

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE D'ALGER II
Faculté des Langues Étrangères
Département de Langue Française



THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

DOCTORAT

en Langue Française option Didactique de l'Interculturel

**L'INTERCULTUREL DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE
À L'INSTITUT DE TRADUCTION**

Cas d'étude : les enseignants de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2

Thèse préparée par :

BENARIBI Mohammed Amin

Sous la direction de :

Dr. AÏT DJIDA Mohand Amokrane

MCA – Université Hassiba Benbouali de Chlef

Membres de Jury :

Pr. EL BAKI Hafida, Université d'Alger 2, Présidente

Dr. AÏT DJIDA Mohand Amokrane, MCA, Université de Chlef, Rapporteur

Pr. AÏT DAHMANE Karima, Université de Blida 2, Examinatrice

Dr. IDJENADÈNE Fatiha, MCA, Université d'Alger 2, Examinatrice

Dr. MISSOUM BENZIANE Hassane, MCA, Université de Chlef, Examineur

Peut-on ne pas apprendre de l'Autre ?

REMERCIEMENTS

Pour tous ceux qui ont participé à la réalisation de cette thèse.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
RÉSUMÉ	8
ABSTRACT	10
ملخص	10
INTRODUCTION GENERALE	11
1. QUESTION PRINCIPALE, QUESTIONNEMENTS ET HYPOTHESES	13
2. METHODOLOGIE	14
3. ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE	15
PARTIE THEORIQUE : L'INTERCULTUREL EN TRADUCTION, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUTION	
PREMIER CHAPITRE : L'INTERCULTUREL	19
1. LE CONCEPT DE CULTURE	19
2. L'INTERCULTUREL	24
3. L'ACCULTURATION	35
4. RELATION TRADUCTION ET CULTURES	36
5. TRADUCTION COMME COMMUNICATION INTERCULTURELLE	43
6. SUBJECTIVITE EN TRADUCTION	49
7. ALTERITE	51
8. 'SOI' ET L' 'AUTRE' EN TRADUCTION	55
9. EN QUEL MODE TRADUIRE LE CULTUREL : SOURCIER OU CIBLISTE ?	58
10. LES PROCEDES DE TRADUCTION CULTUREL	60
11. THEOREME DE DICHOTOMIE EN TRADUCTION CULTURELLE	66
12. TRADUCTION ET ETHIQUE	68
13. L'EXPLICITE ET L'IMPLICITE EN TRADUCTION DES NOTIONS CULTURELLES	69
14. STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS À TRAVERS LA TRADUCTION	73

15. LE DIFFICILE ET L'INTRADUISIBLE CULTUREL	74
<u>DEUXIÈME CHAPITRE : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT</u>	<u>79</u>
1. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	79
2. LES MODELES D'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	87
3. LE COURS MAGISTRAL	92
4. LES CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT	94
5. COMPÉTENCE TRANDUCTIVE	96
6. COMPETENCE INTERCULTURELLE EN FORMATION : TRADUCTION	101
7. ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION	114
8. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN TRADUCTION	119
9. CONSIGNE ET EXERCICE DE TRADUCTION EN SITUATIONS INTERCULTURELLES	132
10. ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL EN TRADUCTION ET BLOCAGE COGNITIF	138
11. TICE	141
<u>TROISIÈME CHAPITRE : L'ÉVALUATION</u>	<u>149</u>
1. L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION	149
2. APPRENDRE À ÉVALUER	150
3. ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE TRANDUCTIVE	153
4. ÉVALUATION DE LA TRADUCTION	157
5. FONCTION DE L'ÉVALUATION	159
6. CRITÈRES D'ÉVALUATION EN TRADUCTION	166
7. ÉVALUATION DES ERREURS EN TRADUCTION	168
8. SUBJECTIVITÉ EN ÉVALUATION	170
9. OBJECTIVITÉ EN ÉVALUATION DE LA TRADUCTION	173
10. PRATIQUES ÉVALUATIVES INNOVANTES	175
PARTIE PRATIQUE : PROTOCOLES DE RECHERCHE, ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	
<u>PREMIER CHAPITRE : PROTOCOLES DE LA RECHERCHE</u>	<u>190</u>
1. RAPPEL DU THEME DE LA RECHERCHE	190
2. PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	190
3. MÉTHODOLOGIE DE VÉRIFICATION DE LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE	191
4. MÉTHODOLOGIE DE VÉRIFICATION DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE	194

5. METHODOLOGIE DE VERIFICATION DE LA TROISIEME HYPOTHESE	198
6. OBSTACLES RENCONTRES	202

**DEUXIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA PREMIERE HYPOTHESE :
LES ENSEIGNANTS ONT CONSCIENCE DE L'IMPORTANCE DE
L'INTERCULTUREL DANS LEUR DOMAINE** **203**

1. ANALYSE DU CORPUS	203
2. RESULTATS D'ANALYSE DES ENTRETIENS	235
3. DISCUSSION	241
4. CONCLUSION	245

**TROISIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA DEUXIEME
HYPOTHESE: LES ENSEIGNANTS INTEGRENT ET PRENNENT EN
CONSIDERATION LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LEURS
PRATIQUES EVALUATIVES** **247**

1. ANALYSE DU CORPUS	247
2. RESULTATS D'ANALYSE DES EXAMENS	262
3. DISCUSSION	266
4. CONCLUSION	268

**QUATRIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA TROISIEME
HYPOTHESE : L'ENSEIGNANT A RECOURS A DES SUPPORTS DANS
LESQUELS APPARAIT LA CULTURE DE L'AUTRE** **270**

1. ANALYSE DU CORPUS	270
2. RESULTATS D'ANALYSE DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	296
3. DISCUSSION DES RESULTATS DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	309
4. CONCLUSION	314

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE **316**

REFERENCES **324**

GLOSSAIRE **351**

Liste des tableaux **353**

LISTE DES FIGURES **354**

LISTE DES ABREVIATIONS **355**

TABLE DES MATIERES **357**

RÉSUMÉ

Les récentes recherches en pédagogie et didactique de traduction insistent sur l'intégration de l'interculturalité en son enseignement. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les pratiques d'enseignement universitaire s'inscrivent-elles dans le cadre de l'approche interculturelle pour les enseignants de l'Institut de Traduction en Algérie ? Nous avons donc cherché à savoir si les enseignants de la formation 'traduction' ont conscience de l'importance de l'interculturel dans leur domaine, s'ils l'intègrent dans leurs pratiques évaluatives, et s'ils ont recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre ; en prenant les enseignants de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2 comme cas d'étude. Pour répondre à la première question, nous avons utilisé l'enregistrement vocal dans des entretiens semi-directifs avec 15 enseignants et la théorisation ancrée dans l'analyse des transcriptions, puisqu'elle permet l'étude qualitative inductive d'un corpus quantitatif. Les résultats montrent que les enseignants insistent sur l'importance de l'interculturel dans le domaine de traduction, en soulignant qu'il n'y a pas de traduction sans prendre en compte les cultures source et cible. L'exemple reste la pratique privilégiée des enseignants pour illustrer et expliquer les différences culturelles et montrer l'importance de l'interculturel. Aucun enseignant n'utilise une grille de pratiques d'enseignement comportant l'interculturel dû à son dynamisme et à sa évocation imprévue lors des cours. Les cours qui portent sur les différences culturelles sont dynamiques, impliquent les étudiants et les motivent. Cependant, l'absence d'une grille d'évaluation et de consignes précises et contextualisées conduisent à une évaluation subjective non-justifiée. Pour répondre à la deuxième question, nous avons analysé les copies d'examens en utilisant la théorisation ancrée, après les avoir classées en deux catégories : les consignes de traduction et les questions, et les contenus des modules pratiques et théoriques. Nous avons trouvé que les enseignants n'exploitent pas la consigne contextualisée et interculturelle dans les examens de pratiques traductives, et se contentent de la consigne classique : « *traduire un texte de la langue 'A' vers la langue 'B'* ». Les questions des modules théoriques ne portent pas sur l'interculturel ; quant aux contenus, il n'y a que le module d'histoire de traduction qui contient des aspects culturels de différentes civilisations et époques. L'interculturel est bien présent dans les textes à traduire dans les modules de pratiques

traductives ; on le retrouve dans les thèmes proposés, les personnages (personnages historiques, écrivains, politiciens, et les noms de personnages dans une histoire), les noms de lieux, noms d'organismes nationaux et internationaux, pratiques religieuses, proverbes, expressions idiomatiques, contexte sociale, contexte économique et les situations et les événements politiques. Nous avons utilisé la technique d'analyse du contenu et la grille valide de Raigòn-Rodriguez (2018) afin d'identifier et quantifier les données qualitatives pour répondre à la troisième question. Nous avons trouvé que les supports à traduire et les cours contiennent une grande variété de notions culturelles, inculquée consciemment; cependant, la consigne interculturelle n'est pas exploitée par les enseignants.

Mots clés : Interculturel en traduction – Perception d'enseignants – Pratiques d'enseignement – évaluation de l'inter-culturel.

ABSTRACT

Recent research in pedagogy and didactics of translation emphasizes the integration of interculturality in its teaching. We wanted to know to what extent are higher-education teaching practices part of the intercultural approach for teachers at the Institute of Translation in Algeria? Therefore, we sought to know whether the teachers in the translation training are aware of the importance of interculturality in their field, whether they inculcate it in their evaluation practices, and if they have recourse to supports in which appear the culture of the Other. Our case of study was the teachers of the Institute of Translation of the University of Algiers 2. To answer the first question, we used voice recording in semi-structured interviews with 15 teachers and the theorizing embedded in the analysis of transcriptions, as it allows for the inductive qualitative study of a quantitative corpus. Teachers recognize the importance of interculturality in translation. The analysis shows that, for the teachers, there is no translation without taking into account the source and target cultures. The example remains the privileged practice to illustrate and explain cultural differences and to show the importance of interculturality. No teacher uses a grid of intercultural teaching practices due to its dynamism and unforeseen evocation during class. Courses that focus on cultural differences are dynamic, involve students and motivate them. However, the absence of an evaluation grid and a precise and contextualized instruction lead to an unjustified subjective assessment. To answer the second question, we have analyzed the exams from the translation training program using the grounded theory, after we have classified them into two categories : instructions of translation and questions, and the contents of practical and theoretical courses. We have found out that teachers do not use the contextualized and intercultural instruction but just the formula : « *translate the text from a source language 'A' to a target language 'B'* ». The questions and the content of the theoretical courses are not related to interculturality, except for the translation history module which includes cultural aspects from different civilizations and eras. In translation courses, interculturality is clearly present in the content of the texts to be translated. We find inter-cultural aspects in the proposed themes, the characters (historical figures, writers, politicians, and the names of characters in a story), place names, names of national and international organizations, religious practices, proverbs,

idioms, social and economic contexts, political situations and events. To answer the third question, we used the content analysis technique in order to identify and quantify the qualitative data, according to the valid grid of Raigòn-Rodríguez (2018). We have found that the variety of topics in the materials to be translated and the courses contain wide cultural notions, consciously instilled as shown by a correlation that we have found ; however, the intercultural instruction is not exploited.

Keywords : Interculturality in translation – Teachers perceptions – Teaching practicies – Interculturality assessment

تؤكد الأبحاث الحديثة في علم أصول التدريس والتعليمية في علم الترجمة على دمج مبدأ التثقيفات في تدريسها. أردنا أن نعرف إلى أي مدى تعتبر ممارسات التدريس في التعليم العالي جزءًا من منهج التثقيفات لدى أساتذة معهد الترجمة في الجزائر؟ سعينا لمعرفة ما إذا كان أساتذة معهد الترجمة على دراية بأهمية التثقيفات في مجالهم ، وما إذا كانت تؤخذ بإعتبار في ممارساتهم التقييمية ، وهل يلجؤون إلى استخدام مستندات تظهر فيها ثقافة الآخر. أجري البحث على أساتذة معهد الترجمة بجامعة الجزائر 2. للإجابة على السؤال الأول ، استخدمنا التسجيل الصوتي في المقابلات الشبه المنظمة مع 15 أستاذًا والتنظير المضمن في تحليل النسخ ، كونه يسمح بالدراسة النوعية الاستقرائية للمجموعة الكمية. وجدنا أن الأساتذة يدركون أهمية التثقيفات في الترجمة. بالنسبة للأساتذة لا توجد ترجمة دون مراعات الثقافتين المصدر والهدف. يبقى المثال الممارسة الساسية لتوضيح وشرح الاختلافات الثقافية وإظهار أهمية التواصل بين الثقافات. لا يستخدم أي أستاذ شبكة معينة من ممارسات التدريس تحتوي على التثقيفات بسبب ديناميكيتها واستحضارها الغير المتوقع أثناء الدرس. الدروس التي تركز على الاختلافات الثقافية تخلق ديناميكية وتشرك الطلاب وتحفزهم. مع ذلك ، عدم وجود مخطط تقييم وتعليمات دقيقة وسياقية تؤدي إلى تقييم ذاتي غير مبرر. للإجابة على السؤال الثاني ، قمنا بتحليل الاختبارات باستخدام التنظير المضمن ، بعد صنفنا إلى فئتين: تعليمات الترجمة والأسئلة ، ومحتويات المواد العملية والنظرية. تبين أن الأساتذة يستعملون فقط الصيغة: « ترجمة النص من لغة المصدر " أ " إلى لغة الهدف " ب " ، ولا يلجؤون إلى التعليمات السياقية و الخاصة بالتثقيفات. لا تتعلق الأسئلة ومحتوى المواد النظرية بالتعددية الثقافية ، باستثناء مادة تاريخ الترجمة التي تشمل جوانب ثقافية من مختلف الحضارات والعصور. في مادة الترجمة ، يظهر التعدد الثقافي بوضوح في محتوى النصوص المراد ترجمتها. نجد جوانب متعددة الثقافات في الموضوعات المقترحة ، الشخصيات (الشخصيات التاريخية ، الكُتَّاب ، السياسيون ، أسماء الشخصيات في القصة) ، أسماء الأماكن ، أسماء المنظمات الوطنية والدولية ، الممارسات الدينية ، الأمثال ، السياقات الاجتماعية و الاقتصادية ، والأوضاع والأحداث السياسية. للإجابة على السؤال الثالث ، استخدمنا تقنية تحليل المحتوى من أجل تحديد وقياس البيانات النوعية. لقد وجدنا أن المواضيع المختلفة المراد ترجمتها و الدروس تحتوي على مفاهيم و معلومات ثقافية، بثت بوعي حسب الإرتباط الذي وجدناه ؛ لكن لا يتم استغلال التعليمات الخاصة بالتثقيفات.

