la régulation permet au traducteur de garder davantage de prise sur son activité. Cela semble confirmer l'intérêt de proposer aux étudiants une activité développant l'autorégulation ainsi que la capacité des indicateurs retenus à montrer une éventuelle évolution.

### **Hypothèse 2 : qualité des connaissances métacognitives initiales des étudiants**

En fin de formation, les étudiants disposent de compétences déclaratives et opérationnelles étendues et solides, mais n'ont qu'une connaissance limitée de leurs propres processus cognitifs.

L'analyse des enregistrements de l'écran montre que les connaissances déclaratives ne sont pas toujours transposées dans la pratique : cela indiquerait que l'intégration des connaissances déclaratives et opérationnelles n'est pas toujours optimale. La présence dans les transcriptions de verbalisations indiquant une activité régulée ou une activité consciente, mais non régulée,

montre que les étudiants possèdent tous à des degrés divers une certaine conscience de leurs méthodes de travail. Néanmoins, les profils des verbalisations indiquent généralement que la part de régulation est faible. Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils aimeraient changer dans leur pratique, les étudiants qui n'ont pas fait de TAP émettent des souhaits trop peu élaborés pour que cela puisse leur servir de point de départ à une stratégie autorégulée. Cela semble confirmer qu'il leur faille améliorer leur connaissance de leurs processus cognitifs avant d'envisager un travail d'autorégulation.

**Hypothèse 3 : capacité des étudiants à adopter une démarche d'apprentissage autorégulé**

L'observation des processus cognitifs de traducteurs professionnels et d'étudiants est de nature à susciter une prise de conscience métacognitive. Un enseignement explicite permet d'induire ponctuellement une démarche d'apprentissage autorégulé chez des étudiants en traduction pragmatique. Ces derniers parviennent, seuls ou avec de l'aide,

- (1) à identifier des points forts et des points faibles dans leurs propres méthodes de travail,
- (2) à déterminer, à partir de leurs connaissances personnelles et des processus de professionnels ou d'autres étudiants, des stratégies susceptibles de remédier à leurs points faibles,
- (3) à mettre en œuvre ponctuellement, mais consciemment, ces stratégies, et
- (4) à évaluer la qualité de la mise en œuvre de ces stratégies en déterminant si elles ont été utiles, inutiles ou contre-productives.

En 2013, l'expérimentation n'a pas été concluante : il semblerait que les étudiants aient eu trop peu conscience de leurs propres processus cognitifs (conformément à l'hypothèse 2) pour pouvoir tirer profit du dispositif d'enseignement. Bien qu'ils aient semblé très intéressés, ils n'ont su mettre en œuvre aucune des quatre étapes de l'hypothèse 3. Ils ont eu des difficultés à comprendre la différence entre adopter les méthodes de travail d'un traducteur donné en exemple et adopter une attitude autorégulée, et la prise de données qui a fait suite à la séance collective ne laisse apparaître aucune différence entre ces étudiants et le groupe de référence.

En revanche, en 2015, l'expérience semble avoir été plus concluante : les étudiants n'étaient qu'au nombre de trois et ont tous eu des résultats différents, mais tous semblent avoir évolué à la suite de l'intervention pédagogique. E21 montre que lorsque le problème est bien cerné, l'étudiant parvient à mettre en œuvre les quatre étapes présentées sous l'hypothèse 3. Ce

n'est pas le cas de E20, chez qui le problème à traiter et la stratégie correctrice étaient définis de manière trop imprécise. L'étudiant s'efforce consciemment d'appliquer la stratégie choisie et cela a un effet observable dans l'enregistrement de l'écran. Néanmoins, la stratégie correctrice adoptée n'aboutit pas. L'étudiant s'en aperçoit, mais ne parvient pas à en identifier la cause : à ce stade, le dispositif paraît porteur, à la condition que l'étudiant obtienne de l'aide. Enfin, le comportement de E22 présente une évolution en dépit des réticences affichées.

Chacun de ces cas montre une certaine efficacité du dispositif proposé, mais aussi les conditions qui doivent présider à sa mise en œuvre. Ce travail pourrait ultérieurement être réalisé en autonomie, mais il doit initialement être mené dans un cadre qui permette sa répétition : les étudiants qui parviennent à corriger ponctuellement un aspect de leur méthode doivent pouvoir réitérer l'exercice jusqu'à automatiser la nouvelle méthode de travail. La traduction étant une activité complexe, ce travail doit pouvoir être répété pour intégrer différentes compétences : consultations de ressources externes, mais aussi gestion des différentes phases de l'activité traduisante ou encore utilisation des outils de TAO. Il doit être encadré par un formateur capable d'aider les étudiants à comprendre les problèmes qu'ils rencontrent et à définir les stratégies correctrices. Cela implique aussi que ce formateur pratique lui-même l'autorégulation. La période de formation paraît idéale pour mettre en place une pratique d'autorégulation : le contexte permet de répondre aux différentes contraintes susmentionnées.

Les réponses formulées par les étudiants de 2015 dans le questionnaire sur l'expérience confirment leur intérêt pour ce type de travail. La plus éloquente est celle de E21 :

« [c]ette expérience m'a beaucoup apporté. Je sentais que ma méthode de traduction commençait à se "figer" avec ses défauts. Prendre du recul sur ma méthode a été très intéressant : mes problèmes m'ont vraiment sauté aux yeux. J'étais conscient de certains d'entre eux, mais pas de tous. [...] J'ai aussi pris conscience qu'un traducteur peut modifier, faire évoluer et repenser ses méthodes de travail tout au long de sa carrière pour améliorer son travail et son efficacité, ce qui est rassurant. »

*Perspectives : de l'autorégulation de l'activité traduisante à l'ergonomie au poste de travail*

Ce travail confirme que connaissances déclaratives et opérationnelles ne sont pas encore intégrées de façon optimale chez les étudiants. Par ailleurs, en raison de compétences métacognitives insuffisantes, certains aspects du référentiel de compétences de l'EMT tels que



« savoir décrire et évaluer ses problèmes de compréhension et définir des stratégies de résolution de ces problèmes » et « savoir identifier ses besoins en information et documentation » (EMT, 2009) ne paraissent pas parfaitement acquis à l'issue de la formation. Le dispositif d'enseignement proposé pourrait permettre de les développer plus avant, que ce soit au cours de la formation des traducteurs ou dans leur vie professionnelle.

Le nombre de participants à nos expérimentations est trop faible pour nous autoriser à tirer des conclusions déterministes de nos résultats. Mais le fait qu'aucune évolution n'ait été constatée chez les étudiants de 2013 alors que tous ceux de 2015 ont présenté des changements dans leurs méthodes de travail nous convainc de l'intérêt d'insérer un tel dispositif d'enseignement dans le cursus de formation des traducteurs. Nous espérons donc pouvoir continuer à en explorer l'intérêt auprès d'un plus grand nombre d'étudiants. L'expérimentation de 2013 ayant montré qu'on ne peut faire l'économie de la première prise de données, nous réutiliserions le dispositif général de 2015 en y apportant quelques modifications. Il ressort des résultats de 2015 qu'il est important, afin de maximiser les chances de réussite de ce travail chronophage pour les étudiants comme pour les formateurs, que les stratégies correctrices que les étudiants tentent de mettre en œuvre soient clairement définies, et qu'ils y adhèrent totalement. Nous délimiterions donc rigoureusement l'aspect traité lors d'une séance donnée et nous assurerions de disposer du temps nécessaire pour permettre aux étudiants de comprendre les mécanismes en jeu. En fin de compte, il faudrait que les étudiants choisissent librement la stratégie à appliquer, afin de maximiser leur motivation et l'acquisition d'une forme d'autonomie.

Si certains enseignants proposent déjà à leurs étudiants de travailler sur des enregistrements de leur écran, l'approche que nous proposons quant à nous utilise comme déclencheur métacognitif le TAP d'un traducteur que nous avons jugé bon de qualifier d'expert en raison des très nombreuses instances de régulation dont témoignent ses enregistrements. Ce contrôle omniprésent a clairement aidé les étudiants à comprendre ce qui était attendu d'eux. Idéalement, il faudrait donc disposer comme déclencheur métacognitif de données de référence faisant état d'un niveau élevé de régulation.

L'enseignement explicite de la démarche d'apprentissage autorégulé pourrait être inséré dans les cursus de formation soit à l'intérieur des cours déjà proposés, soit sous la forme d'un module ponctuel. Il s'agit non seulement d'une stratégie d'apprentissage puissante, mais aussi de l'un des mécanismes de l'ergonomie. Enseigner cette démarche en illustrant son

applicabilité aux différents aspects de l'activité du traducteur est un moyen de donner aux étudiants et aux futurs professionnels qu'ils sont les moyens d'agir de manière autonome sur tous les aspects de leur activité. Dans un premier temps, cela pourrait les aider à faire le lien entre connaissances déclaratives et opérationnelles. Mais à plus long terme, cela faciliterait aussi leur évolution sur le marché du travail. Notamment, ceux qui auraient acquis une compréhension suffisante du processus de traduction pourraient résoudre plus aisément les situations de travail qui sont source d'inconfort. L'ergonomie cognitive (mais aussi physique, voire organisationnelle), qui constitue un nouveau paradigme traductologique, s'introduit de plus en plus dans les cursus de formation. Le dispositif que nous proposons s'inscrit tout à fait dans cette tendance, avec pour corollaire, on l'espère, un sentiment accru de contrôle sur l'activité, source d'autosatisfaction.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- ALLIGNOL, Claire, 2007 : « L'évaluation dans la formation des traducteurs spécialisés », in : LAVAULT-OLLÉON, É. (éd.), *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Berne, Peter Lang, p. 237-265.
- ALVES, Fabio, décembre 2005 : « Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators : Meta-Reflection Under Scrutiny », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 4, DOI : 10.7202/019861ar
- ANGELONE, Erik, 2013 : « Watching and learning from "Virtual Professionals" : Utilising Screen Recording in Process-oriented Translator Training », in : KIRALY, D., S. HANSEN-SCHIRRA et K. MAKSYMYSKI (éds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Tübingen, Narr, p. 139-155.
- ASADI, Paula et Candace SÉGUINOT, avril 2005 : « Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 2, p. 522-547, DOI : 10.7202/010998ar
- BAKER, Mona, <sup>1992/2011</sup> : *In other words : a coursebook on translation*, Londres, Routledge, 332 p.
- BALLARD, Michel, 1992 : *De Cicéron à Benjamin : traducteurs, traductions, réflexions*, Étude de la traduction, Lille, Presses universitaires de Lille, 298 p.
- BERNARDINI, Silvia, 2001 : « Think-aloud protocols in translation research. Achievements, limits, future prospects », *Target | International Journal of Translation studies*, Vol. 13, n° 2, p. 241-263, DOI : 10.1075/target.13.2.03ber
- BOUFFARD, Thérèse et Carole VEZEAU, 2010 : « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétences et des émotions », in : CRAHAY, M. et M. DUTRÉVIS (éds.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 65-84.
- CARRÉ, Alice, 2010 (non publié) : *Analyse des méthodes et processus cognitifs déployés par des étudiants lors d'une tâche de traduction*, Mémoire de Master 2, Université Stendhal – Grenoble 3, 48 p.
- CARTIER, Sylvie C. et Bernadette NOËL, 2016 : *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Perspectives en éducation & formation, Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur, 216 p.
- CHESTERMAN, Andrew, 2000 : *Memes of translation : the spread of ideas in translation theory*, Benjamins Translation Library, n° 22, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, 219 p.
- CICÉRON, (env. 46 av. J.-C.) 1921 : *L'orateur ; du meilleur genre d'orateurs*, texte établi et traduit par BORNECQUE, H., Paris, Les Belles Lettres, 132 p.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 3 juin 2014 : *Communiqué de presse – Le label « Master européen en traduction » est attribué à 60 universités*, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-14-625\\_fr.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-625_fr.htm), dernière consultation le 18 juin 2017.
- DANCETTE, Jeanne, 2003 : « Le protocole de verbalisation : un outil d'autoformation en traduction », in : MARESCHAL, G. et al. (éds.), *La formation à la traduction professionnelle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 65-82.

- DELISLE, Jean, <sup>1</sup>1980/<sup>2</sup>1982 : *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 282 p.
- DELISLE, Jean, 1993 : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 484 p.
- DELISLE, Jean, <sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003a : *La traduction raisonnée. Livre du maître*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 303 p.
- DELISLE, Jean, <sup>1</sup>1993/<sup>2</sup>2003b : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 604 p.
- DELISLE, Jean, 2005 : *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth/Ottawa, Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa, 280 p.
- DELISLE, Jean et Marco A. FIOLA, <sup>1</sup>1993/<sup>3</sup>2013 : *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 484 p.
- DELISLE, Jean, Hanna LEE-JAHNKE et Monique C. CORMIER, 1999 : *Terminologie de la traduction. Translation terminology. Terminología de la traducción. Terminologie der Übersetzung*, Collection FIT n° 1, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, 433 p.
- DREYFUS, Hubert L. et Stuart E. DREYFUS, 1986 : *Mind Over Machine : The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford/New York, Blackwell/The Free Press, 231 p.
- EMT, GROUPE D'EXPERTS, 2009 : *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*, Bruxelles, [http://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_fr.pdf), dernière consultation le 28 novembre 2015.
- EMT, GROUPE D'EXPERTS, 2013 : *Profil du formateur EMT. Compétences du formateur en traduction*, [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/translator\\_train er\\_profile\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_train er_profile_fr.pdf), dernière consultation le 18 juin 2016.
- ERICSSON, K. Anders, 2006 : « The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance », in : ERICSSON, K. A. *et al.* (éds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 683-703.
- ERICSSON, K. Anders, 2009 : « Enhancing the Development of Professional Performance : Implications from the Study of Deliberate Practice », in : ERICSSON, K. A. (éd.), *Development of Professional Expertise. Towards Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*, New York, Cambridge University Press, p. 405-431.
- ERICSSON, K. Anders et Herbert A. SIMON, <sup>1</sup>1984/<sup>2</sup>1985 : *Protocol analysis – verbal reports as data*, Cambridge/Londres, The MIT Press, 426 p.
- EVEN-ZOHAR, Itamar, (1978) <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012 : « The position of translated literature within the literary polysystem », in: VENUTI, L. (éd.), *The Translation Studies Reader*, Oxon/New York, Routledge, p. 162-167.