الكلمات المفتاحية : التثقيفات في الترجمة - تصورات الأساتذة - ممارسات التدريس - تقييم
التثقيف.

INTRODUCTION GENERALE

La conscience des cultures devient une préoccupation mondiale. La non-communication et la non acceptation des différences sont l'une des principales causes de non compréhension de l'Autre, du racisme, d'intolérance, et même de terrorisme et de guerre. La dialectique de l'un et de l'autre. L'anormal est ce qui n'est pas moi, et est forcément l'autre. Mes habitudes et mes pratiques formant ma culture sont forcément correctes, c'est aux autres de changer les leurs et de s'adapter à mon modèle.

On devient de plus en plus conscient de l'importance et de la nécessité de l'interculturalité, pas uniquement autant que notion théorique, mais comme compétence à développer chez les citoyens. L'interculturalité est une communication entre des individus ayant différentes cultures avec altérité. Les nouveaux programmes et modèles d'éducation à l'interculturel sont de plus en plus nombreux. Les établissements éducatifs, les instituts de formation publics et privés, ainsi que les associations s'intéressent au projet. L'interculturalité est désormais intégrée dans la majorité des profils de compétences de la plupart des formations.

L'enseignement-apprentissage d'une langue (étrangère) est directement lié à la culture que celle-ci véhicule. Un constat qui a conduit beaucoup de chercheurs du domaine à redéfinir le concept de didactique des langues ; pour Christian Puren, par exemple, il s'agit d'une « *discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures* » (2004, p. 21). En effet, après l'échec de l'universalisme en didactique, « *développé quasi exclusivement dans les pays occidentaux* » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 233-234), la notion de la prise en compte du contexte est devenue une nécessité. L'exemple le plus cité dans les recherches sur les limites de la didactique « *universalisante* » et « *généralistes* » (Legal, 2010) qui s'adresse au monde entier est celui de l'enseignement du français (et des autres langues) dans différents pays et pour différentes personnes, en employant les mêmes stratégies d'enseignement-apprentissages. L'apprenant, l'enseignant et le contexte d'enseignement sont exclus de la sphère des préoccupations didactiques, et la langue s'enseigne pour elle-même. Une erreur qu'on ne reproche pas uniquement aux anciennes tendances mais aussi aux nouvelles, comme l'application de l'approche actionnelle en Asie (Legal, 2010) ; des pratiques d'enseignement-apprentissage qui

n'avaient pas réussi parce qu'elles n'ont pas été contextualisées en fonction du paramètre culturo-éducatif (Simon, 2006) et de la philosophie éducationnelle de la société en question.

Nous nous sommes demandé par pure curiosité, si l'enseignement d'une langue étrangère est problématique quand la question de l'interculturel est posée, quand est-il de l'enseignement de la traduction dont le passage interlinguistique-interculturel est le noyau du domaine ?

La traduction est un domaine qui fait l'objet de plus en plus de recherches sur l'intégration de la compétence interculturelle dans ses objectifs et contenus d'enseignement (Mayer, 1991 ; Khomayer, 1996 ; Delisle et Lee-Jahnle, 1998 ; Hennequin, 1998 ; Bahumaid, 2010 ; Yarosh, 2014 ; Le-Disez, 2015 ; Ileana Neli, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Kahrizsangi et Haddadi, 2017). Le passage qu'un traducteur doit entamer pour communiquer une information d'une langue-culture source vers une autre langue-culture cible fait en sorte que la traduction est une forme de communication interculturelle (Venuti, 1998, p. 4 ; De Launay, 1988 ; Cordonnier, 2002 ; Crépon, 2004 ; Faiq, 2004 ; House, 2009 ; Manteanu, 2011 ; Ali Seddik, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015), et le traducteur un médiateur interculturel (Ladmiral, 1998 ; Antoine, 1999 ; Corinne, 2006 ; House, 2009, p. 12). Si la traduction est le terrain dans lequel les cultures et les différences se rencontrent, quelle place est-elle accordée à l'interculturel en formation des futurs traducteurs ?

Nous ne sommes pas traducteur, nous avons donc formulé une problématique en relation avec notre domaine, qui est la didactique de l'interculturel. Nous nous sommes intéressé à la place accordée à l'interculturel dans les pratiques d'enseignement en formation des traducteurs en Algérie. Un choix réalisé à partir d'une déduction logique de l'ensemble des points abordés précédemment :

- la traductologie est une discipline où différentes cultures se rejoignent ;
- un mot ou une expression est vecteur d'un sens qui ne peut être traduit que par la prise en considération de la culture des deux langues, sinon, il y aura un tout autre sens dans le message traduit, engendrant ainsi des fissions communicationnelles et des incompréhensions, dont le degré de gravité varie selon le contexte.

- Les Instituts de Traduction représentent un lieu de formation au plurilinguisme, donc où l'interculturalité devrait être un des principaux vecteurs et une finalité d'enseignement-apprentissage ;
- La traduction est une discipline dans laquelle on a besoin de développer une compétence interculturelle ; et,
- aucune recherche n'est réalisée sur l'interculturel dans les pratiques d'enseignement en formation des traducteurs en Algérie.

Nous avons trouvé qu'aucune recherche s'est intéressée à l'interculturel dans les pratiques d'enseignement en formation des traducteurs en Algérie. Pour entamer une investigation sur le terrain, nous avons formulé notre sujet de recherche comme ce qui suit :

1. Question principale, questionnements et hypothèses

Le raisonnement développé dans la présentation nous a permis de formuler la question principale qui suit :

- *En contexte du LMD en Algérie, dans quelle mesure les pratiques d'enseignement universitaire s'inscrivent-elles dans le cadre de l'approche interculturelle pour les enseignants de l'Institut de Traduction ?*

Afin de donner réponse à notre question principale, nous avons formulé le questionnaire suivant :

- *Est-ce que les enseignants de traduction ont conscience de l'importance de la compétence interculturelle dans leur domaine ?*
- *Est-ce que les enseignants intègrent et prennent en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques évaluatives ?*
- *Et, l'enseignant a-t-il recours à des supports dans lesquels apparaît la culture de l'Autre ?*

Pour lequel nous avons émis les trois hypothèses qui suivent :

- *Les enseignants de traduction sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle.*
- *Les pratiques évaluatives des enseignants intègrent l'aspect interculturel.*

- *L'enseignant a recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre.*

2. Méthodologie

Notre cas d'étude est les enseignants de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2. Nous avons choisi la méthode qualitative pour notre recherche. Il s'agit de la méthode la plus utilisée à présent dans l'univers de la recherche en science humaine et sociale. Cependant, ce n'est pas la principale raison qui nous a poussé à l'adopter.

L'analyse qualitative nous permet d'utiliser un ensemble de méthodes et de raisonnements pour analyser des données standardisés (Olivier, 2012). Il faudrait que nous ayons une idée claire sur les pratiques d'enseignement, pour savoir quel est le degré d'exploitation des principes de l'interculturalité dans l'Institut. En effet, un enseignant pourrait l'appliquer, alors qu'un autre ne l'applique pas ou moins. Nous adoptons aussi pour une méthode empirico-inductive pour nous aider à faire une extrapolation des résultats.

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons utilisé l'enregistrement vocal dans des entretiens semi-directifs pour recueillir les données à analyser. L'analyse par la théorisation ancrée a été utilisée dans l'analyse de la transcription des enregistrements vocaux des entretiens dans la vérification de la première hypothèse, et l'analyse des examens dans la vérification de la deuxième hypothèse. Il s'agit d'une méthode utilisée dans l'analyse qualitative inductive des données empiriques. L'analyse par la théorisation ancrée « *constitue une traduction d'adaptation de grounded theory, l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss, puis reprise et enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration* » (Paillé, 1994). Elle est idéale dans l'étude qualitative d'un corpus quantitatif. De plus, elle permet aux chercheurs, plus au moins, de s'éloigner du piège des représentations, ou de suivre une grille préétablie, en plus de s'éloigner du filtrage conscient et inconscient (*Idem*, 1994 ; Meliani, 2011, Raymond, 2020).

Dans la vérification de la troisième hypothèse, nous avons identifié et quantifié des données qualitatives en utilisant la technique d'analyse du contenu. Il s'agit d'une technique de recherche qui permet des inférences fiables et valides à partir des textes dans leurs contextes d'utilisation (Krippendorff, 2004, p.18 ; Raigón-Rodríguez, 2018). Nous avons utilisé une grille valide composée de trois catégories : « *Culture*

générale » avec trois critères, chacun avec des sous-critères, « *Cultures* » avec un ‘C’ majuscule, composée de seize critères, et « *cultures* » avec un ‘c’ minuscule composée de dix-huit critères. Il s’agit d’une grille déjà exploitée par Paige et ses collègues (1999), Lee (2009), et Raigón-Rodríguez (2018), et à laquelle nous avons ajouté certains critères de sélection qui nous semblaient important d’intégrer dans le cadre de cette recherche.

3. Architecture de la recherche

Notre recherche se compose de deux parties, la première théorique et la seconde pratique, suivies d’une conclusion générale.

La première partie théorique est composée de trois chapitres, le premier sur l’« *interculturel* », le deuxième sur les « *pratiques d’enseignement* » et le troisième sur l’« *évaluation* ».

Tout d’abord, nous commençons le chapitre sur l’interculturel, ou l’interculturalité, d’une manière un peu globale en parlant de notion de culture afin de commencer par le commencement. Puis, nous passons dès le second titre à la notion d’interculturel, la communication interculturelle et la compétence interculturelle, ainsi que l’acculturation. Nous traitons ensuite la relation entre la traduction et les cultures, la traduction comme une forme de communication interculturelle, et certains concepts qui, en plus de lier la traduction à la notion d’interculturel, la problématisent encore plus. Il s’agit de la subjectivité en traduction, l’altérité, soi et l’Autre en traduction, les modes de traduction, les procédés de traduction et le théorème de dichotomie en traduction culturelle. Nous exposons par la suite la question d’éthique en traduction, de l’explicite et de l’implicite, des stéréotypes et préjugés à travers la traduction, et finalement conclure le chapitre en évoquant la problématique du difficile et de l’intraduisible culturel. Nous nous basons dans ce premier chapitre principalement sur la littérature de l’inter-culturel en traduction.

Nous entamons le deuxième chapitre par l’explication du concept de pratiques d’enseignement et leur évaluation en nous basant surtout sur la littérature de la pédagogie du supérieur. Nous exposons par la suite les modèles et conceptions d’enseignement en contexte universitaire. Puis, nous faisons le tour de la notion de compétence traductive, ses composantes et ses modèles, pour passer ensuite à la notion de compétence interculturelle et les différents modèles qui existent dans la

formation 'traduction'. Après, nous nous intéressons au domaine d'enseignement de la traduction, et les différentes pratiques d'enseignement suggérées lors son enseignement ; pour ensuite passer aux consignes et exercices de traduction en situations interculturelles, et notre réflexion sur l'enseignement interculturel en traduction et le blocage cognitif. Nous dédions le dernier titre de ce chapitre au TIC et leur exploitation en enseignement-apprentissage de la traduction.

Le troisième et dernier chapitre de cette première partie théorique est sur l'évaluation. Nous commençons par une brève explication du concept d'évaluation dans le domaine de l'éducation et l'enseignement supérieur plus particulièrement, puis la nécessité d'apprendre à évaluer. Nous passons par la suite à l'évaluation de la compétence traductive, et plus particulièrement la compétence culturelle ; après, nous faisons la tour de la littérature sur l'évaluation dans le supérieur pour expliciter les fonctions de l'évaluation. Nous expliquons dans le titre qui suit l'évaluation de la traduction, ses critères et la notion d'erreur. L'objectivité et la subjectivité en évaluation en général, et en traduction plus particulièrement, sont traités. Finalement, pour conclure le dernier chapitre de cette première partie, nous nous intéressons aux pratiques évaluatives innovantes dans le supérieur.

La deuxième partie de notre thèse est pratique. Elle se compose de quatre chapitres : « *protocole de la recherche* », « *vérification de la première hypothèse* », « *vérification de la deuxième hypothèse* » et « *vérification de la troisième hypothèse* ».

Dans le premier chapitre sur le protocole de la recherche, nous commençons par un rappel du thème de la recherche, de la problématique, du questionnement et des hypothèses ; puis, nous présentons notre terrain de recherche. Nous exposons par la suite, dans des titres séparés, la méthodologie, le corpus et les méthodes d'analyses utilisés dans la vérification des trois hypothèses émises. Et finalement, nous citons les obstacles rencontrés lors de la recherche.

Le deuxième chapitre est sur la vérification de la première hypothèse. Nous l'entamons par un bref rappel de la méthode d'analyse, comme c'est le cas pour les deux autres chapitres pratiques, puis nous commençons l'analyse du corpus. Nous exposons par la suite les résultats de l'analyse d'une manière explicite et directe ; puis, nous passons à la discussion dans laquelle nous interprétons les résultats à l'aide de la littérature de la partie théorique et nos réflexions ; en ajoutant à la fin une conclusion partielle récapitulant ce qu'on a induit depuis la discussion.