- FALZON, Pierre, 2004 : « Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Éléments d'une analyse cognitive de la pratique », in : FALZON, P. (éd.), *Ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 17-35.
- Formulaire de candidature à l'adhésion au réseau EMT du Master LEA Traduction spécialisée multilingue*, 10.12.2013, UGA, document non publié.
- FROELIGER, Nicolas, 2013 : *Les noces de l'analogique et du numérique. De la traduction pragmatique*, Paris, Les Belles Lettres, 294 p.
- GIASSON, Jocelyne, 1999 : « Métacognition et compréhension de la lecture », in : DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (éds.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 211-224.
- GILE, Daniel, juillet 2004 : « Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool », *The Journal of Specialised Translation*, n° 2, p. 2-20, [http://www.jostrans.org/issue02/art\\_gile.pdf](http://www.jostrans.org/issue02/art_gile.pdf), dernière consultation le 5 septembre 2017.
- GILE, Daniel, 2005 : *La traduction : la comprendre, l'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 278 p.
- GÖPFERICH, Susanne, 2008 : *Translationsprozessforschung : Stand-Methoden-Perspektiven*, Tübingen, Narr, 313 p.
- GÖPFERICH, Susanne, 2009 : « Towards a model of translation competence and its acquisition : the longitudinal study TransComp », in : GÖPFERICH, S., A. L. JAKOBSEN et I. M. MEES (éds.), *Behind the mind. Methods, models and results in translation process research*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, p. 11-37.
- GÖPFERICH, Susanne, 2013 : « Translation competence ; Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective », *Target | International Journal of Translation studies*, Vol. 25, n° 1, p. 61-76, DOI : 10.1075/target.25.1.06goe
- GÖPFERICH, Susanne et Riitta JÄÄSKELÄINEN, novembre 2009 : « Process research into the development of translation competence : where are we, and where do we need to go ? », *Across Languages and Cultures*, Vol. 10, n° 2, p. 169-191, DOI : 10.1556/Acr.10.2009.2.3
- GOUADEC, Daniel, 2002 : *Profession traducteur. Alias Ingénieur en Communication Multilingue (et) Multimédia*, Paris, La Maison du Dictionnaire, 432 p.
- HANSEN, Gyde, janvier 2006 : « Retrospection methods in translator training and translation research », *The Journal of Specialised Translation*, n° 5, p. 2-41, [http://www.jostrans.org/issue05/art\\_hansen.pdf](http://www.jostrans.org/issue05/art_hansen.pdf), dernière consultation le 19 juin 2017.
- HOLMES, James S., (1972) <sup>1</sup>2000/<sup>2</sup>2004 : « The Name and Nature of Translation Studies », in : VENUTI, L. et M. BAKER (éds.), *The translation studies reader*, Londres [etc.], Routledge, p. 180-192.
- HURTADO ALBIR, Amparo, 1er semestre 2008 : « Compétence en traduction et formation par compétences », *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, Vol. 21, n° 1, p. 17-64, DOI : 10.7202/029686ar
- HURTADO ALBIR, Amparo, août 2015 : « The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training », *Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, Vol. 60, n° 2, p. 256-280, DOI : 10.7202/1032857ar

- INTERNATIONAL ERGONOMICS ASSOCIATION, dernière māj 2017 : *Definition and Domains of Ergonomics*, <http://www.iea.cc/whats/>, dernière consultation le 9 août 2017.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, *ISO 17100:2015(F) : Services de traduction — Exigences relatives aux services de traduction*, ISO 17100:2015(F), 05.2015, Genève, ISO, dernière consultation le 20 juillet 2017, 20 p.
- JÄÄSKELÄINEN, Riitta, mars 1996 : « Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 41, n° 1, p. 60-74, DOI : 10.7202/003235ar
- JAKOBSEN, Arnt Lykke, 2002 : « Translation drafting by professional translators and by translation students », in : HANSEN, G. (éd.), *Empirical Translation Studies. Process and Product*, Copenhagen Studies in Language, n° 27, Frederiksberg, Samfundslitteratur, p. 191-204.
- JAKOBSEN, Arnt Lykke, 2003 : « Effects of think aloud on translation speed, revision, and segmentation », in : ALVES, F. (éd.), *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Benjamins Translation Library, n° 45, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 69-95.
- JAKOBSON, Roman, (1959) <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012 : « On linguistic aspects of translation », in : VENUTI, L. (éd.), *The Translation Studies Reader*, Oxon/New York, Routledge, p. 126-131.
- JÉRÔME, (395) 1953 : « Lettre LVII, à Pammachius », *Lettres*, Vol. III, texte établi et traduit par LABOURT, J., Paris, Les Belles Lettres, 264 p.
- KIRALY, Don, décembre 2005 : « Project-Based Learning : A Case for Situated Translation », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 4, p. 1098-1111, DOI : 10.7202/012063ar
- KIRALY, Don, mars 2012 : « Growing a Project-Based Translation Pedagogy : A fractal Perspective », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 57, n° 1, p. 82-95, DOI : 10.7202/1012742ar
- KRINGS, Hans Peter, 1986 : *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*, Tübingen, Narr, 570 p.
- KRINGS, Hans Peter, avril 2005 : « Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 2, p. 342-358, DOI : 10.7202/010941ar
- KUSSMAUL, Paul, avril 2005 : « Translation through Visualization », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 2, p. 378-391, DOI : 10.7202/010943ar
- LADMIRAL, Jean-René, <sup>1</sup>1979/<sup>2</sup>2010 : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 273 p.
- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth, septembre 1998 : « Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 43, n° 3, p. 364-372, DOI : 10.7202/003423ar
- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth, 2007 : « Traduction spécialisée : des pratiques qui se passent de théorie ? », in : LAVAUULT-OLLÉON, É. (éd.), *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*, Berne, Peter Lang, p. 45-71.

- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth, 2011 : « Une introduction à la problématique "Traduction et ergonomie" », *ILCEA*, Vol. 14, <http://ilcea.revues.org/1118>, dernière consultation le 30 septembre 2016.
- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth, 2011 : « L'ergonomie, nouveau paradigme pour la traductologie », *ILCEA*, Vol. 14, <http://ilcea.revues.org/1078>, dernière consultation le 30 septembre 2016.
- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth, 2016 : « Traducteurs à l'œuvre : une perspective ergonomique en traductologie appliquée », *ILCEA*, Vol. 27, <http://ilcea.revues.org/4051>, dernière consultation le 10 novembre 2016.
- LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth et Claire ALLIGNOL, 2014 : « La notion d'acceptabilité en traduction professionnelle : où placer le curseur ? », *ILCEA*, Vol. 19, <http://ilcea.revues.org/2455>, dernière consultation le 12 septembre 2014.
- LAVAUULT, Élisabeth, <sup>1</sup>1985/<sup>2</sup>1998 : *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier Érudition, 126 p.
- Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* 2017, Nouv. éd. 2016 du *Petit Robert* de Paul Robert/texte remanié et amplifié sous la dir. de Josette Rey-Debove et al., Paris, Le Robert, 2837 p.
- LEBTAHI, Yannicke et Jérôme IBERT, juin 2004 : « Traducteurs dans la société de l'information : évolutions et interdépendances », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 49, n° 2, p. 221-235, DOI : 10.7202/009347ar
- LEDERER, Marianne, 1994 : *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Vances, Hachette F.L.E., 224 p.
- LÖRSCHER, Wolfgang, avril 2005 : « The Translation Process : Methods and Problems of its Investigation », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 2, p. 597-608, DOI : 10.7202/011003ar
- MALBLANC, Alfred, <sup>1</sup>1968/<sup>5</sup>2013 : *Stylistique comparée du français et de l'allemand. Essai de représentation linguistique comparée et Étude de traduction*, Paris, Didier, 353 p.
- MARTIN, Daniel et al., 2004 : « Rôle et objets de la prise de conscience en éducation », in: PALLASCIO, R., M.-F. DANIEL et L. LAFORTUNE (éds.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Éducation-Recherche, n° 14, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, p. 37-52.
- MASSEY, Gary et Maureen EHRENSBERGER-DOW, juillet 2011 : « Commenting on translation : implications for translator training », *Journal of Specialised Translation*, n° 16, p. 26-41, [http://jostrans.org/issue16/art\\_massey\\_ehrensberger\\_dow.php](http://jostrans.org/issue16/art_massey_ehrensberger_dow.php), dernière consultation le 15 juillet 2016.
- MASSEY, Gary et Maureen EHRENSBERGER-DOW, 2011 : « Technical and Instrumental Competence in the Translator's Workplace : Using Process Research to Identify Educational and Ergonomic Needs », *ILCEA*, Vol. 14, <http://ilcea.revues.org/1060> dernière consultation le 17 février 2012.
- MASSEY, Gary et Maureen EHRENSBERGER-DOW, 2014 : « Looking beyond text. The usefulness of translation process data », in : KNORR, D., C. HEINE et J. ENGBERG (éds.), *Methods in Writing Process Research*, Textproduktion und Medium, n° 13, Berne, Peter Lang, p. 81-98.
- MUNDAY, Jeremy, <sup>1</sup>2001/<sup>4</sup>2016 : *Introducing translation studies : theories and applications*, Oxon/New York, Routledge, 376 p.



- NEUBERT, Albrecht, 2000 : « Competence in Language, in Languages, and in Translation », in : SCHÄFFNER, C. et B. ADAB (éds.), *Developing Translation Competence*, Benjamins Translation Library, n° 38, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 3-18.
- NIDA, Eugene, (1964) <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012 : « Principles of correspondence », in : VENUTI, L. (éd.), *The Translation Studies Reader*, Oxon/New York, Routledge, p. 141-155.
- PACTE, Groupe de recherche, 2000 : « Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project », in : BEEBY, A., E. DORIS et M. PRESAS (éds.), *Investigating translation: selected papers from the 4<sup>th</sup> International Congress on Translation, Barcelona, 1998*, Benjamins Translation Library, n° 32, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 99-106.
- PACTE, Groupe de recherche, 2003 : « Building a translation competence model », in : ALVES, F. (éd.), *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Benjamins Translation Library, n° 45, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 43-66.
- PACTE, Groupe de recherche, avril 2005 : « Investigating Translation Competence : Conceptual and Methodological Issues », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 50, n° 2, p. 609-610, DOI : 10.7202/011004ar
- PACTE, Groupe de recherche, 2007 : « Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction », in : GOUADEC, D. (éd.), *Quelle qualification pour les traducteurs ? Actes des universités d'été et d'automne 2006 et du colloque international « Traduction spécialisée : quelle qualification pour les traducteurs ? » Rennes, Université de Rennes II, 22 et 23 septembre 2006*, Paris, La Maison du Dictionnaire, p. 95-116.
- PACTE, Groupe de recherche, novembre 2009 : « Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model : Acceptability and Decision Making », *Across Languages and Cultures*, Vol. 10, n° 2, p. 207-230, DOI : 10.1556/Acr.10.2009.2.3
- PACTE, Groupe de recherche, 2011a : « Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model : Translation Project and Dynamic Translation Index », in : O'BRIEN, S. (éd.), *Cognitive Explorations of Translation*, Londres, Continuum, p. 20-53.
- PACTE, Groupe de recherche, 2011b : « Results of the validation of the PACTE translation competence model : Translation problems and translation competence », in : ALVSTAD, C., A. HILD et E. TISELIUS (éds.), *Methods and strategies of process research : integrative approaches in translation studies*, Benjamins Translation Library, n° 94, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 317-343.
- PACTE, Groupe de recherche, 2015 : « Results of PACTE's experimental research on the acquisition of Translation Competence. The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index », in : TOLARON, D. A., G. SHREVE et R. MUÑOZ MARTIN (éds.), *Translation Spaces. A multidisciplinary, multimedia, and multilingual journal of translation*, Vol. 4, n° 1, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 29-53.
- PYM, Anthony, 2009 : « Using process studies in translator training : self-discovery through lousy experiments », in : MEES, I. M., F. ALVES et S. GÖPFERICH (éds.), *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research – A tribute to Arnt Lykke Jakobsen*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, p. 135-156.
- RISKU, Hanna, 1998 : *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Studien zur Translation, n° 5, Tübingen, Stauffenburg, 286 p.

- SAUSSURE, Ferdinand de, <sup>1</sup>1916/<sup>5</sup>2016 : *Cours de linguistique générale*, Petite biblio Payot classiques, n° 1028, Paris, Payot & Rivages, 409 p.
- SCHÄFFNER, Christina, 2010 : « Norms of Translation », in : GAMBIER, Y. et L. VAN DOORSLAER (éds.), *Handbook of Translation Studies*, Vol. 1, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 235-244.
- SCHÄFFNER, Christina et Beverly ADAB, 2000 : « Developing Translation Competence : Introduction », in : SCHÄFFNER, C. et B. ADAB (éds.), *Developing Translation Competence*, Benjamins Translation Library, n° 38, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. vii-xvi.
- SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER, (1984) 2014 (Nouvelle éd. revue et corrigée) : *Interpréter pour traduire*, Traductologiques, n° 4, Paris, Les Belles Lettres, 432 p.
- SFT – COMMISSION DE STATISTIQUES, 2008 : *Résultats préliminaires. SFT enquête tarifs 2008*, [http://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file\\_front/491bbacf78221.pdf](http://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file_front/491bbacf78221.pdf), dernière consultation le 19 juillet 2017.
- SFT – COMMISSION DE STATISTIQUES, 2015 : *Enquête 2015 sur les pratiques professionnelles des métiers de la traduction. Résultats préliminaires*, [https://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file\\_front/45866\\_2015\\_RESULTATS\\_PRELIMINAIRES.pdf.pdf](https://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file_front/45866_2015_RESULTATS_PRELIMINAIRES.pdf.pdf), dernière consultation le 19 juillet 2017.
- SFT – COMMISSION DE STATISTIQUES, 2016 : *Analyse des données sur les pratiques professionnelles des métiers de la traduction en 2015*, [https://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file\\_front/56421\\_2015\\_Analyse\\_des\\_pratiques\\_professionnelles\\_en\\_traduction.pdf.pdf](https://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file_front/56421_2015_Analyse_des_pratiques_professionnelles_en_traduction.pdf.pdf), dernière consultation le 19 juillet 2017.
- SHUTTLEWORTH, Mark, septembre 2001 : « The Rôle of theory in Translator Training: Some Observations about Syllabus Design », *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 46, n° 3, p. 497-506, DOI : 10.7202/004139ar
- Studienordnung für den Masterstudiengang Angewandte Linguistik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften*, 414.253.415, 4 juin 2009, Zurich, <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=414.253.415>, dernière consultation le 21 août 2017.
- TOURY, Gideon, <sup>1</sup>1995/<sup>2</sup>2012 : *Descriptive translation studies – and beyond*, édition révisée, Benjamins Translation Library, n° 100, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, 350 p.
- UGA, *Fiche technique Licence LEA*, n. d., UFR Langues étrangères, [http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/\\_contents/ametys%253Aodf/ametys%253Acontents/program-licence-langues-etrangeres-appliquees/\\_metadata/attachments/1/attachment/LEA.pdf?objectId=programContent%3A%2F%2F02470d99-591d-4470-b5ad-96563f2f0030&download=true](http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/_contents/ametys%253Aodf/ametys%253Acontents/program-licence-langues-etrangeres-appliquees/_metadata/attachments/1/attachment/LEA.pdf?objectId=programContent%3A%2F%2F02470d99-591d-4470-b5ad-96563f2f0030&download=true), dernière consultation le 21 août 2017.
- UGA, *Master LEA Parcours TSM – Fiches descriptives des cours*, n. d., UFR Langues étrangères, document non publié.
- UGA – SITE INTERNET, *Licence Langues étrangères appliquées (LEA)*, <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-langues-etrangeres-appliquees-lea-program-licence-langues-etrangeres-appliquees.html>, dernière consultation le 21 août 2017.
- UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3, *Fiche technique Master professionnel mention Langues étrangères appliquées – Traduction spécialisée multilingue*, novembre 2013.

- VAN DOORSLAER, Luc, 2007 : « Risking conceptual maps : Mapping as a keywords-related tool underlying the online Translation Studies Bibliography », *Target | International Journal of Translation studies*, Vol. 19, n° 2, p. 217-233, DOI : 10.1075/target.19.2.04van
- VANDEPITTE, Sonia, septembre 2008 : « Remapping Translation Studies : Towards a Translation Studies Ontology », *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, Vol. 53, n° 3, p. 569-588, DOI: 10.7202/019240ar
- VERMEER, Hans J., 1996 : *A skopos theory of translation : (some arguments for and against)*, Wissenschaft, n° 1, Heidelberg, Textcontext, 136 p.
- VERMEER, Hans J., (1989) <sup>1</sup>2000/<sup>3</sup>2012 : « Skopos and commission in translational action » (trad. par : CHESTERMAN, A.), in : VENUTI, L. (éd.), *The Translation Studies Reader*, Oxon/New York, Routledge, p. 191-202.
- VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET, <sup>1</sup>1958/<sup>2</sup>1959 : *Cahier d'exercices n° 1. Work book. Pour accompagner la Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris/Montréal, Didier/Beauchemin, 97 p.
- VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET, 1962 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Cahier d'exercices n° 1. Livre du maître*, Montréal, Beauchemin, 51 p.
- VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET, <sup>1</sup>1958/<sup>2</sup>2015 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Paris, Didier, 331 p.
- WEILL-FASSINA, Annie et Pierre PASTRÉ, 2004 : « Les compétences professionnelles et leur développement », in : FALZON, P. (éd.), *Ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 213-231.
- ZHAW, *Modulhandbuch, Master Angewandte Linguistik, 2. Regelstudiensemester, Herbstsemester 2016*, 21 septembre 2016, Departement Angewandte Linguistik, Zurich, [https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1112736/mod\\_folder/content/0/16%20HS\\_Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20II\\_21.09.2016.pdf?forcedownload=1](https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1112736/mod_folder/content/0/16%20HS_Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20II_21.09.2016.pdf?forcedownload=1), dernière consultation le 21 août 2017.
- ZHAW, *Factsheet Master Fachübersetzen*, IUED (Institut für Übersetzen und Dolmetschen), Departement Angewandte Linguistik, Zurich, <https://www.zhaw.ch/storage/linguistik/studium/master-angewandte-linguistik/factsheet-vertiefung-fachuebersetzen.pdf>, dernière consultation le 26 janvier 2017.
- ZHAW, *Studienstruktur Master Angewandte Linguistik 2017*, 15 septembre 2016, Departement Angewandte Linguistik, [https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1087468/mod\\_resource/content/0/Curriculumstruktur%20MA%20Angewandte%20Linguistik%20ab%20FS17%20inkl.%20Dolm.-Prop%C3%A4d. V1.0.pdf](https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1087468/mod_resource/content/0/Curriculumstruktur%20MA%20Angewandte%20Linguistik%20ab%20FS17%20inkl.%20Dolm.-Prop%C3%A4d. V1.0.pdf), dernière consultation le 21 août 2017.
- ZHAW, *Studienführer Bachelor Angewandte Sprachen - Studienjahrgang AS16*, 12 septembre 2016, IUED (Institut für Übersetzen und Dolmetschen), Departement Angewandte Linguistik, Zurich, [https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/866533/mod\\_folder/content/0/BA%20AS%20Studienführer%20AS16.pdf?forcedownload=1](https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/866533/mod_folder/content/0/BA%20AS%20Studienführer%20AS16.pdf?forcedownload=1), dernière consultation le 25 janvier 2017.

- ZHAW, *Modulhandbuch, Master Angewandte Linguistik, 1. Regelstudiensemester, Frühlingsemester 2017*, 18 janvier 2017, Departement Angewandte Linguistik, Zurich, [https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1193309/mod\\_folder/content/0/17%20FS Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20I\\_18.01.17.pdf?forcedownload=1](https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1193309/mod_folder/content/0/17%20FS_Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20I_18.01.17.pdf?forcedownload=1), dernière consultation le 21 août 2017.
- ZHAW, *Anhang zur Studienordnung Masterstudiengang Angewandte Linguistik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Departement Angewandte Linguistik, 2017*, Departement L, Departement Angewandte Linguistik, [https://gpmpublic.zhaw.ch/GPMDocProdZPublic/1\\_Management/1\\_04\\_Governance/1\\_04\\_01\\_Fuehrungsgrundlagen/Z\\_SO\\_L\\_Anhang\\_Studienordnung\\_MA\\_Angewandte Linguistik FS 2017.pdf](https://gpmpublic.zhaw.ch/GPMDocProdZPublic/1_Management/1_04_Governance/1_04_01_Fuehrungsgrundlagen/Z_SO_L_Anhang_Studienordnung_MA_Angewandte_Linguistik_FS_2017.pdf), dernière consultation le 21 août 2017.
- ZHAW, *Modulhandbuch, Master Angewandte Linguistik, 3. Regelstudiensemester, Frühlingsemester 2017*, 18 janvier 2017, Departement Angewandte Linguistik, Zurich, [https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1193309/mod\\_folder/content/0/17%20FS Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20III\\_20.03.17.pdf?forcedownload=1](https://moodle.zhaw.ch/pluginfile.php/1193309/mod_folder/content/0/17%20FS_Modulhandbuch%20Regelstudiensemester%20III_20.03.17.pdf?forcedownload=1), dernière consultation le 21 août 2017.
- ZIMMERMAN, Barry J., 2006 : « Development and Adaptation of Expertise : The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs », in : ERICSSON, K. A. *et al.* (éds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 705-722.



# ANNEXES

---

## TABLE DES ANNEXES

---

Table des annexes .....	229
Annexe I – Documents relatifs aux prises de données .....	231
1. Questionnaire biographique .....	231
2. Exemple de consignes .....	232
3. Textes d’entraînement .....	233
4. Texte A.....	234
5. Texte B.....	236
6. Texte C.....	238
Annexe II – Dispositif d’enseignement de l’autorégulation .....	239
1. Questionnaire sur les méthodes de travail .....	239
2. Séance collective : partie 1 (2013 et 2015) .....	240
2.1 Traductions de P2C et de P1C .....	240
2.2 Extraits de transcription des TAP de P2C et de P1C.....	241
3. Séance collective : partie 2 (2013) .....	244
4. Séance collective : partie 2 (2015) .....	246
4.1 Transcription annotée du TAP de E21A.....	246
4.2 Extrait de la transcription du TAP de P2A .....	252
5. Questionnaire sur l’expérience .....	255
Annexe III – Volume des données collectées .....	257
Annexe IV – Codage des transcriptions.....	259
1. Codes 2, 1, 0 et <i>Indéterminé</i> .....	259
2. Codes 2, 1 et 0.....	261
Annexe V – Instructions pour l’évaluation des produits finis .....	263



# ANNEXE I – DOCUMENTS RELATIFS AUX PRISES DE DONNÉES

---

## 1. QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE

**Questionnaire préalable à la collecte de données**

**Grenoble, le 11 mars 2015**

**Nom :**

### 1) Formation

Sur quels domaines votre formation a-t-elle porté et combien de temps a-t-elle duré ?

Durée	Domaine

### 2) Expérience professionnelle

Dans quels domaines avez-vous travaillé ? Combien de temps ?

Durée	Domaine

### 3) Opinion sur la collecte de données

A votre avis, cette collecte de données est : (plusieurs réponses possibles)

- intéressante
- utile
- chronophage
- amusante
- déstabilisante
- autre (précisez) :

Remarques :



## 2. EXEMPLE DE CONSIGNES

### Protocole

#### Consignes

**Avant** le début de la collecte de données, éteignez votre téléphone portable.

**Pendant** la collecte de données, concentrez-vous sur la traduction. Parlez distinctement et fort. Verbalisez tout ce à quoi vous pensez, mais ne commentez pas ce que vous faites. Traduisez le texte en utilisant Trados.

**Après** la collecte de données, ne communiquez pas vos impressions à vos collègues, ne leur donnez aucune indication relative à cette collecte avant jeudi soir.

#### Raccourcis Trados

Ouvrir/récupérer	Alt + Origine
Ouvrir	Alt + Maj + Origine
Sauver/Fermer	Alt + Fin
Fermer	Alt + Maj + Fin
Sauver/Fermer Ouvrir/Récupérer	Alt + [+]
Copier	Alt + Insert
Contextes	Alt + Haut

#### Texte 1 (entraînement)

Durée : 10 minutes

Volume : 44 mots

Contexte : le site de l'institut Alfred Wegener (recherche marine et polaire) est actuellement disponible uniquement en anglais et en allemand. Afin de pouvoir toucher un public francophone, l'institut vous demande d'en traduire certains contenus. Ce passage est tiré d'une foire aux questions à l'intention des enfants.

#### Texte 2

Durée : 45 minutes

Volume : 121 mots

Contexte : la ville de Zurich a commandé un rapport sur la santé de ses habitants. Suite à sa publication, elle a posté un communiqué de presse sur son site Internet. Afin de pouvoir toucher un public francophone, elle vous demande d'en traduire une partie en français. Traduisez uniquement la partie qui n'est PAS surlignée en gris.

### 3. TEXTES D'ENTRAÎNEMENT

Source :

[http://www.awi.de/de/entdecken/klicken\\_lernen/haeufige\\_fragen/eiskalt/kann\\_man\\_in\\_der\\_antarktis\\_schneemaenner\\_bauen/](http://www.awi.de/de/entdecken/klicken_lernen/haeufige_fragen/eiskalt/kann_man_in_der_antarktis_schneemaenner_bauen/)

#### **Kann man in der Antarktis Schneemänner bauen?**

Jein. Man kann es probieren, aber der Schnee ist sehr trocken und fein, es reicht meist nicht einmal zu einem Schneeball. Im Sommer ist der Schnee jedoch manchmal nass und schwer genug. Dann kann man es versuchen!

Source :

[http://www.awi.de/de/entdecken/klicken\\_lernen/haeufige\\_fragen/eisbaeren/wie\\_schnell\\_koennen\\_eisbaeren\\_laufen/](http://www.awi.de/de/entdecken/klicken_lernen/haeufige_fragen/eisbaeren/wie_schnell_koennen_eisbaeren_laufen/)

#### **Wie schnell können Eisbären laufen?**

Eisbären sind gute Sprinter und können Geschwindigkeiten von 30 bis 40 Kilometer pro Stunde erreichen.

## 4. TEXTE A

Source : [http://www.stadt-zuerich.ch/content/gud/de/index/das\\_departement/medien/medienmitteilungen/2011/september/110916a.html](http://www.stadt-zuerich.ch/content/gud/de/index/das_departement/medien/medienmitteilungen/2011/september/110916a.html)

### **Gesundheit der Zürcher Bevölkerung gut, aber ungleich verteilt**

**Die Gesundheit und das Wohlbefinden der Zürcherinnen und Zürcher sind im Allgemeinen gut. Wer jedoch eine schlechte Ausbildung hat und wenig verdient, hat auch mehr gesundheitliche Probleme. Während Jugendliche relativ häufig unter ernsthaften psychischen Schwierigkeiten leiden, schätzen Menschen im frühen Rentenalter ihr Wohlbefinden am höchsten ein. Dies zeigt der erste Gesundheitsbericht der Stadt Zürich.**

Der Gesundheitsbericht zeigt gesundheitliche Trends in der Stadtzürcher Bevölkerung, die durch die Lebensverhältnisse in der Stadt mitgeprägt sind und durch kommunale Massnahmen beeinflusst werden können. Denn obwohl die Gesundheitspolitik stark von Bund und Kanton vorgegeben ist, hat Zürich einen Handlungsspielraum für Prävention und Gesundheitsförderung. Ideale Ansatzpunkte dafür bieten Schulen, Quartiere, Grün- und Freiflächen, das Wohnumfeld und die sozialen Netze.

#### **Arme sind häufiger krank**

Gesundheit und Wohlbefinden sind ungleich verteilt: Bildungsferne und sozioökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen leiden häufiger unter einem beeinträchtigten Wohlbefinden und unter gesundheitlichen Problemen. Auch wer sozial isoliert ist, leidet häufiger an körperlichen und seelischen Erkrankungen. Dieser Zusammenhang ist in urbanen Verhältnissen häufiger als auf dem Land zu beobachten. Besonders stark wirken sich Armut und Bildungsferne auf Kinder und Jugendliche aus: Sie haben bereits ab dem Kindergartenalter häufiger Übergewicht und zeigen sich als Jugendliche verstärkt ängstlich, depressiv und selbstmordgefährdet. Hier setzt der städtische Legislatorschwerpunkt «Frühförderung» an, der auf Familien benachteiligter Milieus ausgerichtet ist.

#### **Mehr Infektionskranke und Suchtmittelabhängige als auf dem Land**

Ebenso leben im Vergleich zu ländlichen Gebieten in der Stadt Zürich mehr Suchtmittelabhängige und psychisch Beeinträchtigte. Entsprechend gibt es mehr Folgekrankheiten wie Leberzirrhose, Raucherlunge oder Aids – was insgesamt zu einer höheren Sterberate führt. Der Bericht empfiehlt, nicht nur die Vier-Säulen-Politik im Drogen- und Suchtbereich weiterzuführen, sondern auch die Prävention von Alkohol- und Tabakmissbrauch und zusätzlich den Infektionsschutz vor allem im Bereich der sexuell übertragbaren Krankheiten zu verstärken.

#### **Umweltbelastung verursacht Gesundheitskosten**

Grosse Auswirkungen auf die Gesundheit hat auch der Zustand der Umwelt. Gesundheitsgefährdende Luftschadstoffe verursachen in der Stadt Zürich Gesundheitskosten von 200 Millionen Franken pro Jahr (Studie des Gesundheits- und Umweltdepartements, 2008). Schlafstörungen, erhöhter Blutdruck oder sogar Herzinfarkte können die Folgen von Lärmbelastung sein. Im Umweltbereich setzt die Stadt Zürich Massnahmen um, die in ihrem Einflussbereich liegen, baut den öffentlichen Verkehr aus und fördert die Möglichkeit, sich zu Fuss und per Velo zu bewegen.

#### **Prävention und Gesundheitsförderung zahlen sich aus**

In wichtigen Handlungsfeldern der öffentlichen Gesundheit sind in den letzten Jahren Erfolge

erzielt worden. So ist die Zahl übergewichtiger Kinder im Primarschulalter seit einigen Jahren leicht rückläufig. Generell geht man davon aus, dass rund die Hälfte der lebensstilbedingten Krankheiten durch Gesundheitsförderung und Prävention vermeidbar sind. Angesichts der hohen Folgekosten solcher Krankheiten spielen Früherkennung und Frühintervention bereits im Vorschul- und Schulbereich eine wichtige Rolle.

Der Gesundheitsbericht wurde im Auftrag des Stadtrates im Rahmen der Umsetzung der Strategie zur Gesundheitsförderung durch die Koordinationsgruppe Gesundheitsförderung der Stadt Zürich erstellt. Er wird alle vier Jahre aktualisiert und dient als Grundlage für die Planung von Massnahmen in den Bereichen Prävention und Gesundheitsförderung.