Nous suivons le même plan, ou architecture, dans la vérification de la deuxième et de la troisième hypothèse.

Nous terminons notre recherche avec une conclusion générale, dans laquelle nous rappelons notre sujet de recherche, notre questionnement, les hypothèses et la méthodologie utilisée dans leur vérification. Nous exposons après les résultats de cette recherche, l'affirmation ou l'information de chaque hypothèse émise, puis la réponse à la question principale. Par la suite, nous mettons en avant ce que les résultats de cette recherche nous permettent d'explicitier, de proposer comme solutions et de formuler comme nouvelles questions et pistes de recherches. Finalement, nous déclarons les limites de cette recherche, ce que nous avons souhaité réaliser en plus, et les perspectives et les points qui restent à éclairer.

PARTIE THÉORIQUE:

L'INTERCULTUREL EN

TRADUCTION,

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET

EVALUATION

PREMIER CHAPITRE : L'INTERCULTUREL

La littérature de l'interculturel est déjà un vaste océan. Nous préférons donc, dans ce chapitre, cibler les recherches qui ont un lien direct avec notre sujet de recherche. Nous pensons qu'il n'est ni fonctionnel ni raisonnable de toujours vouloir commencer par le début et de faire le tour de toute l'historique des concepts. Nous nous baserons donc principalement sur la littérature du culturel et de l'interculturel en traduction, que nous précéderons par une brève introduction du concept de culture.

1. Le concept de culture

Les définitions du concept de '*culture*' varient selon les chercheurs et les domaines et disciplines dans lesquelles ils s'inscrivent. En fait, il y a un flou autour de la définition du terme « *culture* », et ce malgré les nombreuses recherches sur le domaine (Eyckmans, 2017 ; Gajardo et Leanza, 2011). En effet, sur cette question, F. Affergan déclare que : « *la définition de la culture [...] personne ne s'entend là-dessus* », et cela est peut-être dû à son « *caractère insaisissable* » (dans : Bariki, 2007). Nous allons de ce qui suit, faire un petit saut près des rives de l'océan de la littérature sur le sens du terme culture et ce qu'il recouvre.

Selon le Petit Robert (2017 ; p. 603), la culture provient de l'ancien français '*coutoure*' du XII^e siècle, et provient du latin '*cultura*'. Parmi les définitions que propose le Petit Robert, nous avons choisi deux définitions qui rejoignent ou s'approchent du sens du terme 'culture' dans notre recherche. La culture est l'« *ensemble des aspects propres à une civilisation, une nation* » ; la culture est aussi « *L'ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines.* »

Le concept de « *culture* » est assez complexe (Cordonnier, 2002). Il existe environ 7.8 milliards d'humains dans le monde en 2019¹, et environ 6,909 différentes langues².

¹<http://www.worldometers.info/world-population/> , consulté le 15.02.2021 à 23:21 (plus précisément : 7,846,164, 259 ; le nombre augmente chaque seconde).

²<https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world> , consulté le 01/01/2019, à 22:44 – Lien vers le document : <https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/how-many-languages.pdf> .

Fondée en 1924, «*The Linguistic Society of America*» est la principale société professionnelle des États-Unis qui se consacre exclusivement à l'avancement de l'étude scientifique de la langue. En tant que telle, la LSA joue un rôle essentiel en soutenant et en diffusant les connaissances linguistiques, tout en

Donc, si on prend en considération le lien qui existe entre langue et culture, ‘langue-culture’, il y’aurait plus de 6,909 cultures dans le monde aujourd’hui. Et même plus, parce qu’il est très possible de trouver plus d’une culture dans la même langue. Par exemple, en Algérie, comme dans n’importe quel pays du monde, les Algériens qui parlent l’arabe dialectale n’ont pas tous la même culture ; et les Amazighs qui habitent dans les grandes villes et ceux qui habitent les villages n’auraient aussi sans doute pas les mêmes pratiques culturelles. Barki (2007) donne l’exemple de Grande-Bretagne, d’Australie et des Etats-Unis qui parlent l’anglais mais qui ne partagent pas la même culture.

Pour mettre au clair la notion complexe de culture, Christiane propose donc une classification de cette dernière en la divisant en trois concepts :

- *Paraculture* : Reflète « les normes, les règles et les conventions valables pour toutes les sociétés » ; nous pensons que cet aspect rejoint le concept de ‘culture universelle’.
- *Diaculture* : Les normes et les conventions partagées par des personnes et à l’intérieur d’une société (pays, ville, village, tribu...etc.) ou un groupe (entreprise, club, université...etc.).
- *Idioculture* : Il s’agit de la culture d’une personne en contraste avec les autres personnes. Pour nous, c’est l’individualité et l’individualisme, psychique et comportemental, dans le groupe.

Quant à Jean Sévry, il distingue quatre niveaux pour comprendre le sens de culture (dans : Munteanu, 2011):

- Un corpus d’habitude : « *façons de se vêtir, de se tenir à table, d’échanger des cadeaux et des politesses sociales, des salutations* ». Nous appellerons cela ‘les habitudes behavioristes partagées’.
- Une façon d’organiser le temps par un calendrier agraires ou lunaire, et de s’y repérer et s’installer dans le temps.
- Les systèmes de parenté : « *la structuration du groupe en classes d’âge, une façon de situer l’autorité, de rendre justice, de gérer les pouvoirs politiques* ».
- Et, une façon d’occuper l’espace et les soles : Et cela concerne les styles architecturaux et leurs modes.

facilitant l’application des recherches actuelles aux problèmes scientifiques, éducatifs et sociaux concernant les langues.

Ahmed El Kaladi (2007) insiste sur l'aspect dynamique mouvant de la culture, et rappelle que l'identité culturelle n'est pas « *un dépôt culturel, mais à une culture vivante, non au résultat passé de la culture, mais à l'activité qui la traduit et qui l'assume en le dépassant. A la limite elle confond avec cette capacité d'intégration des différences qui fait la richesse et la grandeur de l'homme* ».

La culture est caractérisée par son caractère dynamique et général, pense Munteanu (2011). Cependant, nous pensons qu'il y a toujours une part d'individualité qui sort, en réalisant la même pratique culturelle ou en la triant, personnalisant ou réfutant, consciemment ou inconsciemment.

Il est clair que dans n'importe quel groupe on trouve divers comportements, valeurs et croyances. C'est ce que la 'culture' recouvre, comme le déclare J. House (2009, p. 12), bien que sa définition soit assez restreinte et trop générale et idéale :

« *Culture refers to a group's shared values and conventions which act as mental guidelines for orienting people's thoughts and behaviours, beliefs, and behaviours.* »

Pour Christiane Nord (2008) « *la culture n'est aucunement un phénomène matériel ; elle ne consiste pas en des objets, des personnes, des comportements, ni des émotions. Elle réside plutôt dans l'organisation de ces choses* » (dans : Mantenau, 2011).

« *La culture, c'est tout ce qui reste quand on a tout oublié* », rappelle Herriote (dans : le Petit Robert, 2017 ; p. 603). Nous pouvons aussi approcher la culture de par son sens étendu « *de modes de vie et de pensée communs à une communauté donnée et qui conduisent les individus appartenant à cette communauté à agir dans certaines situations sociales d'une façon commune. C'est à dire que nous nous référons à ce que Michael Foucault (1966) a appelé 'les modes d'être' d'une culture* » (Cordonnier, 2002).

La culture est étroitement liée à la pensée. Peut-on les séparer ? Sauf si l'humain peut agir sans penser consciemment ou inconsciemment ! En effet, en psychologie culturelle « *[...] la culture donne une forme matérielle d'existence à la pensée humaine. La culture est constructive de la pensée. Elle n'est pas un facteur externe ou une variable indépendante* » (Saussez et Loiola, 2008 ; en citant : Bruner, 1999).

Les traductologues donnent aussi différentes définitions à la culture. On pourrait supposer que cela rajoute encore plus de complexité, nous pensons plutôt que c'est plus de richesse et de clarté.

Dans son livre 'Translation'³, Juliane House (2009, p. 12), la culture réfère aux valeurs partagés par un groupe, et les conventions qui servent de guides mentaux orientant les pensées et le comportement des gens.

Peter Newmark, dans son livre « *A Textbook of Translation* »⁴ (1988, p. 94) définit la culture comme un mode de vie et ses manifestations qui sont propres à une communauté en utilisant un langage comme moyen d'expression. Peter Newmark insiste sur la distinction entre la 'langue culturelle', 'langue personnelle', et la 'langue universelle'. Pour lui, des mots comme « mourir », « vivre », « étoile », « nager » et des artefacts comme « miroir » et « table » sont des universaux qui ne représentent généralement pas de problème en traduction. Mais d'autres, comme « Monsoon⁵ », « steppe », « acha » ou « tagliatelle⁶ », sont des mots culturels, qui représentent un problème de traduction sauf en cas de présence d'un chevauchement culturel entre la langue source et la langue cible et son lectorat. Newmark lie la culture aux langues personnelles et culturelles et aux difficultés rencontrées en traduction. Comme il l'explique dans ce qui suit :

« [T]he way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression. More specifically, I distinguish 'cultural' from 'universal' and 'personal' language. 'Die', 'live', 'star', 'swim' and even almost virtually ubiquitous artefacts like 'mirror' and 'table' are universals - usually there is no translation problem there. 'Monsoon', 'steppe', 'acha', 'tagliatelle' are cultural words - there will be a translation problem unless there is cultural overlap between the source and the target language (and its readership). »

En ajoutant qu'on peut traduire des cultures, ou subcultures au sein de la même langue.

Peter Newmark (*Idem*, p. 112) catégorise la culture en cinq genres :

- écologie : Montagnes, plaines, collines, oued, plateau, forêt, oasis...etc. ;
- culture matérielle (artéfacts) : Nourriture, vêtement, maison et villes ;
- culture sociale : Travail, musique...etc. ;
- organisation, coutumes, activités, procédures et concepts : politique et administrative, religieux, et artistique ; et
- gestes et habitudes.

Saddik Ali Ahmed (2013, علي صديق) définit la culture de la manière suivante :

³Traduction

⁴ Dans le neuvième chapitre : « *Translation and Culture* » [Culture et Traduction].

⁵Mousson

⁶ Les tagliatelle sont une variété de pâtes longues d'origine italienne, <https://www.linguee.fr/>, consulté le 28.09.2020

" الثقافة بمعناها الأوسع هي الكل المركب الذي يضم المعارف، والمعتقدات، والفنون، والعادات، والأخلاق، والقوانين، والأعراف، وكل تلك القدرات الأخرى، والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً من أعضاء المجتمع. "

Il la perçoit donc comme composée de connaissances, de convictions, d'arts, d'habitudes, d'éthiques, de lois et de conventions, et toutes autres capacités, ainsi que les habitudes qu'acquiert l'humain en tant que membre dans la société. Il lui attribue les caractéristiques suivantes :

- La culture, tout comme la langue, est acquise.
- La culture est un ensemble d'aspects construisant un système intégré dont la langue maternelle est le pilier principal.
- La culture est fortement liée à l'identité tout comme sa langue, avec laquelle elle partage de nombreuses caractéristiques.
- La culture est la spécificité des membres du groupe qui la partagent.

Hanane Salem (2008, حنان) cite ces caractéristiques à la culture :

- La *relativité* : la culture varie selon les sociétés et l'époque.
- La *variété* : il existe dans la même société une diversification culturelle ou des sous-cultures qui reflètent la capacité à se différencier.
- Le *changement* : les composantes de la culture subissent un changement dû au développement et au progrès scientifique et technologique.
- La *transposition* : Il se peut qu'une pratique culturelle voyage d'une région à une autre, d'une société à une autre ou dans la même société.

La chercheuse met aussi des conditions à l'interaction et la communication entre les cultures, elle souligne :

- Que les cultures en contact aient certains points de ressemblance ou de points communs pour mener à la compréhension.
- Que les différences culturelles soient un outil pour prendre conscience des différences entre les cultures et leurs caractéristiques.
- Que chaque culture ait des spécificités qui attirent et plaisent les autres cultures.

Pour nous, la notion de culture est plurielle et complexe, et la définition que nous lui proposons regroupe tout ce qui a été cité comme caractéristiques et sens, et bien plus. La culture est un ensemble d'habitudes partagé par un groupe, elle est dynamique, générale, personnalisée, vit dans l'espace et le temps, dans les représentations,

l'abstraction et la réalité perceptible et matérielle, et n'habille pas que le groupe qui la pratique.

2. L'interculturel

Les recherches sur l'interculturel ne sont pas aussi anciennes que celles sur la culture. C'est après la deuxième guerre mondiale⁷ que les conditions qui allaient permettre le développement de recherches sur l'interculturel se mettaient en place. En effet :

« Pendant l'époque coloniale, la position prédominante dans les pays colonisateurs correspondait à une sous-estimation des cultures indigènes. Mais après 1945, à travers le processus de décolonisation un changement va se produire. Pour l'Occident, il s'agit de connaître la culture des différents peuples pour pouvoir établir une communication avec eux, et, surtout, conclure des négociations » (Alsina, 1996).

Le champ de recherche sur l'interculturel porte sur trois objets différents selon Anahy Gajardo et Yvan Leanza (2011) : *La diversité culturelle* (qui compare un phénomène culturel appartenant à une culture spécifique à un autre), *les changements lors du contact de cultures* (ou l'acculturation), et *les processus d'interaction entre individus et groupes de cultures différents* (préjugés, stéréotypes, pédagogie, management interculturel). Les deux chercheurs rappellent qu'on a besoin d'interdisciplinarité et d'inter-subjectivité pour atteindre une objectivité illusion dans les recherches sur l'interculturel.

Nous allons dans ce qui suit entamer un tour rapide de la littérature des recherches sur l'interculturel, la compétence communication interculturelle, la compétence interculturelle et l'acculturation, en commençant par les définitions qui sont proposées.

2.1. Définition

Si la définition du concept de 'culture' souffre d'une inflation, celui de l'interculturel l'est encore plus, bien que les recherches sur le domaine aient moins d'un siècle. Michel Rodrigo Alsina⁸ (1996), dans son article *« les études de communication interculturelle »*, rappelle qu'il a eu à partir des années quatre-vingts quatre domaines d'études de l'interculturel : La *« communication interculturelle »*, la *« communication transculturelle »*, la *« communication internationale »*, et la *« communication de masse comparée »* ; qui sont définies de la manière suivante :

⁷ Nous préférons ne pas écrire guerre mondiale avec des lettres majuscules.

⁸ Professeur à la Faculté des Sciences de la Communication de l'Université Autonne de Barcelone.

- La communication interculturelle « *représente la communication interpersonnelle entre des personnes de peuples ayant différents systèmes socioculturels ou même la communication entre membres de différents sous-systèmes (par exemple, des groupes ethniques) au sein du même système socioculturel.* »
- La communication transculturelle « [...] *serait la comparaison entre les formes de communication interpersonnelle de diverses cultures. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'analyser les interrelations, mais simplement de comparer les différences entre les formes de communication de chaque culture.* »
- La communication internationale « [...] *se réfèrent aux recherches sur les relations internationales dans le domaine des médias.* »
- La communication de masse comparée se centre « [...] *sur le traitement différencié de l'information d'un même événement dans les médias de divers pays ou sur les effets créés par un même type de programme récréatif dans chaque pays.* »

Pour Jean René LADMIRAL et Edmond Marc LIPIANSKY (2015) l'interculturel est « *l'idée d'inter-relations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes* » (p.10). Les deux chercheurs rappellent l'aspect dynamique de la notion de culture ; pour eux, l'interculturalité : « [...] *se situe dans une perspective systématique et dynamique où les cultures apparaissent comme les processus sociaux non homogènes, en continuelle évolution et qui se définissent autant par leurs relations mutuelles que par leurs caractéristiques propres* » (Idem).

Dans la présente recherche, nous entendons par l'interculturalité, ou l'interculturel, une communication entre des individus ayant différentes cultures.

2.2. Communication interculturelle

C'est en 1959 que le terme « *intercultural communication* », communication interculturelle, fut employée pour la première fois par l'anthropologue nord-américain Edward T. Hall, l'un des pionniers de la recherche sur le domaine, dans son livre « *The Silence Langage* » (la langue du silence) (Alsina, 2006).

La question de migration suscite la notion de communication interculturelle en Europe après les années 1960. Et depuis une quarantaine d'années, des problématiques comme la question de scolarité, la discrimination à l'embauche de jeunes issus de l'immigration

et à leur épanouissement, les mariages de communautés d'immigrés (Manço, 2000), la globalisation (Bartel-Radic, 2009), l'économie, la politique internationale et les médias (House, 2009, p. 79) ont fait que le domaine attire de plus en plus l'attention et l'intérêt des chercheurs et des politiques. L'interculturel connaît une grande vague d'intérêt dans les sciences humaines, la pédagogie, le travail social et l'animation interculturelle.

Une communication interculturelle suscite un contact entre les cultures plus au moins différentes. Gerry Philipsen (Lee, 2016) pose cinq propositions dans l'étude de la relation entre la communication et la culture :

- Les personnes appartenant à des communautés linguistiques différentes ont des manières de parler différentes, avec des règles différentes pour un comportement communicatif, éclairées par leurs symboles et leurs significations socialement construites.
- Chaque code donne des connaissances pratiques sur les manières d'être dans une communauté de parole.
- Les gens attribuent différentes significations culturelles aux pratiques de la parole.
- La métacommunication (parler de la parole) révèle les visions du monde, les normes et les valeurs importantes du peuple.
- Le code de langage commun révèle la moralité de la communication. Par exemple, le discours des membres de la communauté sur les non-révélation ne devrait pas révéler les fautes qu'ils valorisent.

La culture n'est ni universelle ni totalement isolée⁹. Selon Ladmiral et Lipiansky (2015, p.10), « *les groupes sociaux n'existent jamais de façon totalement isolée : ils entretiennent toujours des contacts avec d'autres groupes ce qui entraîne certes la prise de conscience de leur spécificité, mais aussi des échanges, des emprunts et un constant changement.* » On ne peut donc échapper à la notion de communication interculturelle même en parlant de culture. L'« *interculturel est constitutif du culturel* », pense Tzvetan Todorov (*dans : Idem*), dont le but est comme le décrit Abdallah Preteceille dans ce qui suit :

Ce « *n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec*

⁹ On suppose toute fois qu'il existe certaines tribus n'ayant jamais vu d'autres humains au milieu de l'Amazonie et dans les forêts de l'Amazonie.

autrui que sur autrui proprement dit... l'altérité n'est plus un phénomène objectif qu'il s'agira de décrire mais se présente comme « un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens » (dans : Idem, p.11).

Pour Ladmiral et Lipiansky (2015), par communication interculturelle « *il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes* » (p.11). Les deux traducteurs soulignent que le facteur 'linguistique' (ou le plurilinguisme) de la communication interculturelle contient un aspect 'objectif' ; mais aussi un autre aspect 'subjectif' au niveau des vécus des personnes lorsqu'elles entament des communications dans le groupe, et au niveau personnel (« *comme le celui du vécu personnel du bilinguisme* ») (Idem, 23).

Ladmiral et Lipiansky ont étudié la possibilité et les manières avec lesquelles les différentes sociétés intègrent des modèles culturels, ainsi que sur ce déterminisme « *de formes de sociétés multicommunautaires basées sur le paradigme américain* » (Nègre, 1994) ; autrement dit, pourquoi et comment le model culturel américain est si influent en Europe (et dans le monde) ? Chez les deux chercheurs, la question de communication interculturelle est posée principalement comme une problématique d'immigration. En prenant en considération aussi la communication interculturelle inter-européenne. Ladmiral et Lipiansky (2015) ont privilégié de prendre comme exemple les différences et ressemblances des peuples Français et Allemand. En effet, leur livre « *la communication Interculturelle* », traite ce sujet de façon *explicite*. Ils s'interrogent sur la communication entre les personnes qui ne parlent pas la même langue, dans des « *rencontres qui s'inscrivent dans des contextes historiques, culturels et politiques spécifiques, véhiculant des représentations stéréotypées de l' 'autre'* » (Nègre, 1994).

Est-ce qu'il y a une communication interculturelle dans ces cas ? Est-ce qu'on peut communiquer et s'entendre même si les langues qu'on parle sont différentes ? Quelle culture pouvant transmettre ou ne pas transmettre sans langue ? Est-ce que la culture y est mêlée ? les travaux des deux chercheurs sont une véritable base théorico-pratique dans le domaine de communication et culture en traduction.

La communication interculturelle est aussi caractérisée dans les images entre culture et collectivité que constituent les stéréotypes. Pour dire que l'image qu'on a de l'autre réfère parallèlement à une image de soi. Cela sous-entend, que l'image d'une nation quelconque se définit par rapport à une relation à d'autres nations. Fabien Nègre (Idem),

dans son article « *la communication interculturelle chez Ladmiral et Lipiansky* », comprend cette relation de la manière suivante :

« La représentation de l'identité ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle se veut l'image. Elle s'élabore également dans le rapport à l'autre dans une confrontation permanente à d'autres identités ». Puis, il explique que « ce système imagologique, dans lequel chacun des partenaires tend à assumer l'identité qui lui est renvoyée par l'autre, montre que l'identité nécessite un complément confirmé par le regard de l'autre même lorsque ce regard s'origine dans une critique. »

Donc, la communication interculturelle pour Nègre fonde le principe qui constitue notre identité. Selon Ladmiral et Lipiansky (2015) le contact lui-même de la communication interculturelle se fait à des niveaux autres que des interactions entre des collectivités sociales différentes, par langues et par cultures interposées. Ils écrivent que :

Le contact « peut se faire au niveau macro-social ou socio-culturel des représentations collectives qui tendent à se constituer en idéologie, [...] ou au niveau micro-social et psychologique des groupes restreints ; [...] mais le contact qui se noue entre deux cultures peut aussi être d'ordre essentiellement individuel » (p. 77).

Donc, en plus du niveau macro-social et micro-social, ils attribuent à l'expérience de communication interculturelle un vécu individuel. « *Une dimension corporelle vécue de la communication interculturelle* » (Idem, p.78). Un point de vue interprété selon une vision psychanalyste freudienne et philosophique, clairement exprimé dans la citation suivante :

« [L]' 'âme' personnelle de chacun de nous incarne dans la voix qui est la sienne ; plus concrètement, ce n'est que dans les langues naturelles que se donne, au pluriel, le langage humain [...] jeté entre deux langues un destin personnel nous obligeant à la communication interculturelle » (p. 81-94).

Pour les deux chercheurs, c'est l'identité, différenciation entre le Même et l'Autre, qui peut former un obstacle à la communication, et l'explique dans ce qui suit :
« Elle y apporte d'abord une limitation. En fonction de l'identité de mon interlocuteur, un certain mode d'échange, un certain registre de discours, certains thèmes vont me paraître « convenables » et d'autres non ; l'identité des interlocuteurs définit ainsi pour l'un et l'autre un territoire de parole et d'échange bien délimité et plus ou moins restreint. » Alors que « *l'expérience montre qu'il faut en général traverser et dépasser ce registre pour établir une véritable communication où les personnes sont réellement impliquées* » (p.147-148).

Les rencontres interculturelles ont pour fonctions de favoriser la compréhension et l'entente entre les peuples et les groupes ; mais cet objectif n'est pas toujours atteint. Certaines rencontres consolident et génèrent des conflits, la discrimination, les

stéréotypes et les préjugés. Ils citent l'exemple des pratiques d'échanges de lycées entre différents établissements de la République Fédérale d'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France, réalisées par l'enseignant Michael Bernard, qui a remarqué que ces échanges favorisent « *des relations subjectives et égocentriques* » qui ne sont point liées aux finalités éducatives et culturelles. Cela a poussé les deux chercheurs-traductologues à penser à une pédagogie de gestion de rencontres interculturelles entre groupes. Par exemple, ils ont constaté pendant l'étude d'un groupe franco-allemand lors d'un stage, qu'après un match de football qui a confronté la France à l'Allemagne¹⁰, les stagiaires se sont reformés en groupes nationaux, le groupe des Français, et celui des Allemands, et cela a continué tout au long du stage. L'identité personnelle a cédé place à l'identité nationale (*Idem*, p. 287-288). Comment remédier à cette situation de coupure à la communication interculturelle quand il y a un événement sportif ou autre de ce genre ? Quelle action pédagogique est convenable ? Nous pensons que c'est un terrain pertinent qui a besoin de plus d'investigation.

Dans la présente recherche, nous entendons par communication interculturelle un contact ou une négociation réussis entre des personnes qui ne partagent pas la même culture. C'est un contact, car on peut entreprendre une communication rapide avec une personne d'une autre culture ; pour demander son chemin par exemple, ou une brève explication d'une situation donnée. Et c'est une négociation, quand les individus issus de différentes cultures s'engagent dans des sujets de communication plus longs, explicitant encore plus les différences ou étrangetés culturelles. En mettant à condition, que le contact ou la négociation doivent être réussis pour qu'il y ait communication interculturelle.

2.3. Compétence interculturelle

Le mot « *compétence* » provient du latin « *competentia* », selon Le Petit Robert (2017, p. 487), qui veut dire, « *connaissance, approfondie, reconnue, qui confrère le droit de juger ou de décider en certaines matières* ». La compétence, selon Zarifian (1995) est « [...] *une intelligence de l'action qui mobilise des connaissances dans et à travers l'action* » (*dans* : Bartel-Radiac, 2009). En linguistique, le terme compétence est défini comme « *la capacité à produire un langage, et proposée à la performance qui consiste en l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes* » (*en citant* : Chomsky, 1965), alors qu'en science de l'éducation, c'est plutôt « *un savoir en usage* » (*Idem* ; en

¹⁰ Pendant la coupe du monde de 1982, le 8 juillet (Ladmiral et Lipiansky, 2015, p. 287).

citant : Malglaive, 1990). Dans l'approche française, on trouve la décomposition de la compétence en « *savoir* », « *savoir-faire* » et le « *savoir-être* » (Durand, 2000).

Dans la présente recherche, la compétence interculturelle (CI) est le fait d'être en mesure de comprendre et de communiquer avec différentes cultures dans diverses situations et objectifs, avec altérité. Nous pensons l'altérité comme un état d'âme et une croyance à l'existence de l'Autre, dépassant une conclusion logique sur l'importance de communiquer avec l'Autre.

Il n'existe pas d'accord sur une définition commune de CI¹¹ ¹². Et celles qu'on a sont souvent ambiguës. De plus, les recherches dans le domaine sont peu cumulatives (Bartel-Radiac, 2009, 2014), parce qu'elles reposent rarement sur les données empiriques et souvent sur le seul avis des spécialistes (*Idem*, 2014).

Le concept de « *compétence interculturelle* » a vu le jour dans le domaine de l'anthropologie, par Hall (1959). Un vaste intérêt pour ce thème de recherche a démarré aux Etats-Unis dans les années 1970 ; bien que beaucoup de recherches sur le domaine ont été réalisées en Allemagne. Après l'anthropologie, le concept de CI était introduit en Sciences de la Communication, où on lui attribue le terme « *compétence de communication interculturelle* », de l'Education et la Psychologie, puis les Sciences de Gestions où la terminologie « *Compétence interculturelle* » est employée (Bartel-Radiac, 2009).