## 5. TEXTE B

Source : [http://www.stadt-zuerich.ch/content/gud/de/index/das\\_departement/medien/medienmitteilungen/2011/september/110916a.html](http://www.stadt-zuerich.ch/content/gud/de/index/das_departement/medien/medienmitteilungen/2011/september/110916a.html)

### **Gesundheit der Zürcher Bevölkerung gut, aber ungleich verteilt**

**Die Gesundheit und das Wohlbefinden der Zürcherinnen und Zürcher sind im Allgemeinen gut. Wer jedoch eine schlechte Ausbildung hat und wenig verdient, hat auch mehr gesundheitliche Probleme. Während Jugendliche relativ häufig unter ernsthaften psychischen Schwierigkeiten leiden, schätzen Menschen im frühen Rentenalter ihr Wohlbefinden am höchsten ein. Dies zeigt der erste Gesundheitsbericht der Stadt Zürich.**

Der Gesundheitsbericht zeigt gesundheitliche Trends in der Stadtzürcher Bevölkerung, die durch die Lebensverhältnisse in der Stadt mitgeprägt sind und durch kommunale Massnahmen beeinflusst werden können. Denn obwohl die Gesundheitspolitik stark von Bund und Kanton vorgegeben ist, hat Zürich einen Handlungsspielraum für Prävention und Gesundheitsförderung. Ideale Ansatzpunkte dafür bieten Schulen, Quartiere, Grün- und Freiflächen, das Wohnumfeld und die sozialen Netze.

#### **Arme sind häufiger krank**

Gesundheit und Wohlbefinden sind ungleich verteilt: Bildungsferne und sozioökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen leiden häufiger unter einem beeinträchtigten Wohlbefinden und unter gesundheitlichen Problemen. Auch wer sozial isoliert ist, leidet häufiger an körperlichen und seelischen Erkrankungen. Dieser Zusammenhang ist in urbanen Verhältnissen häufiger als auf dem Land zu beobachten. Besonders stark wirken sich Armut und Bildungsferne auf Kinder und Jugendliche aus: Sie haben bereits ab dem Kindergartenalter häufiger Übergewicht und zeigen sich als Jugendliche verstärkt ängstlich, depressiv und selbstmordgefährdet. Hier setzt der städtische Legislatorschwerpunkt «Frühförderung» an, der auf Familien benachteiligter Milieus ausgerichtet ist.

#### **Mehr Infektionskranke und Suchtmittelabhängige als auf dem Land**

Ebenso leben im Vergleich zu ländlichen Gebieten in der Stadt Zürich mehr Suchtmittelabhängige und psychisch Beeinträchtigte. Entsprechend gibt es mehr Folgekrankheiten wie Leberzirrhose, Raucherlunge oder Aids – was insgesamt zu einer höheren Sterberate führt. Der Bericht empfiehlt, nicht nur die Vier-Säulen-Politik im Drogen- und Suchtbereich weiterzuführen, sondern auch die Prävention von Alkohol- und Tabakmissbrauch und zusätzlich den Infektionsschutz vor allem im Bereich der sexuell übertragbaren Krankheiten zu verstärken.

#### **Umweltbelastung verursacht Gesundheitskosten**

Grosse Auswirkungen auf die Gesundheit hat auch der Zustand der Umwelt. Gesundheitsgefährdende Luftschadstoffe verursachen in der Stadt Zürich Gesundheitskosten von 200 Millionen Franken pro Jahr (Studie des Gesundheits- und Umweltdepartements, 2008). Schlafstörungen, erhöhter Blutdruck oder sogar Herzinfarkte können die Folgen von Lärmbelastung sein. Im Umweltbereich setzt die Stadt Zürich Massnahmen um, die in ihrem Einflussbereich liegen, baut den öffentlichen Verkehr aus und fördert die Möglichkeit, sich zu Fuss und per Velo zu bewegen.

**Prävention und Gesundheitsförderung zahlen sich aus**

In wichtigen Handlungsfeldern der öffentlichen Gesundheit sind in den letzten Jahren Erfolge erzielt worden. So ist die Zahl übergewichtiger Kinder im Primarschulalter seit einigen Jahren leicht rückläufig. Generell geht man davon aus, dass rund die Hälfte der lebensstilbedingten Krankheiten durch Gesundheitsförderung und Prävention vermeidbar sind. Angesichts der hohen Folgekosten solcher Krankheiten spielen Früherkennung und Frühintervention bereits im Vorschul- und Schulbereich eine wichtige Rolle.

Der Gesundheitsbericht wurde im Auftrag des Stadtrates im Rahmen der Umsetzung der Strategie zur Gesundheitsförderung durch die Koordinationsgruppe Gesundheitsförderung der Stadt Zürich erstellt. Er wird alle vier Jahre aktualisiert und dient als Grundlage für die Planung von Massnahmen in den Bereichen Prävention und Gesundheitsförderung.

## 6. TEXTE C

Source : [http://www.awi.de/de/entdecken/klicken\\_lernen/lesebuch/meereis/](http://www.awi.de/de/entdecken/klicken_lernen/lesebuch/meereis/)

### Meereis und wie es entsteht

Bei einer Wassertemperatur von unter  $-1.8^{\circ}\text{C}$  bilden sich millimetergroße Eiskristalle, die sich an der Wasseroberfläche ansammeln. Bei ruhigem Seegang können sie hier schnell zusammen frieren und es entsteht zunächst ein mehrere Dezimeter dicker Eisbrei: Die Wasseroberfläche erscheint geglättet und es sieht aus, als ob ein Ölfilm auf ihr liegt. Mit der Zeit und mit weiter abnehmender Temperatur verdichtet sich der Eisbrei zu Klumpen von wenigen Zentimetern Größe. Durch Wind und Wellen reiben sich diese Klumpen ständig aneinander und bekommen eine scheiben- oder auch pfannkuchenförmige Gestalt. Die Eispfannkuchen werden immer größer und verschmelzen, bis sich eine geschlossene Eisdecke gebildet hat. Die Bildung von Pfannkucheneis ist insbesondere für antarktisches Meereis typisch.

Eis verdickt sich auch durch einfaches Anfrieren an der Eisunterseite und bildet eine dünne geschlossene Neueisdecke, auch „Nilas“ genannt. Ein Vorgang, der auch beim Zufrieren von Seen zu beobachten ist. [...]

Die mit der Entstehung und Schmelze von Meereises verbundenen Prozesse beeinflussen wesentlich das Klimasystem der Erde und die globalen Meeresströmungen. Meeresforscher erkennen inzwischen, dass sich die globale Erwärmung auf die Ausdehnung und Dicke des Meereises auswirkt.



## ANNEXE II – DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'AUTORÉGULATION

---

### 1. QUESTIONNAIRE SUR LES MÉTHODES DE TRAVAIL

#### Questionnaire

Questions sur la traduction que vous venez de produire :

1. En combien d'étapes de travail avez-vous produit cette traduction ? Pouvez-vous les nommer ?
2. Pouvez-vous citer quelques problèmes rencontrés au cours de ce travail ? Indiquez brièvement comment vous avez cherché à les résoudre.

Questions sur la traduction en général :

3. Y a-t-il des aspects de votre travail (méthodes de travail ou traductions finies) que vous aimeriez pouvoir améliorer ? Lesquels ?
4. Pensez-vous qu'il y ait des différences entre les méthodes de travail ou les traductions finies d'un expert et les vôtres ? Le cas échéant, pouvez-vous en nommer quelques-unes ?



## 2. SÉANCE COLLECTIVE : PARTIE 1 (2013 ET 2015)

### 2.1 Traductions de P2C et de P1C

Texte source :

#### **Meereis und wie es entsteht**

Bei einer Wassertemperatur von unter  $-1,8^{\circ}\text{C}$  bilden sich millimetergroße Eiskristalle, die sich an der Wasseroberfläche ansammeln. Bei ruhigem Seegang können sie hier schnell zusammen frieren und es entsteht zunächst ein mehrere Dezimeter dicker Eisbrei. Die Wasseroberfläche erscheint geglättet und es sieht aus, als ob ein Ölfilm auf ihr liegt. Mit der Zeit und mit weiter abnehmender Temperatur verdichtet sich der Eisbrei zu Klumpen von wenigen Zentimetern Größe. Durch Wind und Wellen reiben sich diese Klumpen ständig aneinander und bekommen eine scheiben- oder auch pfannkuchenförmige Gestalt. Die Eispfannkuchen werden immer größer und verschmelzen, bis sich eine geschlossene Eisdecke gebildet hat. Die Bildung von Pfannkucheneis ist insbesondere für antarktisches Meereis typisch.

Traduction P2C :

#### **Comment se forme la glace de mer ?**

Lorsque la température de l'eau descend en-dessous de  $-1,8^{\circ}\text{C}$ , des cristaux de glace de quelques millimètres se forment avant de s'agglutiner à la surface de l'eau. Et là, lorsque la mer est calme, ils gèlent et constituent d'abord une glace visqueuse de plusieurs décimètres d'épaisseur. La surface de l'eau paraît lisse et couverte d'un film d'huile. Au fur et à mesure que la température baisse, cette glace deviendra de plus en plus compacte, jusqu'à former des blocs de plusieurs centimètres. Ensuite, par l'action du vent et de la houle, ces blocs s'entrechoquent et finissent par prendre la forme de disques ou de crêpes, qui ne cessent de s'étendre et de se souder jusqu'à former une croûte de glace compacte. Cette forme est très typique pour les banquises de l'Antarctique.

Traduction P1C :

#### **Comment se forme la glace de mer**

Quand la température de l'eau est inférieure à  $-1,8^{\circ}\text{C}$ , des cristaux de glace de quelques millimètres d'épaisseur se forment à la surface de l'eau. Lorsque la mer est calme, ceux-ci peuvent se souder entre eux par le gel pour donner une pellicule (shuga) de plusieurs centimètres : la mer semble alors lisse, comme si un film d'huile la recouvrait. Peu à peu, la température descend et la pellicule s'épaissit pour former des blocs de quelques centimètres. Poussés par le vent et les vagues, ces blocs se frottent constamment les uns contre les autres et prennent une structure en forme de disque ou de crêpe. Ils deviennent de plus en plus grands et s'amalgament pour former une couverture. La formation de morceaux de glace en forme de crêpe est typique de l'Antarctique.

## 2.2 Extraits de transcription des TAP de P2C et de P1C

### Transcription P2C :

[...] Seegang, Seegang, ah oui ! la houle, oui, on va pas dire si la houle est calme, donc c'est la mer, tout simplement !

[...] Alors Lorsque la mer est calme, et là, et là, comme ça on fait le lien avec l'autre phrase, Trados va quand même pas nous empêcher de faire une belle charnière, hein. Et là, lorsque la mer est calme, ils, les cristaux, est-ce que ça va, oui, c'est le sujet, je vais pas le répéter, euh, lorsque la mer est calme,

[...] oui, en fait je pourrais relier ça parce que ce serait quand même plus sympa, parce que c'est la même idée... Alors je vais voir si peut réussir une petite gymnastique alors parce qu'ils se forment avant de s'agglutiner à la surface de l'eau. [...] Bon, mais de toute façon cette phrase elle est déjà longue, là quand même, donc on va pas la rallonger sous prétexte de, mais c'est faudrait quand même réunir ces deux idées : avant de s'agglutiner à la surface de l'eau. Voilà, ils gèlent... Ils, mais le s'agglutiner, il va très bien, je peux je trouve qu'il manque rien, s'ils montent enfin ils se rassemblent, ils s'agglutinent, ils se rassemblent et s'agglutinent en gelant. Et si je dis « ils s'agglutinent », ben oui, absolument, c'est une c'est une élimination par l'évidence, on va dire. Oui, alors Donc ils se forment avant de s'agglutiner à la surface de l'eau.

[...] Donc de plusieurs, plusieurs je l'avais juste avant, donc faut faire gaffe, de plusieurs décimètres de quelques de quelques décimètres, de quelques décimètres, oui, c'est dommage d'avoir deux fois plusieurs dans la même phrase... Alors je vais mettre ah ben voilà de quelques quand même ... je vais quand même garder des quelques millimètres, et plusieurs, je préfère quand même l'avoir en bas. Hop ! de quelques de plusieurs décimètres

donc le dicker, c'est bon, en français, on a compris, c'est... inutile de faire de la surprécision. Donc de une glace visqueuse de plusieurs centimètres. Ah oui, mais là, faut quand même dire d'épaisseur, parce que ça pourrait être dans la largeur comme on verra tout à l'heure. Alors quand même, de quelques décimètres d'épaisseur, là on ne peut pas faire l'impasse. Si jamais je suis un petit peu avare de mots, mais là, quand même. Hop !

[...] elle paraît... lisse et couverte... voilà, là, je peux distribuer parce que es erscheint et sieht aus, c'est synonyme. Donc tac, j'utilise qu'un verbe pour distr, pour redistribuer lisse et couvert.

[...] Peu à peu, heu... [inaudible] non, non, mais le peu à peu on va le remplacer, on va aller directement au but, on va pas traîner les pieds : au fur et à mesure, au fur et à mesure que la température baisse, température baisse,

cette... glace, cette... glace, on va pas répéter, c'est pas possible, ça, c'est hmm ! bah on va dire substance, ça va pas, là, mais qu'est-ce qu'on peut dire, cette, bon je vais déjà dire cette glace en espérant pouvoir l'économiser tout à l'heure, hein. Hop je mets en jaune car ça ne me plaît pas encore. Jaune. Alors, cette glace, euh... euh,

[...] jusqu'à former, virgule, virgule jusqu'à former, former, des ah ! les Klumpen, c'est des, ah je le savais avant, des blocs, mais écoute, des blocs de von wenigen de quelques, mais le quelque, voilà, donc quelques [rit], ah ben je peux pas faire l'impasse, hein, quand même, de quelques centimètres, de quelques centimètres, alors, c'est bien centimètres ?...

[...] Voilà, ensuite, voilà, notre petite charnière, ça c'est encore, on va pas se laisser tyranniser par Trados. Ensuite, reiben sich diese Klumpen

[...] Alors, par l'action du vent et de la houle ou des vagues, hmm ! des vagues, ces blocs ne cessent de... se se frotter ? ne cessent de se frotter, [rires] ne cessent de se frotter ! euh ces blocs, euh, ces blocs, ces blocs sont soumis, ces blocs sont... oui, parce que avec l'action, ça va bien de dire sont soumis, sont soumis à d'incessants frottements, frottements, voilà, [inaudible] à d'incessants frottements, voilà, euh, alors, ensuite, par l'action du vent et de la houle, ces blocs... Ensuite, ah, mais on peut raccourcir, là on peut vraiment ramasser. Alors le vent, Ensuite, le vent et les vagues soumettent oui et c'est drôle parce qu'on l'impression qu'ils attendent d'abord que ce soit comme ça, mais donc il faut quand même une espèce de passivité. [...] Hop. Ah, je sais par l'action du vent et de la houle, ... l'action du vent et des vagues, est-ce qu'on a besoin de dire qu'ils se frottent ? Ces blocs, si j'essaie d'imaginer, parce que si j'arrivais à imaginer, j'arriverais à l'écrire : par l'action du vent et de la houle, on voit très bien, mais le frottement, est-ce qu'il faut le dire expressément en français ? Bon je vais pas faire l'impasse, c'est quand même un texte un peu scientifique, alors voilà.