Pour Bartel-Radiac, la CI est « [...] *compréhension simultanée de sa propre culture et de celle d'autrui* » ; elle est aussi, selon Friedmand et Berthoin Antal (2005, p.70, cité dans : *Idem*), « *la capacité de reconnaître et utiliser les différences culturelles comme une ressource pour apprendre et concevoir une action efficace dans des contextes spécifiques* », en soulignant qu'elle est difficile et complexe à acquérir. Elle désigne aussi « *les personnes qui 'réussissent' leurs contacts interculturels.* » Bertel-Radiac la définit aussi plus explicitement, et déclare : « *la compétence interculturelle comme la capacité de comprendre les spécificités de manière à produire un comportement qui permet que le message émis soit interprété de la manière souhaitée* » (*Idem*). Pour la chercheuse, la CI contient deux composantes : « *la compétence culturelle* » et « *la*

¹¹ CI : Compétence interculturelle

¹² Nous utilisons les abréviations que lorsque le concept se répète. Nous arrêtons de l'utiliser une abréviation quand son utilisation devient dans les titres ou chapitres. Nous ferons le rappelle de la signification d'une abréviation quand cette dernière revient souvent, mais pas dans des chapitres qui se suivent.

compétence multiculturelle ». Pour la première, la CI, c'est « *la capacité de comprendre une culture précise et de s'y adapter relativement, en élargissant son spectre d'interprétations et d'action* ». Tandis que la compétence multiculturelle suggère une adaptation à la culture étrangère avec laquelle on veut communiquer, elle est définie comme « *la capacité de comprendre la spécificité de l'interaction interculturelle, et de s'adapter à cette spécificité, notamment à travers l'empathie, l'ouverture d'esprit et la stabilité émotionnelle* » (Ibid).

Altay A. MANÇO (2000) pense les CI comme des compétences psychosociologiques particulières, qui « *permettent aux personnes (et pas uniquement aux jeunes issus de l'immigration) de faire face, de manière plus au moins efficiente, à des situations complexes et difficiles engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes psychologiques, sociologiques, économiques et politiques inégalitaires* ». Toute fois, nous pensons que la définition d'Altay se rapproche plus au contexte de migration, puisque les contextes cités se caractérisent par le déni social, la discrimination, la concurrence, des tensions ou oppositions, des violences diverses et des difficultés de communication, etc.

La compétence communicative peut être perçue comme « *un construit cognitif, comportemental et affectif* » et « *une compréhension ou une connaissance* » qui se marquent par une prise de conscience ou un niveau plus élevé de conscience et de planification de l'action; donc une compréhension qui serait au début du processus d'apprentissage, et concerne « *une autre culture et l'interaction avec elle* », « *le méta-niveau* », et « *une compréhension de l'interaction interculturelle 'en général'* » (Bartel-Radiac, 2009, en citant : Cui et Van den Berg, 1991 ; Hofstede, 1994 ; Dirk, 1995 ; Iles, 1995 ; Funke, 1995 ; Bender, 1996 ; Kiechl, 1997 ; Thomas, 1996 ; 1997 et Bolten, 1998).

Pour Soenen, Verlot et Suijs « *les compétences interculturelles sont, au niveau collectif, des capacités directrices rendant possible, dans un espace donné, la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle* » (1999, p. 65-66) ; dans : Mançon, 2000). Elles supposent « *la prise en compte de potentialités ignorées, l'empathie, l'écoute, le croisement des regards et des points de vues sur les choses (« matching views »), ainsi que la possibilité de varier ou d'alterner, dans un groupe culturellement hétérogène, les codes et les modes de communication* » (Benett, 1994 ; dans : Idem).

Anne Bartel-Radiac (2009) a regroupé différentes définitions sur la CI, que nous avons jugé pertinent de reprendre dans le tableau qui suit :

Tableau 1: Définitions de la compétence interculturelle proposée par différents chercheurs (Bartel-Radic, 2009).

Auteur	Définition
Bender (1996)	La CI demande une conscience critique des caractéristiques distinctives d'une autre culture que la sienne
Bittner et Reisch (1994, p. 12)	CI: « <i>Le collaborateur est capable de gérer convenablement les aspects interculturels de son travail, et de préférence de profiter aussi de synergies interculturelles</i> ».
Bolten, (1998, p. 167)	Compétence (inter-)culturelle : Connaissance de l'autre culture, connaissance de la langue étrangère, tolérance à ambiguïté, relativisation, du rôle de chacun, empathie, flexibilité. La compétence interculturelle est indépendante de la compétence individuelle ou sociale qui demande capacité de coopération, capacité de communication, capacité d'innovation, motivation et résistance au stress.
Cui et Van den Berg (1991)	L'efficacité interculturelle est un concept tridimensionnel, incluant, la CI, l'empathie culturelle et le comportement communicationnel. L'empathie culturelle est un facteur incluant la tolérance, l'empathie pour l'autre culture, l'empathie pour la manière de travailler et la conscience des différences culturelles.
Dirks (1995, p. 84)	La CI comporte trois composantes : <ul style="list-style-type: none"> - cognitive (reconnaissance de normes, valeurs et coutumes différentes, compréhension des relations sociales locales, prise de conscience des différences et nuances dans la communication verbale et non-verbale), - émotionnelle / psychologique (empathie, prise de risque, volonté d'apprendre, conscience de soi-même), - sociale (écoute active, volonté d'améliorer son propre comportement, engagement dans les réseaux locaux).
Friedman et Berthoin-antal	La CI implique la capacité d'explorer son propre répertoire [culturel] et de construire activement une stratégie d'action appropriée.

(2005)	
Funke (1995, p. 90)	La communication interculturelle sans heurts a pour présupposé la compréhension graduelle de la culture étrangère. L'objet d'apprentissage est pour une part la culture étrangère, pour l'autre, le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui le composent.
Hofstede (1994, p. 293-294)	La compétence [interculturelle] constitue un troisième niveau d'apprentissage et est le résultat de la prise de conscience du fait que l'on « a reçu une certaine programmation mentale et que d'autres [...] ont un programme mental différent », de « l'acquisition de connaissances » sur l'autre culture et de « pratique ». La compétence, c'est de « se débrouiller dans ce nouvel environnement, d'être capable d'y résoudre des problèmes ».
Iles (1995)	La CI comporte les niveaux affectif, communicatif et cognitif
Kiechl (1997, p.14)	Possède une CI la personne qui comprend, lors de la coopération avec des personnes porteuse d'une autre culture, leurs concepts spécifiques du ressentir, penser, et agir. Cette compréhension doit être intégrée dans la cognition, l'affectif et le comportement de la personne en situation interculturelle.
Knapp et Knapp-Potthof, (1990 : 83) cités par Beruer et Barmeyer, 1998, p. 180)	La CI se compose principalement d'un « <i>complexe de capacités d'analytico-stratégiques, qui élargissent le spectre d'interprétation et d'action de l'individu dans l'interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures</i> »
Knapp (1995)	Compétence de communication interculturelle : L'adéquation du comportement perçu avec des attentes préexistantes dans un contexte précis, et l'efficacité de ce comportement pour atteindre les objectifs poursuivis. La compétence interculturelle serait donc notamment une « <i>bonne</i> » impression faite auprès d'autres personnes.

Opitz (1997, p. 7)	La CI est une condition pour la communication interculturelle. Demande de savoir se débrouiller avec les « <i>structures socioculturelles, historiques et linguistiques des préjugés, interférences et associations, et de les comprendre comme fondement même des actions économiques et administratives</i> ».
Ruben (1985) cité par Deresky (2006, p. 140)	L'efficacité dans la communication interculturelle repose principalement sur les comportements suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Respect vis-à-vis de l'autre à travers la communication non-verbale, - Réactions non empreintes de préjugés, - Relativisation de ses propres connaissances, perceptions, croyances... - Empathie, - « <i>Management</i> » de l'interaction, - Tolérance à l'ambiguïté, - Flexibilité dans les comportements.
Thomas (1996, p. 17)	L'action interculturelle suppose un comportement motivé et planifié, orienté vers un but et dirigé par les attentes, qui comprend des éléments de régulation de sa propre culture et de celle de l'autre.
Ting-TOOmey (1999, p. 265)	La compétence de communication transculturelle intègre des connaissances, le fait de prêter attention, et un savoir-faire en communication...

Ladmiral et Lipiansky (2015) insistent sur l'aspect paradoxal de la communication interculturelle, puisqu'une personne qui s'engage dans une communication interculturelle a à reconnaître l'Autre comme semblable et différent à la fois. Cette compétence à la communication interculturelle est liée à la reconnaissance de l'autre¹³ comme différent, qu'il peut avoir d'autres motivations, références et habitudes que les miennes ; c'est, ne pas se précipiter à l'interprétation des comportements de l'étranger dans notre propre langage afin d'essayer de comprendre la signification qu'il se donne. « *Il s'agit d'un mouvement de décentration par rapport à la position « ego-centrique » que constitue l'ethnocentrisme* » (p. 142). Il s'agira aussi de reconnaître l'autre comme semblable, en admettant qu'on peut être différent tout en étant semblable, et l'un n'exclut pas l'autre. 'Il' est humain comme 'Moi'. Il s'agit d'accepter que la différence

¹³ Ladmiral et Lipiansky écrivent « *autre* », sans 'A' majuscule.

peut stimuler la communication et l'enrichir. La CI est fortement liée à la perception et l'attitude qu'on a face à l'Autre et du statut qu'on veut lui attribuer ; c'est une décision intrinsèque, comme l'expliquent les deux traductologues :

« Si l'étranger peut être semblable, c'est à condition de lui ôter son statut d'objet et de le rencontrer comme sujet. C'est aussi en acceptant la part d'altérité que chacun porte en soi et la découverte que 'Je est un autre', selon l'expression pénétrante de Rimbaud » (Idem; p. 142-143).

Si tant de chercheurs se rejoignent sur l'importance de la CI, le comment de son évaluation reste ambigu. Et comment la mesurer et l'évaluer alors qu'elle ne peut être observée directement. Et puisqu'elle devient de plus en plus nécessaire, comment la développer ? En plus de l'implémenter dans les différents programmes éducatifs et de formation, certains proposent l'expérience internationale. En effet, l'expérience internationale, qui « [...] correspond à une confrontation à d'autres cultures, des contextes politiques, économiques, sociaux et administratifs différents et des langues étrangères » (Bartel-Radiac, 2014), est perçue comme permettant de développer la CI. Cependant, dans son article, « *la compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale* », Anne Bartel-Radiac (*Idem*) a réalisé une enquête auprès de 443 personnes de 27 pays, et montre que l'expérience internationale permet de développer la CI, mais l'impact du voyage est de seulement 5%.

Nous rappelons que notre recherche est sur l'interculturel en enseignement de traduction à l'université, donc le développement de la CI dans la formation des futurs traducteurs.

3. L'acculturation

L'acculturation est l'adoption, volontaire ou involontaire, d'une pratique culturelle appartenant à un autre groupe. Pour Munteanu (2011), « [*I*] *acculturation recouvre un ensemble de phénomènes résulté d'un contact continu entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.* »

L'acculturation est liée aux changements lors d'un contact culturel (Gajardo et Leanza, 2011). Elle est donc l'empreinte des cultures en contact. Bien évidemment, l'acculturation ne nécessite pas un contact physique ou un échange in-vivo, on prend de l'Autre bien que loin, ne serait-ce qu'à travers la lecture, les médias, les réseaux sociaux...etc.

On peut distinguer deux types d'acculturation : l'*assimilation*' et la '*diffusion*' (El Kaladi, 2008). La première est la phase ultime de l'acculturation, et c'est quand une culture d'un groupe pré-supposée inférieure est dominée ou remplacée par celle d'un autre groupe dominant. Quant à la diffusion, elle ne nécessite pas un contact direct et permanent entre les groupes (Munteanu, 2011).

Les médias ont certainement un grand effet sur toutes les cultures du monde. Les cultures viennent à nous sans que nous partions chez elles. On vit une ère où les frontières culturelles ne dépendent pas de nous. Nous voyons comment vivent les Autres au quotidien, et cela entraîne des changements au sein des cultures, et peut être les plus pragmatiques et renfermées d'entre elles. L'admiral et Lipiansky (2015) le soulignent, en écrivant :

« Notre culture est de plus en plus une culture transnationale puisant ses éléments dans l'ensemble des cultures planétaires et les combinant diversement (ce phénomène est particulièrement net dans les médias qui offrent une culture 'mosaïque' [...] » (p. 143-144).

L'acculturation n'est pas uniquement causée par les médias ou le colonialisme, mais aussi par la curiosité humaine à rencontrer la différence. Cela nous rappelle le choc culturel et identitaire qui a eu lieu dans les années 1970, quand une tribu isolée en Papouasie-Nouvelle-Guinée fut visitée pour la première fois par des *chercheurs blancs*. Les indigènes se sont mis à toucher la peau des explorateurs, puisqu'ils pensaient que tous les humains avaient leur couleur de peau. Et pour créer un contact avec les indigènes, les chercheurs ont commencé à leur montrer quelques gadgets technologiques. Un briquet par exemple, un tout petit objet qui permet un gain de temps considérable pour allumer le feu. Depuis, le processus d'acculturation a commencé. Certaines de ces tribus ont connu un grand changement dans leurs pratiques culturelles quotidiennes¹⁴.

Finalement, nous rappelons que l'acculturation n'est pas une obligation à la communication interculturelle, et une communication interculturelle ne conduit pas forcément à une acculturation.

4. Relation traduction et cultures

Avant de traiter la relation qui existe entre la traduction et la culture, ou les cultures, nous allons voir qu'est-ce que la traduction.

¹⁴ Titre du documentaire : « Primitive Forest Tribe Meets Modern Man for the First Time (FULL) » [Des tribus primitives de forêts rencontrent l'homme moderne pour la première fois ».

Lien du documentaire : <https://www.youtube.com/watch?v=XDzGJ9IN240>, consulté le : 11.01.2019

4.1. Traduction

Les définitions proposées à la traduction (Tr) varient selon la théorie dans laquelle s'inscrit le traductologue. Tout d'abord, il est à noter qu'il y a une différence entre « *traductologie* » et « *traduction* ». La première désigne « [...] *la discipline scientifique qui cherche à décrire le processus de la traduction et les produits issus de celui-ci* ». La traductologie est pour Ladmiral (2010) une discipline toute jeune, qui

« se situe nettement en aval des grandes sciences humaines et des disciplines traditionnelles, comme la linguistique et la philosophie, les études littéraires et particulièrement la littérature comparée, la psychologie et des sciences sociales. C'est donc une science fondamentale et interdisciplinaire qui emprunte à ces disciplines majeures une bonne part de sa méthodologie et des concepts qu'elle met en œuvre. »

Alors que « [l]e terme 'traduction' décrit et le processus de traduction et le produit résultant de ce processus » (Skibred, 2005). La définition proposée par Skibred est orientée vers le processus de Tr¹⁵. Tout comme celle de Jacobson (1963, p.79) qui distingue trois sortes de Tr : La Tr intralinguale, la Tr interlinguale, et la Tr intersémiotique, qu'il définit de la manière suivante :

« La traduction intralinguale ou reformulation (rewording) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue. La traduction interlinguale ou traduction proprement dite consiste en l'interprétation de signes linguistiques au moyen d'une autre langue. La traduction intersémiotique ou transmutation consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non-linguistique » (dans : Crépon, 2004).

Julianne House (2009) pense la Tr comme un remplacement d'un texte en langue source par un autre en langue cible. Elle écrit :

« Translation is the replacement of an original text, known as the source text, with a substitute one, known as the target text » (p.4).

Certains définissent la Tr dans sa fonction communicationnelle (Crépond, 2004 ; Ali Ahmed, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015). Pour Ladmiral et Lipiansky (*Idem*), « *la traduction consiste à faire passer un message d'une langue (LD: langue de départ, ou langue-source) dans une autre langue (LA: langue d'arrivée, ou langue cible).* » Pour Seddig Ali Ahmed (2013), elle est une transmission de civilisation, de culture, d'idées et de langue. Il écrit :

" [...] *الترجمة هي نقل للحضارة والثقافة والفكر واللغة.* "

¹⁵Tr : Traduction

En s'appuyant sur le point de vue de Benjamin Walter, Crépond (2004) rappelle la relation qui s'élabore entre les langues à travers la Tr. Il écrit que « [t]raduire, pour Benjamin, c'est éprouver jusqu'à quel point les langues entretiennent entre elles un rapport intime – c'est expérimenter le fait qu'elles sont apparentées. La traduction les fait converger à l'infini. »

Pour nous, tout simplement mais pas du tout simple, la Tr est une opération interlinguistique interculturelle. Une opération interlinguistique et interculturelle : une opération puisque le traducteur suit un processus complexe dans l'acte de traduire, pour (re)construire le sens dans l'autre langue-culture ; une opération interlinguistique, parce qu'on communique le message d'une langue-source vers une autre langue-cible ; et opération interculturelle vu qu'on communique une culture à une autre.

4.1.1. Fonctions de la traduction

La Tr a différentes fonctions. La première, bien explicite, est de produire un texte transparent par rapport à l'original (Betty, 1982) ; mais en assurant cette fonction, elle permet bien plus. La Tr transmet les cultures (Newmark, 1988, p. 6-7 ; Crépon, 2004 ; 2013, علي صديق ; Delisle, 2014 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015) et les préserve (Crépon, 2004) ; elle est aussi un moyen de progrès et d'éducation (Newmark, *Idem* ; Venuti, 1998, p. 88-89), de communication entre les personnes qui ne parlent pas la même langue, et est souvent utilisée comme moyen d'enseignement de langues étrangères (*Idem* ; House, p.59 ; Venuti, 1998, p. 89). Pour Crépon (2004), elle a une finalité humanitaire, et participe à l'amour des langues, en plus de permettre aux œuvres littéraires de vivre dans d'autres langues (Delisle, 2014).

La Tr assure la médiation interculturelle (Antoine, 1984 ; 2003, سعد بن علي و سعد ; Corinne, 2006 ; House, 2009 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015) ; et peut être exploitée pour résoudre des conflits entre les peuples. Hannah Amit-Kochavi (2001, p. 53) rappelle comment la Tr littéraire de l'arabe vers l'hébreu a été utilisée pour assurer une communication interculturelle entre les Arabes et les Juifs¹⁶.

Pour Juliane House (2009, p. 24), la Tr a été exploitée au cours de l'histoire comme un outil de développement des langages et littératures nationaux ; et donne comme exemple l'influence de la Tr de Shakespeare sur la littérature allemande, et l'énorme

¹⁶Les Juifs qui ne parlent pas l'arabe.

impact qu'a eu la traduction de Luther de la Bible sur le développement de la langue allemande.

Marc Crépon (2004) souligne que la Tr fait vivre les langues, il déclare :

« *Toujours les langues ont vécu de la traduction et par la traduction. Celle-ci ne leur est pas venue a posteriori – une fois qu'elles étaient déjà constituées [...]. Elle est bien davantage la loi de leur devenir. Ce qui fait la grandeur d'une langue [...], ce n'est pas qu'elle soit apparentée à telle langue qui ferait l'objet d'une valorisation elle-même problématique (le grec, le latin, le sanscrit), c'est qu'elle est restée (et reste encore) disponible pour la traduction – c'est que, c'est grâce à elle, il y a, dans les deux sens, de la traduction* ».

La Tr a une grande importance dans la communication et transmission des savoirs au cours de l'histoire et dans le progrès de l'humain (*Idem*, سعد بن علي و سعد). Elle permet aux différentes théories d'exister dans des langues autres que celle qui les a vues naître, rappelle Betty Milan (1982), en donnant l'exemple des concepts de psychanalyse de Freud.

Pour Jean Delisle (2014) la Tr est :

- Une *source d'inspiration* : quand les œuvres d'autres pays et d'autres groupes culturels inspirent les lecteurs de Tr.
- Une *école de style* : elle est comme un banc pour les écrivains souhaitant améliorer leur style.
- *Transgressive* : qui permet d'introduire dans un territoire national des œuvres interdites.
- *Palliative* : qui exploite la Tr pour suppléer à la liberté de parole dans un état dans lequel il n'y a pas de liberté de parole ou de la censure.
- *Façonneuse de cultures* : la Tr peut modeler et construire une culture.
- *Baromètre* : puisqu'elle renseigne sur les tendances éditoriales d'un pays, sur son ouverture ou relative autarcie cultures.
- *Identitaire* : la Tr est une forme de discours social, elle est même modelée par les idées et les valeurs du contexte sociale ou elle se pratique.
- *Importatrice de genres littéraires* : elle fait migrer les genre littéraires d'une société à une autre, comme l'importation du « *romans-noirs* » anglais en France à la fin du XVIII^e siècle.

Nous préférons les concepts fondamentaux à partir desquels on peut en déduire d'autres. Donc, le fait que la Tr communique les idées à l'intérieur de différentes frontières, sous-entend bien plus que tout ce qui a été déclaré.

4.2. Relation langues-cultures en traduction

Le tournant culturel sous l'impulsion du postcolonialisme a permis aux recherches en traductologie et aux pratiques traductives d'aller au-delà du modèle linguistique. Le lien entre la Tr et la culture est avéré (Corinne, 2006) ; dès lors, la Tr est devenue bien plus qu'une simple question de langue ou de communication en situation immédiate (Jeon et Brisset, 2006). L'aspect culturel en Tr peut être entendu comme « *les connotations et les traits culturels, et le problème de leur importation dans la langue de traduction* » (Cordonnier, 2002). Cette dimension culturelle fait en sorte que la Tr soit l'adjuvante des cultures et des civilisations (Delisle, 2014). La Tr préserve les cultures et leur permet de vivre selon Marc Crépon (2004), qui l'exprime ainsi :

« [S]i l'on s'était habitué à penser la relation entre les cultures en termes de traduction plutôt qu'en termes de concurrence – si l'on avait compris que la traduction n'est pas un épisode aléatoire de leur devenir, mais la condition même de leur vie et de leur 'identité' [...]. »

Le chercheur pense qu'il est impossible de dissocier les cultures de la Tr. Il écrit :

« *Penser la relation entre les cultures en traduction, c'est annoncer qu'il sera impossible désormais de parler des différentes cultures comme d'identités homogènes développées à partir d'un fond propre, car, par le biais de la traduction, elles ne pourront rester identiques à elles-mêmes* » (Idem).

La Tr est un acte culturel pour Faiq (2001, p. 2). Tout comme pour Juliane House (2009, p. 11), pour qui elle n'est pas qu'un acte linguistique, mais aussi culturelle. La chercheuse met en avant que le langage est truffé de culture, et que les deux structurent et expriment notre réalité culturelle, et le sens des items linguistiques, des mots et des grands segments des textes, ne peuvent être compris que s'ils sont pris ensemble avec le contexte linguistique dans lesquels ces items sont utilisés. Elle donne l'exemple de l'expression : « *We had dinner* », écrite en anglais et en culture britannique, qui ne peut être transposée vers l'arabe, l'allemand, le finlandais ou même le contexte américain sans prendre en considération l'aspect culture.

Maunteanu (2011) pense qu'on ne peut pas réussir la Tr sans rendre en considération l'aspect culturel. Il écrit :

« [L]e facteur culturel est essentiel car du transfert des valeurs et des habitudes propres à la culture d'accueil peut dépendre le succès ou l'échec d'une traduction ; ce transfert est soumis à des contraintes contextuelles et intratextuelles relatives à la langue et à la culture source, et à celles de la langue et de la culture cible. »

Cordonnier (2002) pense que « *la traduction construit l'essence des cultures* », puisqu'en traduisant, on met en avant les différences culturelles ; et elle n'est « [...] *pas seulement une opération linguistique, mais qu'elle est toute entière prise dans un ensemble d'interrelations sociales et culturelles, d'abord au sein de sa propre culture, et ensuite entre les cultures étrangères en présence.* »

Bariki (2007) pense la relation entre la Tr et la culture de la manière suivante :

« *Il n'est pas à démontrer que la traduction est intimement liée à la langue, qui, à son tour, a une fusion insécable avec la culture. De ce point de vue, la traduction a une parenté indéniable avec la culture, ce qui a provoqué des recherches infinies sur les rapports existant entre elles.* »

Et ajoute que cette relation a suscité l'intérêt de chercheurs dans différents domaines, qu'ils soient traducteurs, traductologues, linguistes, anthropologues, psychologues et philosophes.

Marianne Lederer (1998) a fait quatre remarques sur la Tr des cultures, dans lesquelles elle juge que c'est important de considérer « *la traduction comme acte de communication* », « *le bagage cognitif dynamique et variant des lecteurs* », « *traduire la culture de l'œuvre (le sens), et n'on pas des faits indépendants* », et l'« *évaluation de la traduction qui varie selon les objectifs de cette dernière* ». En tout cas, en ce qui concerne le domaine de la culture en Tr, les ouvrages de Nida (1964), Nida et Taber (1971), Peter Newmark (1981) et Cordonnier (1995) sont indispensables (*dans* : Bariki, 2007).

Nous pensons la relation au pluriel. Il s'agit donc des relations langues-cultures. Le lien qui existe entre langue et culture est évident, mais en Tr, il faut considérer les deux langues et cultures en plus de la complexité de la situation de Tr.

4.3. Influence entre les cultures et les langues en traduction : entre le positif et le négatif

Les scandales de la Tr sont culturels, économiques et politiques. La Tr est souvent stigmatisée comme une forme d'écriture, découragée par les lois de *copyright*¹⁷, non appréciée dans le monde académique, exploitée par les maisons d'éditions et coopérations, et les gouvernements et les organisations religieuses. De plus, la Tr des cultures a une grande capacité à créer de fausses identités culturelles, selon un agenda pré-établie, intelligible, à positions idéologiques, et en faveur d'un groupe sociale ou

¹⁷ Droits d'auteur.

institution, explique Venuti dans son livre « *Scandales of Translation* »¹⁸ (p. 1 et 67-68). Venuti montre comment, dans le but de promouvoir la compréhension interculturelle, le volume d'avril 1990 du magazine mensuel « *courrier* » publié par l'UNESCO en espagnol et en anglais sur l'histoire du peuple Mexicain, est rempli d'idéologies opposées aux Mexicains Précolombiens dont la culture est inférieure et engloutie dans le passé (*Idem*, p. 2 ; *en citant* : Mason, 1994 ; cf. Hatim et Mason, 1997, p. 153, 159). Donc la Tr influe aussi la perception que les Autres vont construire d'une culture. On peut choisir de falsifier ou de gommer une culture en la traduisant, et cela aura des répercussions sur les représentations que se construiront les lecteurs. La Tr peut être narcissique. Elle peut montrer la culture standard, générale, idéalisée d'un peuple, et défavorise les autres cultures minoritaires au sein du même territoire (Venuti, 1998, p. 77).

La violence peut avoir la Tr comme médium, comme la Tr des œuvres qui parlent de violence contre les femmes en Asie ou certains pays Arabes. Bien que la Tr de ces œuvres peut aussi subir des censures ou des modifications de la part du traducteur (Spival, 1993, p. 180-189). Un traducteur homme peut-il bien traduire une œuvre féminine ? Et, une femme traductrice sera-t-elle être neutre en la traduisant ?

La Tr de poésie a permis à la poésie contemporaine arabe d'être ce qu'elle est, d'après Rania Samara (2004) ; et cela en lui ouvrant de nouvelles perspectives par la Tr d'écrivains et de poètes comme la poésie libre d'Apollinaire de Adonis, ainsi que Claudel, Prévert, Saint-Jhon Perse, Breton, Char, Artaud, et Michaux. Un mouvement de Tr de poésie qui a commencé à Beyrouth en 1957 dans la revue *Shi'r* (Samara, 2004).