[...] bloc de glace se frottent... oui, se frottent, ... est-ce qu'on aurait... s'entrechoquent, mais pff enfin, s'entrechoquent, s'entrechoquent, se frottent parce que moi, le se frottent, ça me paraît un peu louche... alors, s'entrechoquent, et s'entrechoquent, on voit une autre action que se frotter, hein, scientifiquement...

[...] ah, je sais, par l'action du vent s'entrechoquent, s'entrechoquent euh s'entrechoquent, s'entrechoquent continuellement, s'entrechoquent pour former, et forment finalement, et finissent, finissent, ah, par former, par prendre une forme, non non non non, par prendre une forme, heu par prendre finissent par prendre la forme d'un disque.

[...] Alors là, il reprend le, moi j'ai ma crêpe, donc heu, je vais déjouer la segmentation de Trados, parce que je regarde toujours ce qu'il y avait avant et après. Et d'une crêpe, hmm ? D'une crêpe, voilà, je mets une virgule et j'évite la répétition en disant qui, [...] Qui ne cessent de euh de grand, de grandir, qui ne cessent de s'étendre, voilà, de s'étendre, c'est quand même plus élégant, qui ne cessent de s'étendre et de fondre pour...

[...] Donc moi je vais mettre un pluriel « forme de disques », parce que sinon, j'arrive pas à lier les deux phrases. Donc je vais faire de ce singulier un pluriel qui me permet vraiment après de ne faire qu'une seule phrase malgré Trados. Voilà.

[...] Cette forme, cette forme, oui, cette forme est insbesondere typ- est très typique, est particulièrement typique oh non, parce que pas besoin de mettre un article euh un adverbe en -ment inutilement, est très typique,

[...] Cette forme est très typique, très caractéristique peut-être même, non, caractéristique des banquises, est très caractéristique, très typique, non, faut pas non plus ... allez hop ! je ferme.

[...] ah, j'ai encore un titre à faire, dis donc, oh là là ! [...] La glace de mer, alors... mer. Comment se forme la glace de mer ? Voilà, je choisis cette approche. En plus ça rend curieux... on se comprend.

**Transcription P1C :**

[...] euh... millimetergroße... virgule, il se forme des cristaux de glace de quelques millimètres, de quelques millimètres de quoi, d'épaisseur, d'é est-ce que c'est d'épaisseur ? cristaux de glace, je regarde dans Google, cristaux de glace de quelques mi- millimètres. Quoi, de circonférence ? de quelques millimètres, de diamètre, ouais, cristaux, le cristal c'est comment ? [inaudible] c'est en étoile, ouais d'épaisseur.

Alors les, ou... ah non, mais sinon, des, comme ça va faire trop long, des cristaux de glace se forment, je reformule, à la surface de l'eau ? Ouais ! die sich an der Wasseroberfläche ansammeln

[...] Lorsque la mer est calme, euh, können sie hier schnell zusammen frieren, zusammen frieren ... hé ben, c'est pas évident, comment ils se... ah, qu'est-ce qu'ils ont, les cristaux de glace ? Ils se congèlent ? Qu'est-ce qu'ils se, Zusammen frieren, qu'est-ce que c'est que ça ? Ils sont déjà, gelés, je comprends pas ce zusammen frieren. Ils se... ah, punaise, Qu'est-ce qu'ils ont ? Les cristaux de glace, ils se réunissent, ah, ils se soudent entre eux par le gel, ah ben voilà, nouvelle glace se soudent, les cristaux, ah ben voilà, ceux-ci, les cristaux, peuvent se souder par le gel - entre eux par le ... ouais

[...] pour donner une... qu'est-ce qu'on avait dit, tout à l'heure ? une enveloppe ? glace pelliculaire, une pellicule ? Ouais, une pellicule de plusieurs centimètres, le tout de plusieurs centimètres. C'est bon ? [...] Donner une pellicule de glace ? Ouais, bon c'est... pellicule de glace, pellicule tout court, glace pelliculaire, non, pellicule de plusieurs centimètres, et donner, pour donner, pour et former ? Non, mais j'ai déjà mis former ! Hm ! euh, que dit le dictionnaire ? ah, c'est un petit peu, donner, former, euh, créer, qu'est-ce qu'il y a encore ? accumulation de morceaux de glace de quelques centimètres de longueur, hm, qu'est-ce qu'ils peuvent, euh constituer, non donner, bof ! pellicule de plusieurs centimètres. D'épaisseur.

[...] Surface de l'eau semble, geglättet, c'est quoi, ça ? C'est comme un gâteau ? J'imagine, non c'est pas là-dessus que dois aller... geglättert dans Termdat, comment ça peut être ? pff, je vais pas décrire le, lisse, peut-être ? ouais, c'est ça. Lisse ... de l'eau, la surface de l'eau semble, de l'eau, semble alors lisse... ou paraît paraît lisse... euh, ah, peut-être comme si un Ölfilm, un film d'huile...

[...] Alors, Mit der Zeit euh peu à peu, non, peu, c'est très lent, j'imagine, peu à peu, avec le temps... und mit weiter, heu peu à peu, la température descend, baisse ? ouais, et la, la pellicule de glace, le shuga, Klumpen, Klumpen, Klumpen c'est... Klumpen c'est des... Klumpen, Klumpen, Klumpenrisiko, Klumpen... to lump, ah, une somme forfaitaire, des morceaux, des blocs de glace, des fragments, ouais. Alors, la pellicule, pelli-cule, s'épaissit, j'écris vraiment... s'épaissit et forme des blocs de quelques centimètres... d'épaisseur. Mais on répète toujours la même chose, ça m'énerve, ça.

[...] Peu à peu, la température descend, la pellicule s'épaissit pour former des blocs de glace, des blocs de quelques centimètres d'épaisseur, de grandeur, de grosseur ? quelques centimètres d'épaisseur ? [inaudible] Le les vagues, euh, les, qu'est-ce que c'est, entraîné, entraîné par le vent ? Poussés, peut-être, poussés par, entraînés, poussés, mus, ouais, mus, qu'est-ce qu'il y a encore ? Entraînés, [...] ... formé poussé traîner porter, ouais, ça va, pousser... Ouais ça va, poussés par le vent et les vagues

[...] La surface de... La surface de l'eau [inaudible] oh, y'aurait pas un synonyme ? La mer peut-être, la surface de la mer. La mer semble alors lisse, tout court, ça évite la répétition

### 3. SÉANCE COLLECTIVE : PARTIE 2 (2013)

**Phrase source :** Während Jugendliche relativ häufig unter ernsthaften psychischen Schwierigkeiten leiden, schätzen Menschen im frühen Rentenalter ihr Wohlbefinden am höchsten ein.

**Traduction P2A :** Si les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, les jeunes retraités accordent la plus haute note à la question du bien-être.

**Traduction E7A :** Alors que les jeunes souffrent relativement souvent de problèmes psychiques, on estime que les jeunes retraités sont ceux qui se sentent le mieux.

#### **Transcription de P2A :**

##### **Extrait de la phase de traduction :**

« Alors, les jeunes... alors je relis cette phrase... Les jeunes souffrent relativement relativement souvent, par ce que fréquemment ce serait un peu plus élégant peut-être mais on veut pas deux adverbes en -ment, hein, et le « assez souvent » ça va pas, parce que ça change un peu le sens. Euh, les jeunes souffrent relativement souvent de troubles, de troubles, psychiques... psychiques, et puis le ernsthaft alors est-ce que c'est déjà grave ? Non Je dirais que sérieux ça suffit parce que sinon, on exagère un peu, sérieux troubles psychiques. Alors, les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux pro- troubles psychiques, point-virgule, euh, les jeunes retraités, ah, ça ce serait assez drôle, hein, les jeunes, hein, et les jeunes retraités. Ça c'est marrant ! Est-ce que je suis censé être marrant ? [rires] Les jeunes retraités... tandis que, les, c'est les jeunes retraités [inaudible], les jeunes retraités estiment... euh... estiment... comment est-ce ? [lit l'allemand ?] am höchsten ein, ihr Wohlbefinden, ah il y a encore ça, tandis que les jeunes retraités ne, ne notent [inaudible] estiment ? ... si estiment que leur ... j'arrive pas, qu'est-ce qu'on veut dire ... enfin, faut reculer si on n'arrive pas qu'est-ce qu'il dit, là en fait il dit que les jeunes ont des soucis psychiques, tandis que les jeunes seniors disent d'eux-mêmes, en fait, voilà, que leur santé est très bonne. En fait, non, ils disent pas ça, bon si, aussi, indirectement, ils donnent, ils se donnent la meilleure note. Que la meilleure, c'est en fait, c'est l'évaluation, elle est mieux cotée, enfin disons, la cote est la plus haute. C'est comment on va dire c'est euh donner un nombre de points, c'est des statistiques, donc on va dire, est-ce que, les meilleures appréciations, et puis je crois que je vais pas les relier. Ils font un lien, ici, dans l'allemand, ils font un lien, c'est clair. Mais en français, je vais essayer autre chose. Les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques point... En revanche, en revanche, les meilleures appréciations de bien-être, de bien-être, les meilleures appréciations de bien-être, encore un -s. De bien-être... sont faites par les jeunes retraités, voilà. Par les jeunes retraités. Encore un accès de dyslexie. Ben oui. Hop, voilà. Maintenant qu'est-ce que ça donne « les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques. En revanche, les meilleures appréciations de bien-être sont faites par les jeunes retraités. » OK. Alors c'est un premier jet, quand même, on va pas s'éterniser, d'abord, ça va mûrir. »

**Extrait de la première relecture :**

« Mais cette phrase elle va pas du tout... Je crois qu'il faut que je reprenne ça parce que c'est, c'est vraiment pas ça. C'est, ça coule pas, on ne voit pas bien le message. Alors euh bon ça c'est ok, on va enlever, hop ! Voilà. Alors. Il faut quand même le mettre en relation déjà, parce que ces phrases, là, elles ont l'air un peu, un peu, pff, posées n'importe comment. Si les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, les jeunes retraités, là on a là, là voilà ça s'équilibre déjà parce qu'on a les jeunes, j'allais dire les jeunes équilibrés, ça va très bien, les jeunes retraités, [rires] génial ! Les jeunes retraités euh, accordent la meilleure note, accordent, notent le mieux leur vigueur, non. Non non, mais la vigueur, on n'est pas là, on est dans le bien-être, c'est santé bien-être, voilà ! Notent le mieux, les jeunes retraités accordent, accordent la plus haute note euh à la question du, au volet bien-être, au volet ou à la question du bien-être, la question du bien-être, ah, oui ! à la question ? oui ! C'est un peu logique, on est dans la note presque [inaudible] alors « à la question du, à la question du bien-être » à la question du bien-être [inaudible] und tschüss, voilà, hop, ouste ! »

**Transcription de E7A :**

« schätzen Menschen im frühen Rentenalter, einschätzen, einschätzen, estimer ? Heu, je vois strictement pas le rapport entre estimer et le fait que les personnes proches de retr-, euh dans les premières années de la retraite se sentent bien. schätzen Menschen im frühen Rentenalter. Heu, ah, hem, alors schätzen est-ce que là on va vraiment être dans le sens de estimer ? Sur Larousse, qu'est-ce qu'il nous donne ? Einschätzen, évaluer, mal évaluer, apprécier, se tromper, non, c'est falsch. Heu, donc on estime que ? OK. On estime que heu im frühen Rentenalter heu... est-ce qu'il s'agit des retraités, vraiment, ou des gens proches de la retraite ? »

**Conseils pour l'autorégulation :**

Comment vérifier sa compréhension ? Quelques pistes :

- vérifier si la phrase du texte source correspond à ce que l'on pense avoir compris,
- vérifier si les idées du texte sont plausibles d'après nos connaissances antérieures,
- vérifier si les relations entre les propositions ou les idées sont cohérentes,
- vérifier si les idées sont compatibles avec le thème du texte, et
- s'assurer que le texte contient les informations nécessaires pour accomplir un but particulier.

(adapté de [Giasson, 1999, p. 217])

## 4. SÉANCE COLLECTIVE : PARTIE 2 (2015)

### 4.1 Transcription annotée du TAP de E21A

Traducteur21\_TexteA\_Transcription.docx

Travail de thèse | AC

Traduction	<p>Alors, je vais commencer par le titre. Gesundheit der Zürcher Bevölkerung gut, aber ungleich verteilt. Alors là, je vois pas le rapport entre verteilt et Gesundheit. Mais, OK. Donc. Alors Les Zurichois, je suis pas sûr de savoir comment ça s'écrit exactement, malheureusement. Alors... oui, et puis... avec une majuscule c'est mieux. Heu... Donc une bonne santé, aber ungleich verteilt heu... verteilt, pour la santé, je vois pas ce que ce que ça peut être donc là je ... j'essaie... Je tape toute l'expression sans grand optimisme. Heu, donc inégalement répartie, la ... les chances d'être en bonne santé. Bon alors, je vais oublier verteilt et essayer de voir une autre façon de le dire en français. Hem... du type heu... mais pas pour tout le monde, mais ensuite ça fait, il faudrait que je rajoute quelque chose dans la phra, dans la, juste avant la virgule. Hem... du type « en général » ou quelque chose qui fasse vraiment une opposition. Ou « globalement ». Non là, ça va faire vraiment bizarre. La santé des Zurichois est bonne mais pas pour tout le monde [rire] heu... bon je vais laisser ça comme ça et y revenir tout à l'heure, parce que je vais attendre de voir de quoi parle le texte. Heu zoup.</p>	<p><b>Auteur</b> Google.fr=zurichois</p>
	<p>Heu... Alors, hum, donc là j'avais Wohlbefinden, je pense que c'est bien-être, hum, donc je vais commencer par im Allgemeinen. Hem... Est-ce que, j'ai un doute sur le « gut », est-ce qu'on peut dire « le bien-être est bon » ? Je ne pense pas... heu... pff. Je vais commencer par, je vais remplacer le sujet hum. Les Zurichois, donc là heu ça me paraît très suisse et de, très allemand, de séparer les deux les deux sexes ; donc je vais garder les Zurichois... heu donc les Zurichois heu, bon le « en général » n'irait pas pour ce que je veux dire. D'accord. Est-ce qu'on dit avoir une bonne santé, oui. Je vais voir avec das Wohlbefinden qu'on ne voit pas souvent, s'il existe quelque chose avec « ist gut ». Heu. Est-ce qu'on peut dire « jouissent d'un bien-être » ? Ce n'est pas sûr. Avec pluriel. Ah ! Ca, ça me plaît : jouissent d'un haut niveau de bien-être. On peut mettre « jouissent d'une bonne santé et d'un haut niveau de bien-être ». Ça me va comme ça, du coup, le « en général » ne pose plus de souci. Hum.</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=santé   gesundheit ungleich verteilt</p>
	<p>Ensuite... Hem... Alors hem... Wer jedoch eine schlechte Ausbildung... Est-ce que c'est dans le sens vraiment scolaire. Hop. Heu, faible niveau de formation. OK, oui, je pense que c'est vraiment scolaire. Hum. Donc. Ceux qui ... Ceux qui n'ont pas ... un bon ? – est-ce qu'on peut dire avoir un bon niveau de formation ? Ceux qui n'ont pas bénéficié d'un bon... Hum. Ceux qui n'ont pas été bien éduqués ? Non, je trouve que ça fait... Ceux qui... Avoir un faible niveau de formation. Je vais vérifier si c'est assez idiomatique en fait. Oui, bon. Si inégalites.fr me le dit... C'est peut-être le « ceux », au final, qui ne va pas. Les personnes... Ah le « jedoch » qui me saute aux yeux... Heu, là j'ai un problème avec wenig verdient : qui gagnent mal leur vie, c'est trop, heu c'est trop, pas assez neutre. Qui, qui ont des petits salaires... et ... je vais mettre un salaire bas pour le moment. Heu... Hat auch mehr gesundheitliche Probleme. heu, qui ... qui ont un salaire bas, donc là ça devrait aller. Je relis. D'accord, bon la phrase me paraît un peu... méchante, mais ça me va.</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=das Wohlbefinden ist gut</p>
	<p>Hop, je continue. Hum... Während Jugendliche relativ häufig [inaudible/lit TS] Hum, d'accord, donc là, il compare les jeunes et les... hum... Je vais essayer d'enlever le « während » et l'opposition, parce que je vois pas comment faire la phrase, là, tout de suite, donc je vais commencer sans hum... je sais pas si je peux utiliser le verbe souffrir avec « psychischen Schwierigkeiten » hum souffrent relativement souvent ça me va, unter ernst-... ernsthaft pour moi je crois que c'est grave, mais je vérifie – sérieuses, hum... Mais là, je vois pas le Schwierigkeit, donc c'est qu'il... si c'est des maladies, des, des, des désordres, des problèmes psychiques tout simplement. Donc, souffrent relativement souvent de, donc là le « souffrent » il va falloir que je l'enlève, de problèmes psychiques. Je sais pas si je dois mettre graves ou sérieux ou alors le mettre... ont de souvent de sérieux, donc je vais, pour l'instant je vais mettre ont à la place de souffrent, parce qu'avec le sérieux, ça me rappelle avoir de sérieux</p>	<p><b>Auteur</b> Google.fr=jouisse d'un bien-être</p>
		<p><b>Auteur</b> Google.fr=jouissent d'un bien-être</p>
	<p><b>Auteur</b> Linguee=schlechte Ausbildung</p>	
	<p><b>Auteur</b> Affiche et referme les résultats de Linguee</p>	
	<p><b>Auteur</b> Rouvre les résultats de recherche Linguee</p>	
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=on tun faible niveau de formation</p>	
	<p><b>Auteur</b> Linguee=psychischer schwierigkeiten</p>	