Certains chercheurs pensent que les cultures étrangères, et particulièrement l'américaine (Ladmiral et Lipiansky, 2015 ; 2008, حنان), sont une menace pour la culture, les valeurs locales et la religion (2008, حنان). Hanane Salem (*Idem*) pense qu'il y a deux types de facteurs d'influence négative sur la culture locale : des « *facteurs extérieurs* » et des « *facteurs intérieurs* ». Pour les facteurs extérieurs, elle cite la dominance du modèle culturel américain, l'impacte de la nouvelle culture de consommation et la tentative d'influencer la mentalité arabe ; et pour les facteurs intérieurs, la productivité des pays arabe, la femme arabe qui ne participe pas au niveau politique et sociale, l'investissement dans la recherche scientifique, le manque d'utilisation des outils

¹⁸Les Scandales de la traduction

technologiques et informatiques, le manque de communication entre les intellectuels et les citoyens, le citoyen arabe ne lit pas beaucoup, l'absence de la méthode scientifique dans la vie quotidienne et le manque de moyens médiatiques et de crédibilité. La chercheuse propose comme solution, l'application de la démocratie, travailler au progrès intellectuel du personnage arabe, implémenter l'esprit scientifique, et développer les médias.

La culture n'est donc pas un concept clair et simple. La culture est composée, la culture est complexe, elle s'influence et influence, elle subit et peut se développer en travaillant sur le développement de *Soi* et la *société* dans laquelle on vit. Et la Tr est le berceau de ce dynamisme obligé.

5. Traduction comme communication interculturelle

En plus d'être une opération interlinguistique, la Tr est une opération interculturelle due au changement d'orientation survenu en traductologie et la mondialisation qui a transformé l'économie et la communication (Jeon et Brisset, 2006). La Tr est désormais envisagée comme une forme de communication interculturelle (Venuti, 1998 : p. 4 ; De Launay, 1988 ; Cordonnier, 2002 ; Crépon, 2004 ; Faiq, 2004 ; House, 2009 ; Manteanu, 2011 ; Ali Seddik, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015).

La communication interculturelle en Tr est définie par De Launay (1988) comme « [l]e rapport entre deux langues est temporel, historique, le rapport entre deux textes par le biais de la traduction fait ressortir de manière patente cette discontinuité interculturelle ». Dans leur livre sur « la communication interculturelle », Ladmiral et Lipiansky (2015, p. 30) déclarent que « la traduction constitue d'emblée un paradigme de la communication interculturelle, outre qu'elle est point de passage obligé permettant de passer par-dessus les verrous linguistiques. » Edmond Cary rappelle que « [d]epuis les temps les plus anciens, la traduction est un des moyens essentiels de la communication interculturelle, et l'un des modes majeurs du croisement des cultures » (dans : Munteanu, 2011). Crépond (2004) pense que la communication interculturelle est fonction de la Tr, on ne fait pas que traduire les cultures, mais délimiter et gommer les limites ; il déclare que :

« [L]'extension du concept de traduction consiste à penser la relation entre les cultures dans un horizon cosmopolite. L'interculturalité y dessine les contours d'une nouvelle utopie – celle d'un monde dans lequel les frontières culturelles, les barrières que les cultures dressent entre les individus seront abolies. »

Dans la même ligne de pensée, Cordonnier (2002) pense que promouvoir l'activité et le mouvement traductifs mettront en avant les différences culturelles, cela peut « *rendre plus efficace la communication interculturelle, en partant, les relations entre cultures, selon le principe : plus je connaîtrai l'Autre dans ses textes, plus il me connaîtra dans mes textes, mieux nous nous comprendrons* ». Cependant, Henri Meschonnic (1997) ; déclare que cette tentative de promouvoir la communication interculturelle et la connaissance de (soi et de) l'Autre avec la Tr peut avoir comme entrave l'*amour de la langue* ; en critiquant l'amour de la langue qui « *repose sur de vieux mythes, stérilisateurs quant à l'évolution heureuse de notre culture, comme la clarté, la pureté* » (p.210, dans : *Idem*).

Pour Changkakoti et ses collègues (2012) la Tr est communication interculturelle puisque la compétence linguistique ne suffit pas à traduire l'Autre. « *Les mots n'activent pas forcément les mêmes réalités* » (Goguikian Ratcliff et Changkakoti, 2004 ; Wadensjö, 1998 ; dans : *Idem*). En effet, une personne bi ou plurilingue peut communiquer avec d'autres personnes car elle comprend leur langue. Mais est-ce que maîtriser ou comprendre la langue (ou le linguistique) de l'Autre veut dire le comprendre ? L'aspect socioculturel fait en sorte que les mêmes mots n'activent pas les mêmes représentations et significations. Et cela a un impacte sur le '*comment et quoi traduire ?*'

Pour montrer les limites de la Tr envisagée comme une communication linguistique, N. Changkakoti, M. Gremion, M.A. Broyon et A. Gajardo (2012) ont étudié la façon dont le chercheur entre en contact avec son terrain quand le sujet de recherche fait en sorte qu'il y a implication d'un 'Autre enculturé' dans différentes manières de réfléchir et de communiquer. Dans leur article « *terrain de recherche au « prisme interculturel de la traduction* »', les chercheurs ont trouvé que « *la compréhension implique plus qu'un simple passage linguistique. La proximité linguistique est nécessaire mais elle n'est pas forcément suffisante pour accéder de façon fiable aux « voix cachées » : malentendus, méfiance, implicites, présumés partagés ...* » ; la communication entreprise entre les chercheurs et chercheurs-traducteurs avait une '*apparence de communication*'. C'était une communication superficielle.

La Tr n'est donc pas un simple passage d'une langue à une autre. Et le rôle de 'médiateur interculturel' qu'a le traducteur (House, 2009, p.12) fait en sorte qu'il prenne cela en considération, comme le souligne Changkakoti et *al.*, (2012) :

« En contexte de communication interculturelle, quand il s'agit de traduire des langues et/ou des cultures, il ne s'agit jamais du simple passage d'une langue et d'une culture source à une langue et une culture cible. Il faut obligatoirement tenir compte du prisme interculturel de la traduction » (en citant : Ladmiral, 1998).

Juliane House (2009, p. 12) partage l'avis de Changkakoti et al., (2012) ; elle écrit dans son livre « *Translation* » que dans le processus de Tr, ce ne sont pas uniquement les deux langues mais aussi les deux cultures qui sont en contact qui sont prises en considération, et dans ce sens, la Tr est une forme de communication interculturelle. House souligne que la communication interculturelle en Tr diffère selon si elle est « *manifeste* » ou « *implicite* ». Dans une Tr manifeste, « *overt translation* », ou une Tr explicite, le récepteur comprend qu'il s'agit d'une autre culture ; alors que dans la Tr implicite, « *covert translation* », la culture est filtrée et remplacée par celle du récepteur, et donc pour ce dernier, la culture de l'autre ne sera pas visible. Elle lie donc la forme communication interculturelle au mode de Tr choisi. On constate aussi cela chez Marc Crépon (2004) qui lie la désappropriation et le métissage et le « *mon sacré culturel* » comme condition à l'interculturalité, menant le traducteur à un choix évident parmi les modes de Tr mis à sa disposition. Il écrit :

« Penser l'interculturalité comme traduction consiste donc à se donner les moyens de ne laisser intacte aucune de ces appropriations – à montrer que ce que chaque culture s'imagine avoir en propre [...] est certainement l'effet d'une traduction, voire d'une succession de traductions – de telle façon qu'il serait presque impossible de démêler l'originel du traduit. »

Il continue en pensant que :

« Il s'agit de battre en brèche tout discours qui préserverait dans la quête d'un contenu culturel authentique [...]. C'est seulement au prix d'une telle désappropriation que l'interculturalité peut être légitimement pensée comme traduction et dégager un horizon cosmopolite. »

Il s'agirait de s'abandonner pour que l'Autre nous retrouve. Nous pensons que c'est une vision qui baigne dans la philosophie cibliste, qui consiste à traduire dans la culture de l'Autre. Marc Crépon (*Idem*) catégorise les types de Tr interculturelle. En se basant sur les trois types de Tr : *intralinguale*, *interlinguale*, et *intersémiotique* de Jakobson (1963, p. 79), il en suggère trois types :

- « Celle qui consiste à transcrire dans le même système de signes un phénomène culturel (par exemple, les différentes versions de la même histoire au cinéma). »
- « Celle qui transcrit ce phénomène d'une culture dans une autre (comme l'adaptation américaine d'un film européen). »
- « Celle enfin qui traduit un phénomène culturel donné dans un autre système de signes, (l'adaptation cinématographique d'un roman, voire d'une chanson ou d'un ensemble de chansons). »

Puis, il met en avant un quatrième type qui échappe à l'argument de la Tr seconde à une première Tr.

- Une traduction intralinguistique, « *une traduction – d'avant la traduction, une traduction qu'on pourrait presque dire originale* ». Il y pense l'identité culturelle comme le modèle de l'identité linguistique, qui n'est que par la traduction.

Certains chercheurs rappellent le rôle qu'avait la Tr dans la communication entre les différentes cultures et civilisations. Pour Faiq (2004) :

« *Intercultural contact that resulted in the great cultural shifts from one civilisation to another have been made possible through translation.* »

Pour dire que le contact entre les civilisations a été possible notamment grâce à la communication interculturelle. Tout comme Seddig AHMED ALI (2013), pour qui la Tr est l'un des aspects culturels les plus importants, et qu'elle est le pont par lequel le contact civilisationnel et la communication interculturelle se réalisent :

" وتعد الترجمة من اهم الضواهر الثقافية ورافداً من روافدها، وهي الجسر الذي من خلاله يتم التواصل والتبادل الحضاري والثقافي. "

Les chercheurs et traductologues accordent différentes définitions à la communication interculturelle en Tr. Il s'agit d'un passage obligé en traduisant (Changkakoti et *al.*, 2012 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015, p. 30), un croisement entre les cultures qui délimite et gomme les frontières entre ces dernières (Crépond, 2004), ou une opération qui met en avant les différences culturelles pour les dépasser (Cordonnier, 2002) ; c'est aussi une nécessité pour la réussite de l'opération traduisante, car la compétence linguistique ne suffit pas (Changkakoti et *al.* ; 2012), et une communication entre les différentes cultures et civilisations (Faiq, 2004 ; Ahmed Ali, 2013). D'autres pensent que la communication interculturelle en Tr est liée aux modes de Tr adoptés (House, 2009, p. 12 ; Changkakoti et *al.* ; 2012).

Pour nous, dans le cas de cette recherche, nous l'envisageons comme une communication entre les langues-cultures par l'intermédiaire de la Tr dans un climat d'altérité. Nous insistons sur l'altérité, et nous la considérons comme fondamentale pour la réussite et l'existence de la communication interculturelle par la Tr.

5.1. Limites de la communication interculturelle en traduction

Bien que la Tr soit une communication interculturelle, il y a des limites qui peuvent représenter une entrave cette fonction.

Jeon et Brisset (2006) pensent que cette limite est régie par la distances entres les cultures source et cible. Ils écrivent :

« Plus les deux cultures sont éloignées, plus on a tendance à réduire la dimension interculturelle de la traduction à un phénomène de nomination, celle d'une réalité anthropologique différente de sorte que la traduction devient surtout une activité d'explicitation. »

Ladmiral et Lipiansky (2015, p.58) pensent que les références interculturelles ne doivent pas être implicites pour qu'il y ait communication interculturelle. Cette dernière serait aussi influée par le pouvoir linguistique des langues en présence, qui se répercute sur la direction de la Tr. Par conséquent, on traduit alors des langues qui dominent, alors que les langues dominées n'y sont pas ou pas beaucoup traduites. L'influence touche aussi le « *quoi traduire ?* », et le « *comment traduire ?* » du culturel de ces langues.

La Tr peut fonctionner comme un filtre à la communication interculturelle (*Idem*, p. 47), puisque les facteurs culturels peuvent être implicites ou explicites exagérées, subir des ajouts ou des suppressions, surtout dans le travail d'interprète (informel). De plus, puisque les discussions sont suspendues continuellement, cela produit un temps mort qui ajourne le dialogue direct. « *Elle a un effet de farinage qui bride toute spontanéité... elle menace finalement de bloquer toute discussion réelle* » (*Ibid*, p.62).

Pour Ladmiral et Lipiansky c'est la communication elle-même qui est une forme de Tr, en expliquant que :

« [...] la communication ne prend son sens plein qu'interprétés à la lumière du paradigme de la traduction. Il y a là un renversement de perspective analogue à ce qui se joue entre sémiologie et linguistique chez Ferdinand de Saussure. C'est ainsi que je ne reçois jamais du message-source ce qui m'est adressé que le texte-cible, assez sensiblement différent, de ce que mes limites multiples me le permettent d'en comprendre et d'en « recevoir », en y ajoutant une part notable de ce qui fait que je suis ce que je suis » (*Ibidem*, p.68).

Autrement dit, on ne reçoit jamais le message source tel qu'il est, mais on l'interprète et le traduit par nous-même ou par l'intermédiaire de celui qui nous le communique. Et cela peut être envisagé comme un autre filtre à la communication de l'Autre.

Les deux chercheurs citent aussi la Tr de l'humour et du rire, qui pour certains sont intraduisibles, pour montrer encore plus cette limite. Ils déclarent que :

« [I]l faut tenir en compte aussi du fait que, d'une langue à une autre, on ne rit pas des mêmes « mots ». Plus précisément : d'une communauté linguistique à l'autre, on ne rit pas des mêmes choses ». Ils rajoutent qu' « il nous arrive assez souvent de refuser de traduire en arguant que ce ne serait plus drôle en français, car nous anticipons cet échec interlinguistique de la vis comica » (p.70-71).