<p>problèmes, de graves problèmes. Hum... et donc les... les... les personnes âgées... einschätzen... alors, là, ça ne vient pas... estiment, donc les personnes âgées... Donc, pff, « im frühen Rentenalter », comment on dit en français ? Les jeunes retraités ? Mais après ça me fait répéter « jeunes », donc ça ne me plaît pas. Hum..., je vais chercher <u>bussi hum, si, ah oui</u>. Bon je crois que je vais mettre les personnes âgées, parce que je pense que c'est typiquement allemand de vraiment préciser à ce point qu'ils sont jeunes et qu'ils viennent d'être à la retraite. Donc, les personnes évaluent, je pense, leur niveau de bien-être... Est-ce qu'il faut ajouter « niveau » à chaque fois ? Parce que évaluer son niveau de bien-être, c'est un peu court... Heu... Donc là je sais pas comment relier schä- einschätzen et am höchsten... heu ... les personnes âgées évaluent leur niveau de bien-être heu... Je cherche un verbe qui ressemble plus à « disent », « disent de leur niveau de bien-être qu'il est »... hem ... Hum, ouais, je suis bloqué. Je vais voir <u>si je mets...</u> On va me proposer des formations... Hum, alors, heu. Ou alors <u>considèrent leur niveau de bien-être comme étant...</u> Est-ce qu'on peut dire « haut », « un haut niveau de bien-être » ? heu... Non, je pense pas. Hum... se considèrent hum... Considèrent, plutôt, je mets plutôt parce que je vois le relatif, mais c'était pour la phrase d'avant. Se considèrent... alors... plus chanceuses en la matière. Je m'éloigne beaucoup, mais c'est ce à quoi j'ai pensé et du coup le während je le rendrais par le « plus », mais bon là, c'est vraiment... heum, donc je relis... Bon, « si », je vais rajouter un « si » parce que là il manque quelque chose... Hum, le « relativement souvent » me gêne, parce qu'il est... Ca fait lourd. Je le remplacerais bien par un « parfois » qui ... bon il faut savoir, soit c'est relatif, soit c'est souvent, je vais mettre parfois parce que sérieux problèmes psychiques c'est déjà très lourd, donc, ça fait très grave et... Mouais, ma foi « chanceuses » il ne me plaît pas trop finalement. Heu. Non, ça ne me plaît pas du tout même. Heu. Donc quelque chose comme être à l'abri, ou être épargné. Hum... Pff, mais « se considèrent épargnées », hum... Disent se sentir... Bon, c'est comme toujours, j'y reviendrai parce que là je ne vois pas comment m'en sortir. Hop.</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=einschätz</p>
<p>Dies zeigt der erste Gesundheitsbericht. Bon, là, on passe aux choses concrètes. C'est ce que montre le premier, erste, donc rapport, est-ce qu'on dit « rapport sur la santé » ? Je ne, je ne sais pas. Gesundheitsbericht : <u>ça, c'est le genre de choses que IATE pourrait me dire...</u> hum... rapport sur la santé, je sais pas, si ça veut bien s'ouvrir, alors... Bon, en attendant, je vais continuer. Je pense à « ce sont les conclusions du premier rapport », c'est un peu simpliste, c'est ce que montre... Hum ou c'est ce qu'a révélé, peut-être que c'est mieux, donc le premier rap- <u>Est-ce que c'est ? Oui ! Donc hop.</u> Hem, Bon là, je suis bien embêté... Rapport de santé, rapport sur la santé, hum, je vais essayer avec <u>une ville française, au cas où. Peut-être moins grand qu'à Paris, mais bon, entre un rapport... rapport...</u> heu [lit résultats de recherche]. Bon je vais mettre « sur la santé », mais sans grande conviction. Donc heu plutôt que de mettre le rapport « de » la ville, je vais mettre « effectué » ; est-ce qu'on effectue un rapport, dans ce sens-là ? Heu. « Fait sur », pff, « fait sur la ville de Zurich » ? Mais c'est... là je vois pas non plus. C'est ce qu'a révélé le premier rapport sur la santé. Bon je vais mettre « de la ville de Zurich », comme ça si j'y reviens je me rappellerai ce que je pensais.</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=copie-colle=im frühen Rentenalter</p>
<p>Ensuite... Alors... j'ai un peu [inaudible] ... alors Der Gesundheitsbericht zeigt gesundheitliche Trends alors le fameux „Trends“. Donc : ce rapport ... alors là, on a dû passer en correcteur orthographique allemand, je sais pas pourquoi. Hop. Bon je vais enlever « sur la santé » parce qu'on en parle juste au-dessus, on voit bien qu'on parle de la santé depuis le début. zeigt gesundheitliche Trends heu... témoigne de... de... c'est pas des tendances, en gros y'a des... enfin si, des tendances, on retrouve les mêmes choses. Hum. Ce rapport indique qu'il existe des tendances en matière de santé... Hem... au sein de la population... Hem... zurichoise. Die durch die Lebensverhältnisse in der Stadt mitgeprägt</p>	<p><b>Auteur</b> Google.fr=évaluer son niveau de bien-être</p>
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=haut niveau de bien-être</p>
	<p><b>Auteur</b> IATE (lent à s'ouvrir)</p>
	<p><b>Auteur</b> IATE=Gesundheitsbericht</p>
	<p><b>Auteur</b> Linguee=gesundheitsbericht</p>
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=rapport sur la santé paris</p>
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=rapport sur la santé lyon</p>



<p>sind. Donc les « Lebensverhältnisse », les... Verhältnis... les rapports de... Lebensverhältnisse ça me ... je vois pas vraiment. Conditions de vie ? Oui, bon. Les conditions de vie, j'ai tendance à chercher même ce que je pourrais trouver tout seul, parce que c'est plus rapide. Hem, donc c'est, à quoi se rapporte le « die durch », c'est les, les, les tendances. Donc je vais essayer de faire deux phrases, comme ça je les relirai au cas où, mais... Ces tendances sont influencées, je pense, par... la ville offre des conditions, conditions de vie... je ne sais pas si c'est les... là je vais insister, là j'insiste trop sur le fait que la ville, je ne sais pas si la ville peut vraiment assurer les conditions de vie des habitants, comment eux ils vivent qui influe sur ces tendances. On verra. Et les tendances können durch kommunale Massnahmen beeinflusst werden et leurs, « peuvent être influencées », non ça va pas. Les mesures communales, est-ce qu'on dit ça ? Mesures communales ? Je vais chercher, peut-être que même si Zürich c'est allemand, mesures communales... Non, je trouve pas ce que je veux. Hum... Bon, je pense que ça peut se dire. Et peuvent être... modifiées par des mesures... j'ai déjà, je, j'enlève le verbe pour l'instant. ... Peuvent être heu est-ce que le but c'est de... de bloquer ces tendances, de les arrêter ou, ou juste de les influencer ? Hop, je vais voir ce qu'on dit... Je vais enlever le « kommunalen » qui ne sert à rien. ... Hum, donc là, c'est ce que je disais, est-ce que c'est « lutter », « bloquer » ou ? « luttant ». Agir, ça me plaît, agir par des mesures. Il est possible d'agir, hem... Tendances, le, tendances hem, je cherche un autre verbe pour « influencer » le « découlent » ou le... ces tendance hum, ou alors renverser la phrase, c'est : les conditions de vie sont à l'origine de et peuvent être heu, là je suis sur deux phrases en même temps, je me disperse un peu. Ce rapport indique qu'il existe des tendances en matière de santé au sein de la population zurichoise. le « en la matière », ça ne va pas, mais c'est pas grave. Ces tendances sont influencées par les conditions de vie... Bon je vais faire une autre phrase devant. Hum. Ces tendances, hum, je veux un synonyme d'« influencer »... Parce que là, j'arrive pas à trouver, conditionner, infléchir, inspirer... C'est vraiment le verbe qui me pose problème. Encore avec une expression comme « à l'origine », j'aurais pu faire ma phrase, mais je ne trouve toujours pas de verbe. Ces tendances... Ou alors causer ? pff. Est-ce qu'on, on ne cause pas une tendance ! ...des cooccurrences. Faire naître une tendance ? Ou heum... Alimenter, non, amplifier, atténuer, [inaudible], confirmer, conforter, [inaudible] encourager non, favoriser, non... heum Faut peut-être que j'oublie complètement tendance, parce que ça m'empêche de faire ma phrase. Ou alors je vais faire, j'enlève tout ça, je remplace, je mets quelque chose du type de « dépendre », « sont étroitement liées », ça commence à venir. Hem... Aux ... Je vais enlever qu'offrent la ville, c'est très lourd. Des habitants, puisque de toute façon on parle de Zurich, on le sait, donc je pense que je peux le laisser comme ça. Hum. Et, et donc là il faut que j'arrive à reformuler, et il est possible, indiquent, alors là, je vais voir si je peux faire une seule phrase avec « de ce rapport » jusqu'à « conditions de vie des habitants », donc en enlevant « au sein de la population zurichoise », et en changeant un peu le début. Hum, je vais voir si linguae me propose quelque chose qui puisse m'aider à reformuler ma phrase, c'est surtout ça. Ouh là j'ai collé les deux. Tendances de la santé, ça fait un peu mode... Non, bon, ça ne m'aidera pas... Hum... donc là Ce rapport indique qu'il existe des tendances en matière de santé au sein de la population zurichoise. Ou que « la population »... heu ou alors « que la santé de la population est marquée par de forte, par des tendances », ou hum inverser justement... hem... La population... que la santé des habitants, heu... elle heu pff, j'ai vraiment, il faudrait, bon j'ai du mal avec google automatique... heu... bon alors là forcément, c'est pas ce que je veux, si j'ai un synonyme de « tendance », ça m'aidera peut-être à trouver un verbe. Alors... il est pas très pratique ce site, c'est pour ça que je vais toujours à partir de google en général... évolution,</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=lebensverhältnisse</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=mesures communales zurich</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=mesures communales</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=copie-collé=und durch kommunale Massnahmen beeinflusst</p> <p><b>Auteur</b> Linguee supprime kommunale de la barre de recherche</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=influencer synonyme</p> <p><b>Auteur</b> Clique sur l'internaute (1<sup>er</sup> résultat)</p> <p><b>Auteur</b> Dictionnaire des cooccurrences-tendances</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=collé=gesundheitliche Trends devant la recherche précédente (durch Massnamen beeinflusst), puis corrige</p> <p><b>Auteur</b> Tape goo... dans la barre de recherche qui est déjà celle de Google</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=santé tendances</p> <p><b>Auteur</b> L'internaute.com. Tape tendance dans la barre de recherche, mais ça fait quitter le dictionnaire des synonymes   le retrouve après.</p>
---	---

<p>orientation, santé, heu... alors je vais peut-être regarder le reste du texte, pour voir exactement de quoi on parle quand on dit « tendances », alors Arme sind häufiger krank, ouais en gros c'est que y a des... des points qui ressortent plus que d'autres, des... Hum... Je vais essayer de finir ma phrase, parce que... Et donc, et il est possible de... de remédier à ces, non, de, de pallier... hum, lutter, c'est ce que linguae m'avait proposé, ça vient de me revenir. Donc là, comme je veux répéter tendances, je vais voir si je peux supprimer celui-là, parce que sinon ça va faire trois fois, c'est pas possible. Si je peux mettre « celles-ci », ce rapport indique qu'il existe des tendances en matière de santé, ça me paraît bien... heum... Bon je pense à, « au moyen de », mais bon, c'est un peu, c'est très, très lourd tout ça, oui, c'est très, très lourd, quand je relis là il est possible de lutter au moyen, c'est vraiment affreux. Ce rapport indique qu'il existe des tendances en matière de santé au sein de la population zurichoise. Est-ce que je peux dire la population est soumise à des tendances ? pff, oui ça je veux bien mais... Là, ça me plaît parce que ça n'a rien à voir avec la, la mode ou... Est-ce que le la san... en matière de santé, la population est soumise à des tendances, Je vais essayer comme ça, je sais pas. À partir de là, alors : ce rapport indique qu'en matière de santé, ... ou alors que la population est soumise à des ... que la pop... que la santé parce que bon, que la santé de la population est soumise à des – comme ça je pourrai raccorder mes phrases – à des tendances. Heu, là j'enlève tout ça, à des tendances qui sont, ah je peux peut-être mettre une virgule, ce sera plus clair, donc là je vais rajouter zurichoise comme ça on est sûr de qui on parle, qui sont étroitement liées aux conditions de vie des habitants, donc là, est-ce que si il y a population et habitants dans la même phrase c'est compliqué. Ce rapport indique que la santé de la population zurichoise est soumise à des tendances qui sont [inaudible/lit TC]. ... Et donc là... bon finalement ça ne me gêne pas trop qu'il y ait habitants et population zurichoise, ça me va. Et donc là, faire une autre phrase, en commençant peut-être par « des mesures communales », peuvent lut- heu ou alors « pourraient » ? Je traduirais bien le « werden können » par pourrait lut-, par pourraient permettre de lutter. Je sais que les temps ne correspondent pas vraiment, mais... je vais voir. Contrôle-C, je cherche le synonyme que j'avais pour tendance. Contrôle-C. Contrôle-C : évolution, orientation... Heu, je vais voir si je peux trouver quelque chose d'autre, ou sinon des tendance... ? Synonyme du nom si possible, je vais changer de site parce qu'il m'a vraiment dérangée, celui-là, Alors, donc là, on a tout et n'importe quoi... alors lutter contre ces... prédispo- [inaudible] c'est... c'est schémas quoi c'est, bon je trouve pas ! Alors... des mesures communales pourraient permettre de lutter hem, là j'aimerais trouver quelque chose de plus, de moins, traduit mot à mot, pour « lutter contre ces tendances ». Ou alors rajouter « grâce à des mesures » hum... Il est possible pour, finalement, je vais pas mettre au conditionnel parce que ça me gêne un peu. Il est possible... [rire] J'allais mettre « inverser la tendance », mais c'est parce que justement c'est ce qui me venait à l'esprit à force d'avoir tendance dans la tête, mais je voudrais quelque chose qui ressemble... de... inverser la tendance, de changer les choses, est-ce qu'on a quelque chose qui pourrait... hum... on pourrait... pfff est-ce qu'il y a un synonyme, je sais pas... inverser la tendance... pff, je l'aurai jamais le synonyme, heu contrer, contrer ce phénomène, voilà. C'est pas vraiment un phénomène, c'est un fait, quoi ! Il est possible d'y remédier, ou... Ca fait quoi si je mets « d'y remédier »... alors ce rapport indique que la santé de la population [inaudible] mais j'ai pas vraiment exposé le problème, alors si je mets remédier tout de suite on... On sait pas si c'est des tendances positives ou négatives, il faudrait un verbe qui soit moins péjoratif, moins négatif. Il est possible d'inverser la tendance, de... de... faire changer les choses, de faire évoluer la situation, c'est assez neutre. On va mettre ça pour le moment, il faut que j'avance.</p>	<p><b>Auteur</b> Google.fr=soumis à des tendances</p>
	<p><b>Auteur</b> Revient sur la page de résultats de l'internaute, dictionnaire des synonymes : tendance</p>
	<p><b>Auteur</b> Revient en arrière sur Google.fr=tendances synonyme</p>
	<p><b>Auteur</b> Va sur synonymo.fr</p>
	<p><b>Auteur</b> Retourne aux résultats de Google.fr=soumis à des tendances</p>
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=inverser la tendance   navigue un peu sur le résultat puis, tout en bas, clique sur la proposition de recherche</p>
	<p><b>Auteur</b> Google.fr=inverser la tendance synonyme puis revient aux résultats de la page Google.fr=inverser la tendance</p>

<p>Denn obwohl die Gesundheits- die Gesundheitspolitik stark von Bund und Kanton vorgegeben ist. stark vorgegeben, ça me dit rien, là, comme ça. Heu, oui, je vais peut-être mettre carrément le verbe, c'est plus simple. Alors, je vois pas, j'ai l'impression que tous les, que c'est très, très large comme verbe... Mettre en place... Je me souviens plus de la phrase, je pense que ça veut dire que hat Zür- Je vais lire la fin de la phrase : hat Zürich einen Handlungsspielraum für Prävention. Est-ce que ça veut dire qu'il a une marge de manœuvre, donc voilà je pense que c'est plutôt positif, que la politique en matière de santé est vraiment bien prise en main par le canton. Alors je vais mettre un « en effet » avec le « denn », un « même si » pour le « obwohl », parce que c'est pour moi, c'est pas un « malgré », pour moi. Même si, « Bund » : alors ça je sais que... Je vais voir... Pour la Suisse, c'est pas la fédération ! Pour en Suisse, j'avoue que j'ai pas de mal, j'ai un peu de mal. Confé- Oui, la Confédération ! Évidemment, je ne suis pas expert. Je vais plutôt mettre la Confédération d'abord pour aller du plus grand au plus petit. Le canton, là c'est pas très clair, faudrait que je rajoute le canton de Zurich. Je sais pas si c'est comme ça que ça se dit ? Oui, alors je crois qu'il y a le umlaut en français, je sais pas, non y a pas le umlaut, donc, je l'enlève. Heu... sont... Je sais pas si ça veut dire que la Gesundheitspolitik elle est très... S'ils sont très actifs en matière de santé, s'ils font beaucoup en matière de santé, est-ce que j'ai déjà mis « en matière », non ça y est, je l'ai enlevé. Heu même si la Confédération et le canton, heu... Sont très investis dans le domaine de la san... investissent, s'investissent beaucoup, mais ça fait un peu trop peu pour un pays entier, s'investissent beaucoup. Je vais voir « questions de santé » qu'est-ce que je peux faire avec ça, Un gouvernement actif en matière de santé... J'aime vraiment pas cette expression « en matière de », mais elle me vient tout le temps à l'esprit. Alors là, on a le Canada partout, on ne sait pas pourquoi. Hum... Bon, allez, je vais finir ma phrase. Zurich dispose d'une... J'ai perdu mon mot pour Handlungsspielraum... d'une... marge de manœuvre. Bon c'est peut-être pas ce que je vais retenir au final, importante en ce qui concerne la prévention et... Förderung, est-ce que c'est dans le sens financier ou pas ? C'est juste promotion, oui, bon c'est promouvoir, Et la promotion de la santé. En effet, même si la Confédération et le, LE canton ce serait mieux, s'investissent beaucoup en matière de santé, s'investissent ça me plaît pas, Zurich dispose d'une marge de manœuvre importante en ce qui concerne la prévention et la promotion... Donc hum. Politik, peut-être que si je mets poli-, ouh là ! non, j'ai ouvert toute, toute les... Internet ! C'est génial... Si je mets « Politik vergeben » peut-être que j'aurai plus de résultats. Heu... avec une... Là, je suis inquiet parce que je vois que j'ai plus trop de temps... Heu dirige une politique heu, [expérimentatrice : « tu en es où » E21 : « une phrase encore »], même si heu... le pays heu... heu poursuit, orienté... Ou alors, ou alors dispose d'une politique efficace ou pff... Combattre [inaudible] pff je sais pas... Je vais mettre ça : dispose. Même si j'en dis trop ça ne correspond pas à « stark », une politique solide, allez, solide en matière de santé. Alors là j'ai deux « dispose » du coup. Hem... Il me faut un autre verbe pour Politik, applique une politique, non, hem... [inaudible] poursuivre, prendre part, procède... je vais mettre « a ». Donc là... heu. Donc là, ça va pas, c'est trop copié-collé... Alors je sais pas si c'est une marge de manœuvre ou alors si c'est qu'il doit, qu'il doit justement faire des progrès. A... Peut-être que Zurich fait office d'exception en Suisse, je ne sais pas. Handlungsspielraum. Non, je suis vraiment pas sûr de moi là, j'ai peut-être mis quelque chose qui valait pas le coup. Hum. Je cherche Handlungsspielraum, marge de manœuvre, ouais, c'est bien ce que j'avais pensé, mais je sais pas si... Heu... Je vais changer, parce que là je vois que le verbe dispose... Je vais essayer d'annuler ce que j'ai fait. Voilà, je vais remettre le verbe dispose ici, là je vais mettre « ont mis en place » pour, pour éviter de répéter, dispose d'une marge de manœuvre, bon je vais laisser ça comme ça. Et</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=stark vorgegeben   vorgeben</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=stark vorgeben</p> <p><b>Auteur</b> IATE=bund</p> <p><b>Auteur</b> Linguee.fr=vom bund</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=canton de zu   liste déroulante propose canton de Zurich et liste de résultats s'affiche commençant par « Canton de Zurich »</p> <p><b>Auteur</b> Retourne voir la page de résultats de Google.fr=canton de zu</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=canton de zurich questions de santé</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=un gouvernement actif en matière de santé</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=gesundheitsförderung</p> <p><b>Auteur</b> Linguee.fr=politik vergeben</p> <p><b>Auteur</b> Termium occurrences=politique</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=Handlungsspielraum</p>
--	--

	<p>ensuite je vais passer à la dernière.</p> <p>Alors, Ideale Ansatzpunkte dafür. Ansatz- Ansatzpunkte. Des points d'approche, oui, et... des éléments d'approche, des points de départ, c'est bien, ça ! Donc les écoles, les quartiers, Freiflächen, c'est quoi, les parcs ? Les... Freiflächen, je ne sais pas du tout... Ca m'embête, et les espaces ? Pffff. Je pense que je vais mettre un seul mot pour les deux, en mettant espaces verts,... parce que ça suffira pour ce qu'on veut dire. Das Wohnumfeld, l'environnement, l'environnement c'est quoi, Wohnumfeld, l'environnement direct ? L'environnement d'habitation ? Je ne sais pas. Environnement résidentiel, oui, ça me paraît un peu bête, résidentiel, et les réseaux... les réseaux sociaux, c'est génial ! Sozialen Netze, c'est pas Netzwerk. Non, c'est pas les réseaux sociaux. Je vais aller voir, je vais pas le trouver là, les endroits, bon ben si, apparemment... Sont... Représentent des points... Pour mettre ces... Là, j'arrive pas... Des points de départ. Ideale Ansatzpunkte dafür. Je vois pas trop... à, pour... pour arriver à un but, pour mener à bien ce projet, pour... hum... Pour améliorer... Hum pour heu... pour hem... pour... pour ce faire, ou, je sais pas, mais « dies », ça va pas, ça va pas avec la phrase d'avant. Pour faire changer les choses. Espaces verts, environnement résidentiel, et les réseaux sociaux sont des... heu... J'arrive pas du tout à voir ce que je peux mettre, je comprends pas dans quel sens ils disent ça. Est-ce que ça veut dire qu'il faut commencer par agir ? ... Il faut commencer par agir... Hem... Oui bon, c'est pas très, c'est pas idéal mais...</p>	<p><b>Auteur</b> Linguee=tape=ansatz et voit dans le menu déroulant Ansatz=approche   complète sa recherche=Ansatzpunkte</p> <p><b>Auteur</b> IATE=freiflächen</p> <p><b>Auteur</b> IATE=Wohnumfeld</p> <p><b>Auteur</b> IATE=soziale netze</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=copie-colle=soziale netze</p> <p><b>Auteur</b> Linguee=copie-colle=ideale Ansatzpunkte dafür</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relecture</p>	<p>Hum. Je vais essayer de relire rapidement. ...</p> <p>Pour l'instant ça me va. Si les jeunes ont parfois de sérieux problèmes psychiques, les personnes âgées disent se sentir bien. Je mets « disent être en bonne santé ». Je sais pas si j'ai supprimé une balise, mais...</p> <p>C'est ce qu'a révélé le premier rapport sur la santé de la ville de Zurich, ça me va.</p> <p>Ce rapport indique que la santé de la population zurichoise est soumise à des tendances qui sont étroitement liées aux conditions de vie des habitants. ...</p> <p>Bon le « il faut », ça n'a rien à faire dans cet article. Idéaux ? Idéals ? Est-ce qu'on dit idéaux ? Ils sont id-, ils sont, ils sont idéals... Je sais pas du tout. Je dirais idéaux. C'est un adjectif ? Bon d'accord, bon ben je vais mettre qu'ils sont idéals.</p>	<p><b>Auteur</b> Google.fr=idéaux</p> <p><b>Auteur</b> Google.fr=ils sont idéal</p>

#### 4.2 Extrait de la transcription du TAP de P2A

Mais les personnes... euh... mais mais... lorsque que le niveau de formation de formation et les revenus, revenus sont faibles, les problèmes de santé, de santé... se... se multiplient ? pourquoi pas, oui, se multiplient, puisqu'à mon avis d'après mon expérience se multiplient.

Les jeunes souffrent relativement relativement souvent, parce que fréquemment ce serait un peu plus élégant peut-être mais on veut pas deux adverbes en -ment

les jeunes souffrent relativement souvent de troubles, de troubles, psychiques... psychiques, et puis le ernsthaft alors est-ce que c'est déjà grave ? Non Je dirais que sérieux ça suffit parce que sinon, on exagère un peu, sérieux troubles psychiques. Alors, les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux pro- troubles psychiques, point-virgule, euh, les jeunes retraités, ah, ça ce serait assez drôle, hein, les jeunes, hein, et les jeunes retraités. Ca c'est marrant ! [...] [rire] Les jeunes retraités... tandis que, les, c'est les jeunes retraités [inaudible], les jeunes retraités estiment... euh... estiment... comment est-ce ? [inaudible] am höchsten ein, ihr Wohlbefinden, ah il y a encore ça, tandis que les jeunes retraités ne, ne notent [inaudible] estiment ? ... si estiment que leur ... j'arrive pas, qu'est-ce qu'on veut dire ... enfin, faut reculer si on n'arrive pas qu'est-ce qu'il dit, là en fait il dit que les jeunes ont des soucis psychiques, tandis que les jeunes seniors disent d'eux-mêmes, en fait, voilà, que leur santé est très bonne. En fait, non, ils disent pas ça, bon si, aussi, indirectement, ils donnent, ils se donnent la meilleure note. Que la meilleure, c'est en fait, c'est l'évaluation, elle est mieux cotée, enfin disons, la côte est la plus haute. C'est comment on va dire c'est euh donner un nombre de points, c'est des statistiques, donc on va dire, est-ce que, les meilleures appréciations, et puis je crois que je vais pas les relier. Ils font un lien, ici, dans l'allemand, ils font un lien, c'est clair. Mais en français, je vais essayer autre chose. Les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques point... En revanche, en revanche, les meilleures appréciations de bien-être, [...] sont faites par les jeunes retraités, voilà. Par les jeunes retraités. [...] Maintenant qu'est-ce que ça donne ? « Les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques. En revanche, les meilleures appréciations de bien-être sont faites par les jeunes retraités. » OK. Alors c'est un premier jet, quand même, on va pas s'éterniser, d'abord, ça va mûrir.

C'est du moins... ce qui... résulte, résulte du premier, premier rapport euh... sanitaire, euh rapport de santé, je pense que ce serait plus usité. Je vérifierai tout à l'heure. Donc je fais un marquage, je surligne parce que en jaune, en fait c'est comme ça quand j'ose pas trop sortir du texte, que j'ai maintenant un peu en tête je souligne, car ce n'est que de la terminologie, je peux après juste recaler là-dedans. C'est du moins ce qui résulte du premier rapport de santé publié, publié par la ville de Zurich, voilà.

Donc les tendances sanitaires... les tendances sanitaires... tendances sanitaires, donc là, « relevées », « relevées » pour relancer la phrase, les tendances relevées au sein de la population vivant dans l'agglomération, vivant, vivant à Zurich ça suffit, puisqu'on a déjà dit que c'est pas Zurich, tout Zurich, tout le canton, donc à Zurich, c'est beaucoup plus naturel, c'est un communiqué de presse.

Sachant que ce, [...] sachant que ces oui, ces tendances, je n'aimerais pas répéter ces tendances. Mais oui, ça va être un Platzhalter. Sachant que ces tendances, hem... sont... égalem- sont, sont..., sachant que ces tendances sont influencées par les, oui, ça c'est tous ces, Lebensverhältnisse, sachant que ces tendances sont influencées par les... conditions de vie, [...] les conditions de vie dans une agglomération, voilà comme ça je l'ai. Heureusement que je l'ai économisé là-bas. Dans une agglomération, voilà, et... que des mesures communales peuvent les infléchir, infléchir, voilà. OK. Alors ça m'a permis en plus d'éviter un passif, c'est cool [rires].

Denn obwohl die Gesundheitspolitik stark von Bund... En effet, la ville. Là, c'est la continuité de la pensée, donc bien, je vais tout de suite passer à la ville parce qu'on est encore dans la mesure communale. Ça me permet de faire la passerelle communale-ville. En effet la ville dispose d'une certaine, certaine marge de manœuvre, [...] pour la prévention et la promotion... de la santé

même si la politique sanitaire, sanitaire est fortement... comment on va dire ? Même si elle doit s'inscrire, voilà c'est plutôt dans la, si elle doit, voilà, étroitement s'inscrire. Même si elle doit, wenn sie stark vorgegeben, même si... euh oui, alors ça veut dire qu'ils évoluent dans un cadre surveillé, même si elle doit heu, s'inscrire dans le cadre, mais rigide c'est un petit peu péjoratif, ici, ça va pas, mais c'est l'idée. Alors, qu'est-ce que je dirais pour être euh mélioratif, je dirais, ils ont une marge de manœuvre même si la politique sanitaire de la Confédération, Confédération et des cantons posent un cadre, ah c'est, j'ai encore envie de dire rigide, mais j'aimerais pas, faudrait pas que ce soit si fort. Assez rigide. Mais j'ai écrit et je mets en jaune parce que là, je vois que j'ai pas d'idée alors je ne m'obstine pas, parce que l'idée je la tiens mais le terme est un peu fort, et puis je peux regarder dans le Robert, etc.

Alors maintenant, ce que je veux voir, c'est exactement ce que c'est que Freiflächen j'imagine que ce sont les espaces publics, mais on va pas spéculer non plus, hein ! Freiflächen, Freiflächen et là je vais le limiter au contexte comment ça s'appelle [inaudible], c'est l'urbanisme [inaudible] [...] ah je vois pas, je pense que c'est les espaces publics tout simplement, alors voyons voir, Freiflächen je vais essayer de voir les images, des fois ça aide.

A Zurich, à Zurich, parce quand on dit Zurich, on pense à la ville, donc ça va, et on pense pas au canton. Donc on peut dire à Zurich, la santé est bonne, mais pas chez tous. Et ben voilà ! Est bonne, mais pas chez tous. Voilà, là on voit bien que c'est ungleich. Et c'est naturel comme titre, je dirais : « A Zurich, la santé est bonne, mais pas chez tous ».

Mais cette phrase elle va pas du tout... Je crois qu'il faut que je reprenne ça parce que c'est, c'est vraiment pas ça. C'est, ça coule pas, on ne voit pas bien le message. [...] Il faut quand même le mettre en relation déjà, parce que ces phrases, là, elles ont l'air un peu, un peu... posées n'importe comment. Si les jeunes souffrent relativement souvent de sérieux troubles psychiques, les jeunes retraités,

En effet, la ville dispose d'une certaine marge de manœuvre pour la prévention et la promotion de la santé même si la politique sanitaire de la Confédération et des cantons posent un cadre assez rigide. Alors, oui, le rigide, il m'embêtait, avant. Mais là, je trouve assez oui je vais voir donc je regarde dans le Robert si je trouve un terme un tout petit peu plus léger, parce que

rigide j'ai un peu peur, ça pourrait être un peu controversé. Rigide, alors, rigide, oui voilà c'est ça. Ah, rigoureux c'est un peu moins fort. [...] donc je vais regarder dans rigoureux, quand même, rigoureux, ah ben voilà, c'est pas trop loin, pour une fois, alors... d'accord. [inaudible] dur à supporter, [inaudible] exactitude [inaudible] c'est un peu fort aussi. Contraires, ça m'intéresse pas trop, pour l'instant. Alors voyons dans rigidité ce qu'on a tout à l'heure encore, [peu audible] dans contraires. Heu, un cadre assez ferme, peut-être, ferme, oui, ferme, c'est pas trop absolu. Un cadre assez ferme, est-ce qu'on dit, un cadre assez ferme. Je vais vérifier la collocation.

Il existe plusieurs champs d'action prometteurs... là ça tombe vraiment un peu comme un cheveu sur la soupe. Il existe, bon alors qu'est-ce qu'on avait en dernier : la ville dispose d'une certaine marge voilà. Il existe... les champs d'action, alors il faut que je retrouve, oui mais là aussi, en allemand ils ont posé un peu comme ça. Il y a un peu comme des raccourcis. C'est bizarre. Il existe, oui pff, mais il existe. [inaudible]... Ça c'est bon, Oui, moi j'ai envie de faire une charnière. Dans ce domaine, se détachent plusieurs champs d'action prometteurs.

## 5. QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE

### Questionnaire sur l'expérience

Questions sur la séance collective :

1. Pensez-vous avoir retiré quelque chose de l'analyse de la transcription de votre TAP ? Avez-vous pu identifier des éléments dont vous étiez satisfaits et d'autres que vous souhaitiez améliorer ? Si oui, lesquels ?
2. Pensez-vous avoir retiré quelque chose de l'analyse des transcriptions de vos collègues et de ceux des traducteurs professionnels ? Quels éléments pouvez-vous nommer ?

Questions sur la seconde prise de données :

3. Par rapport à la première prise de données, avez-vous noté une évolution concernant la verbalisation ?
4. Au cours de la traduction, avez-vous essayé de modifier certains aspects de vos méthodes de travail ? Lesquels ? Pensez-vous y être parvenu ?

Généralités :

5. Avez-vous d'autres remarques à formuler ?





## ANNEXE III – VOLUME DES DONNÉES COLLECTÉES

Tableau 36 : durée des enregistrements de l'écran [en heures, minutes et secondes] et volume des transcriptions des TAP [en nombre de mots]

Année	Texte	Traducteur	Durée (h : mm :ss)	Volume des TAP (nombre de mots)
2011	A	P1	0:40:07	3 075
		P2	0:47:53	4 412
		P3	0:58:51	4 101
		P4	0:51:06	2 420
	C	P1	0:47:43	3 214
		P2	0:43:04	4 473
		P3	0:28:38	2 326
		P4	0:47:53	2 016
2012	A	E5	1:01:24	1 963
		E6	0:46:42	3 222
		E7	0:46:06	2 409
		E8	0:47:19	3 530
		E9	0:28:30	1 370
2013	B	E10	0:47:13	2 308
		E11	0:49:07	3 387
		E12	0:46:39	3 366
		E13	0:45:47	2 665
		E14	0:52:17	1 940
2014	A	E15	0:43:22	1 239
		E16	0:52:49	3 674
		E17	0:48:46	3 420
		E18	0:46:02	2 871
		E19	0:47:02	4 743
	B	E15	0:40:30	1 326
		E16	1:07:33	4 101
		E17	0:44:33	2 965
		E18	0:43:10	2 267
		E19	0:41:05	3 372

2015	A	E20	0:57:00	4 396
		E21	0:54:53	4 165
		E22	0:47:55	1 407
	B	E20	0:58:09	4 055
		E21	0:45:29	3 276
		E22	0:42:04	1 435
Total			26:56:43	100 909

## ANNEXE IV – CODAGE DES TRANSCRIPTIONS

### 1. CODES 2, 1, 0 ET INDÉTERMINÉ

Le tableau 37 indique le pourcentage de mots assignés à chaque code, pour chaque transcription.

*Tableau 37 : codage de chaque transcription avec les codes 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée), 0 (Activité automatisée) et Indéterminé*

*La mise en forme conditionnelle est d'Excel 2016 et porte sur les quatre colonnes simultanément ; plus la case est rouge, plus le pourcentage est élevé par rapport aux autres cases du tableau ; plus la case est verte, plus le pourcentage est faible par rapport aux autres cases du tableau.*

Année	Texte	Traducteur	2	1	0	Indéterminé	Total
2011	A	P1	20,72 %	29,07 %	34,60 %	15,61 %	100,00 %
		P2	61,60 %	1,99 %	31,60 %	4,81 %	100,00 %
		P3	30,94 %	17,14 %	44,77 %	7,14 %	99,99 %
		P4	3,72 %	26,20 %	68,64 %	1,45 %	100,01 %
	C	P1	11,67 %	47,79 %	32,02 %	8,53 %	100,01 %
		P2	55,09 %	1,48 %	36,60 %	6,84 %	100,01 %
		P3	33,28 %	0,00 %	65,91 %	0,82 %	100,01 %
		P4	14,19 %	12,10 %	68,30 %	5,41 %	100,00 %
2012	A	E5	18,39 %	18,03 %	61,59 %	1,99 %	100,00 %
		E6	7,08 %	24,46 %	56,73 %	11,73 %	100,00 %
		E7	9,38 %	19,93 %	67,75 %	2,95 %	100,01 %
		E8	5,89 %	20,37 %	71,67 %	2,07 %	100,00 %
		E9	28,61 %	15,47 %	51,09 %	4,82 %	99,99 %
2013	B	E10	7,54 %	29,38 %	57,54 %	5,55 %	100,01 %
		E11	9,36 %	24,15 %	58,28 %	8,21 %	100,00 %
		E12	10,58 %	7,90 %	78,13 %	3,39 %	100,00 %
		E13	0,64 %	23,11 %	73,28 %	2,96 %	99,99 %
		E14	5,31 %	27,53 %	63,71 %	3,45 %	100,00 %
2014	A	E15	2,18 %	21,31 %	74,50 %	2,02 %	100,01 %
		E16	12,22 %	50,08 %	32,53 %	5,17 %	100,00 %
		E17	14,47 %	33,57 %	50,06 %	1,90 %	100,00 %
		E18	12,30 %	23,34 %	52,00 %	12,37 %	100,01 %
		E19	9,02 %	33,90 %	52,73 %	4,34 %	99,99 %
	B	E15	0,00 %	13,42 %	83,94 %	2,64 %	100,00 %
		E16	1,37 %	37,04 %	42,01 %	19,58 %	100,00 %
E17		10,93 %	22,97 %	62,53 %	3,58 %	100,01 %	

		E18	7,90 %	31,80 %	44,29 %	16,01 %	100,00 %
		E19	0,56 %	32,35 %	61,15 %	5,93 %	99,99 %
2015	A	E20	18,74 %	30,37 %	47,79 %	3,09 %	99,99 %
		E21	18,61 %	53,21 %	25,67 %	2,52 %	100,01 %
		E22	5,83 %	39,59 %	49,40 %	5,19 %	100,01 %
	B	E20	11,02 %	24,56 %	50,97 %	13,44 %	99,99 %
		E21	38,19 %	14,26 %	44,81 %	2,75 %	100,01 %
		E22	1,95 %	13,73 %	79,65 %	4,67 %	100,00%

## 2. CODES 2, 1 ET 0

Le tableau 38 indique le pourcentage de mots assignés à chaque code, pour chaque transcription.

*Tableau 38 : codage de chaque transcription avec les codes 2 (Activité régulée), 1 (Activité non régulée) et 0 (Activité automatisée)*

*La mise en forme conditionnelle est d'Excel 2016 et porte sur les trois colonnes simultanément ; plus la case est rouge, plus le pourcentage est élevé par rapport aux autres cases du tableau ; plus la case est verte, plus le pourcentage est faible par rapport aux autres cases du tableau.*

Année	Texte	Traducteur	2	1	0	Total
2011	A	P1	24,55 %	34,45 %	41,00 %	100,00 %
		P2	64,71 %	2,10 %	33,19 %	100,00 %
		P3	33,32 %	18,46 %	48,21 %	99,99 %
		P4	3,77 %	26,58 %	69,64 %	99,99 %
	C	P1	12,76 %	52,24 %	35,00 %	100,00 %
		P2	59,13 %	1,58 %	39,28 %	99,99 %
		P3	33,55 %	0,00 %	66,45 %	100,00 %
		P4	15,00 %	12,79 %	72,21 %	100,00 %
2012	A	E5	18,76 %	18,40 %	62,84 %	100,00 %
		E6	8,02 %	27,71 %	64,28 %	100,01 %
		E7	9,67 %	20,53 %	69,80 %	100,00 %
		E8	6,02 %	20,80 %	73,18 %	100,00 %
		E9	30,06 %	16,26 %	53,68 %	100,00 %
2013	B	E10	7,98 %	31,10 %	60,92 %	100,00 %
		E11	10,20 %	26,31 %	63,49 %	100,00 %
		E12	10,95 %	8,18 %	80,87 %	100,00 %
		E13	0,66 %	23,82 %	75,52 %	100,00 %
		E14	5,50 %	28,51 %	65,99 %	100,00 %
2014	A	E15	2,22 %	21,75 %	76,03 %	100,00 %
		E16	12,89 %	52,81 %	34,30 %	100,00 %
		E17	14,75 %	34,22 %	51,03 %	100,00 %
		E18	14,03 %	26,63 %	59,34 %	100,00 %
		E19	9,43 %	35,44 %	55,12 %	99,99 %
	B	E15	0,00 %	13,79 %	86,21 %	100,00 %
		E16	1,70 %	46,06 %	52,24 %	100,00 %
		E17	11,33 %	23,82 %	64,85 %	100,00 %
		E18	9,40 %	37,87 %	52,73 %	100,00 %
		E19	0,60 %	34,39 %	65,01 %	100,00 %
2015	A	E20	19,34 %	31,34 %	49,32 %	100,00 %
		E21	19,09 %	54,58 %	26,33 %	100,00 %

		E22	6,15 %	41,75 %	52,10 %	100,00 %
	B	E20	12,74 %	28,38 %	58,89 %	100,01 %
		E21	39,27 %	14,66 %	46,08 %	100,01 %
		E22	2,05 %	14,40 %	83,55 %	100,00 %

## ANNEXE V – INSTRUCTIONS POUR L'ÉVALUATION DES PRODUITS FINIS

---

### Classement de textes

Voici 13 textes, répartis en deux groupes (A et B). Dans chacun de ces groupes, lesquels de ces textes préféreriez-vous rencontrer sur un site Internet ?

Dans le cadre de la situation expérimentale, considérez que le texte A constitue un extrait d'un communiqué de presse posté sur le site Internet de la ville de Zurich et que le texte B figure sur le site de l'institut Alfred Wegener (recherche marine et polaire). Ces deux textes sont destinés au grand public.

#### Matériel :

Groupe A : 9 textes et groupe B : 4 textes.

#### Classification :

Pouvez-vous classer les textes de chacun des deux groupes du meilleur au moins bon selon vos propres critères ? Pour le groupe A, l'idéal serait de parvenir à distinguer les trois meilleurs, puis d'indiquer les textes que vous jugeriez équivalents (p. ex. en entourant si vous remplissez à la main ou en fusionnant les cases des tableaux ci-dessous si vous travaillez au format électronique).

Groupe A :

Meilleur										Moins bon
----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------

Groupe B :

Meilleur					Moins bon
----------	--	--	--	--	-----------

Souhaitez-vous formuler une remarque ou un commentaire (p. ex. sur la difficulté de ce travail, sur vos critères ou sur la qualité des textes soumis) ?