Pour traduire les éléments culturels, il faut qu'il y ait des structures qui le permettent dans la langue-cible. Des structures qui sont souvent invisibles, non pas linguistiques mais culturelles, et qui laisseraient entendre que ces difficultés sont d'ordre linguistiques. C'est ce qui fait souvent obstacle à la communication interculturelle en Tr, c'est « *le non-isomorphisme interculturel des grilles cognitives implicites sous-jacentes à la communication.* » En effet, « [j]e peux comprendre les mots, et même les phrases de l'Autre : il arrive que son discours ne soit pas ' parlant ' pour moi » (Idem).

En effet, la linguistique (textuelle) ne procure des stratégies et solutions exactes et standard pour résoudre la complexité de la communication interculturelle en Tr, ni les études sur la culture d'ailleurs (Carbonell, 2001, p. 27-28)

La communication interculturelle en Tr peut être exploitée pour renforcer les stéréotypes et les préjugés et servir l'opinion politique ; par exemple, en traduisant de l'arabe, un traducteur peut utiliser le mot « *jihad* » ou « *fatwa* », des mots empruntés qui ne feront que séparer encore plus les lecteurs étrangers de la culture arabe. Nous voyons donc la limite non pas uniquement avec la distance entre les cultures, les différentes représentations, le filtrage par les modes de Tr choisis, et l'existence des structures culturelles et linguistiques (implicites), mais aussi à travers l'intention et l'objectif du traducteur et de la Tr. L'intention du traducteur compte dans la construction d'un pont d'altérité entre le '*Même*' et de l'*'Autre*'.

5.2. Le traducteur : un médiateur interculturel

Le rôle du traducteur varie aussi selon le contexte et le domaine dans lesquels il exerce ses connaissances et l'objectif même de son implication en communication. Quel est donc la place donnée au traducteur ?

Dans le domaine de l'intervention psychosociale, Nilima Changkakoti et ses collègues (2012) citent que le rôle du traducteur peut varier selon le modèle de la boîte noire (*en citant* : Jalbert, 1998), il a le rôle de co-thérapeute (*en citant* : Métraux et Alvir, 1995), d'un avocat, de professionnel bilingue, de référent et de médiateur culturels (*en citant* : Kaufert et Putsch, 1997 ; Leanza, 2005). L'objectif principal du traducteur dans ce contexte est d'établir une relation de confiance. Cependant, « [I]a transmission de la

culture, au même titre que celle des événements, de l'intrigue, etc., est un des devoirs primordiaux du traducteur » (Lederer, 1998).

La Tr est une communication interculturelle puisqu'elle assure la médiation entre les cultures, en plus de les préserver (Crépon, 2004). Le traducteur a donc un rôle de médiateur interculturel (Ladmiral, 1998 ; Antoine, 1999 ; Corinne, 2006 ; House, 2009, p. 12), ou d'animateur interculturel (Ladmiral, 1998), ou d'un agent de l'étranger (Munteanu, 2011). Mançon (2000) définit la médiation comme :

« '[L]e passage' entre deux points de vue, logiques ou cultures. Elle nécessite l'intervention de groupes ou d'individus socialement et culturellement pluralistes, à appartenances multiples, qui, par leurs pratiques, aident à construire les relations entre porteurs de cultures différentes, contribuant, de la sorte, à une diffusion culturelle » (en citant : Bennett, 1994 ; Manço, 1999).

Yarosh (2014) pense que les valeurs et l'identité professionnelles du traducteur sont associées à sa motivation et responsabilité autant que médiateur interculturel.

Munteanu (2011) souligne que la Tr n'est pas uniquement un moyen de communication, ou un instrument littéraire et artistique, puisqu'elle a aussi une fonction identitaire. Un moyen utilisé en Europe dans le XIX^e siècle, une période caractérisée par la montée du nationalisme dans ce continent, d'après Mathieu Guidère (*dans : Idem*). Cette fonction qui a pour objectif, selon certains, de prescrire l'Autre chez soi, a fait coller sur le dos des traducteurs l'appellation « *agent de l'étranger* ».

Nous entendons par médiation interculturelle, dans ce contexte, la capacité et le souci de veiller à communiquer les aspects culturels du Même à l'Autre, ou vis-vers-ça, présents dans le support à traduire. Et c'est l'un des rôles du traducteur comme le rappelle Lederer (1998), en déclarant que « [l]a transmission de la culture, au même titre que celle des événements, de l'intrigue, etc., est un des devoirs primordiaux du traducteur. »

Le traducteur fait vivre et revivre les histoires d'ici et d'ailleurs, et d'aujourd'hui et de jadis chez l'Autre. Il est évident, pour nous, que le traducteur doit être formé afin d'assurer cette fonction de médiation entre les peuples du monde. Surtout aujourd'hui.

6. Subjectivité en traduction

En Tr, le texte-cible est toujours plus long que le texte-source, une des raisons pour lesquelles il y a une limite dans le pourcentage d'ajout que le traducteur peut se permettre. Par exemple, pour la traduction allemand-français (ou français-allemand), en France, le dépassement permis est de 30% maximum, soit un coefficient de foisonnement de 1.3 ou 1.33, selon la Société Française des Traducteurs (la S.F.T). Cet

ajout n'est pas uniquement dû à la différence qui existe entre les langues, mais aussi à des facteurs subjectifs comme le talent du traducteur, et le temps et le type des textes (Ladmiral et Lipiansky, 2015, p. 49).

Le traducteur ne peut pas ne pas laisser son empreinte dans sa Tr. Il y a toujours une part de subjectivité (Newmark, 1988, Betty, 1982 : 5 ; House, 2009, p.76 ; Denghua, 2010 ; Nilima, et *al.*, 2012 ; Ladmiral et Lipiansky, *Idem*).

La subjectivité est l'externalisation de certains traits qui influencent l'activité en cours en changeant, modifiant et contrôlant activement cette dernière afin qu'elle sert les objectifs du sujet (Denghua, 2010). Nilima Changkakoti et ses collègues (2012) se demandent : « *comment imaginer que la personne du traducteur n'ait aucune influence dans l'interaction ?* » Peter Newmark (1988, p. 5) pense que la Tr peut être influencée par le point de vue et les préjugés personnels et subjectifs du traducteur, et même par ses racines sociales et culturelles ; autrement dit, le facteur de loyauté au groupe auquel il appartient. Il peut donc refléter dans sa traduction ses propres points de vue sur des notions nationales, politiques, ethniques, religieuses, de classe sociale, de genres...etc.

Si on a une idée sur l'implication du traducteur dans sa Tr, les raisons du choix et le processus de prise de décision restent ambigus ; on sait très peu sur ce qui se déroule dans le mental du traducteur quand il traduit. Cette boîte fermée, qui est le mental du traducteur, est un des domaines les plus difficiles à comprendre, et c'est un facteur important dans son empreinte subjective (House, 2009, p. 76).

Dans certains cas, le traducteur est forcé à être subjectif parce qu'il ne sait pas quoi pense l'écrivain du texte. Si par exemple un anglais dit : « *you* », le traducteur va le traduire par « *tu* » ou « *vous* », mais il ne peut savoir exactement ce que pensait l'écrivain (ou l'orateur) (Ladmiral, 2004). La subjectivité du traducteur se trouve au niveau de sa lecture-interprétation du texte source, ensuite au niveau de sa réécriture et Tr. Pei Denghua (2010), dans son article « *la subjectivité du traducteur et les normes socio-culturelles* », souligne que la subjectivité du traducteur est influencée par cinq normes : politiques, idéologiques, éthiques, morales, et religieux.

Nous pensons aussi que le traducteur ne peut pas ne pas être subjectif, et cela se répercutera obligatoirement sur sa Tr en général, et surtout sur la communication interculturelle, la communication du 'Même' à l'Autre', plus particulièrement. Ainsi dit,

tout traducteur aura besoin de se munir d'altérité pour garantir sa fonction de médiateur interculturel.

7. Altérité

La diversité, la dynamique et la mutation rapide des sociétés et des cultures et le besoin d'interaction (forcée) complexifient la communication et nous obligent à nous orienter vers l'Altérité pour co-exister (Abdallah-Pretceille, 1997). Bien que les chercheurs s'accordent sur son importance dans le monde d'aujourd'hui (Lévinas, 1982 ; Berman, 1984 ; Brisset, 1986 ; Delise et Woodsworth, 1995 ; Abdallah-Pretceille, 1997 ; Cordonnier, 1995, 2002 ; Wecksteen, 2006 ; Pageaux, 2007 ; Benoit, 2008 ; عبد النعيم حسين, 2008 ; Bartel-radic, 2009 ; Munteanu, 2011 ; Delisle, 2014 ; Lipiansky et Ladmiral, 2015), ils lui accordent différentes définitions.

« [L]'altérité est un concept philosophique qui signifie : « le caractère de ce qui est autre ». Elle est liée à la conscience de la relation aux autres considérés dans leur différence » pour Benoit (2008). L'« Autre » s'oppose à l'identité, et donc au 'Moi', il faut donc trouver un terrain d'entente ou un équilibre pour entamer et continuer la communication. À ce sujet, Claude Benoit (*Idem*) déclare que c'est le « même » qui doit assurer cette fonction, il écrit :

« [...] 'autre' qui s'oppose communément à 'moi'. L'autre n'est pas moi. Il est autre que moi. Il est certain que des abîmes nous séparent. Mais pour qu'il y ait une communication entre l'autre et moi, il doit y avoir quelque chose de commun qui garantisse cette communication. Il faut donc qu'il y ait un 'même' et que ce 'même' prédomine sur l'autre ».

- Mais comment atteindre l'Altérité ?

Dans son article « *Pour une éducation à l'altérité* », Martine Abdallah-Pretceille (1997) écrit que :

« [L]'apprentissage de l'altérité n'est pas une reformulation modernisée de l'approche « civilisationnelle » ou culturelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes, de monuments. Il ne s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien... »

L'altérité donc se pratique. Abdallah-Pretceille met comme conditions à la rencontre et la communication avec l'Autre à ce que, premièrement, l'Autre soit reconnu comme un Autre et non pas comme un objet ou un objectif ; deuxièmement, que la reconnaissance de l'Autre passe par la reconnaissance de soi, en insistant sur le terme reconnaissance, et non pas connaissance qui se base sur le monde magistral et livresque abstrait ; et

troisièmement, l'altérité et la communication avec l'*Autre* se réalisent par le biais de la linguistique, en apprenant la langue de l'*Autre*, et de la culture, en découvrant d'autres cultures.

Pour Anne Bartel-radic (2009) il faut que le relativisme culturel ou les cultures soient considérées égales tout en étant différentes, et l'universalisme qui met l'accent sur les points communs entre les humains et non pas leurs différences doit s'imposer dans le 21^e siècle.

L'altérité n'est pas une simple décision qu'on applique d'une manière automatique du jour au lendemain, c'est un état de conscience développée au fur et à mesure ; et Lipiansky et Ladmiral (2015) le soulignent clairement :

« [...] l'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (p. 136).

Ladmiral et Lipiansky (*Idem*) lient l'altérité à culture, pour eux, « reconnaître l'altérité en nous, c'est prendre conscience que nous sommes tous des « métis » culturels » (p.143). Pour les deux chercheurs, l'altérité est liée à la différenciation sociale qui commence dès l'âge scolaire dans laquelle l'enfant découvre altérité socio-culturelle : 'autre extérieur'. L'enfant fait connaissance d'un autre monde, un autre mode de vie, d'autres méthodes de communication, d'autres références culturelles, et des fois d'autres religions et origines ethniques, qui vont le pousser à modeler et modifier ou adapter son comportement afin d'interagir avec ces différences (*Ibid*, p.123-124).

Selon Daniel-Henri Pageaux (2007), l'image de l'*Autre* est un champ de recherche important, lié à l'altérité et à l'interculturalité, il déclare que:

« L'altérité procède pour une large part d'une réflexion sur les notions de différence et d'interculturalité ; cette interculturalité enverrait à cette zone de l'entre-deux que nombre de chercheurs aiment de plus en plus à fréquenter ; les interrogations portent sur les phénomènes de métissage, d'hybridation linguistique ou culturel, d'hétérolinguisme, de nomadisme, de migrations ou d'immigrations, sur des littératures, des textes qui traversent les langues » (dans : Munteanu, 2011).

Abdelallah-Pretceille (1997) pense que la question d'altérité suppose un *pluralisme* qu'elle définit comme « la coexistence de systèmes philosophiques, politiques, syndicaux, religieux, culturels », puisque le pluralisme conduit à un pluralisme de morales en prolifération et inflation d'une manière anarchique. Elle pense aussi que l'universalité, qui est une conséquence de la mondialisation, ne doit pas être abandonnée ou oubliée dans la recherche de reconnaissances des différences. L'altérité

suppose donc un jumelage entre le singulier et l'universel, entre la « *singularité des situations* » et l'« *universalité des valeurs* ». Le tout dans une éthique qui repose, en premier lieu, sur l'expérience d'autrui, c'est à dire qu'autrui me regarde et j'ai une responsabilité en vers lui ; et en second lieu, sur une l'éthique qui fait qu'on ne pense l'Autre à partir du 'Même' (en citant : Lévinas, 1982, p. 92).

L'altérité et l'union culturelle peuvent être liées à une époque, et changent au fil du temps. Shirin Abd El-Naïm Houssein (2008, عبد النعيم حسين)¹⁹ rappelle les relations très étroites qui liaient les Arabes et les Perses et lesquelles se sont concrétisées par les productions littéraires, artistiques, religieuses et scientifiques qui ont fondé la grandeur de la Civilisation Arabo-Musulmane.

Pour nous, l'altérité est un état d'âme dépassant tout raisonnement logique et une croyance à l'existence de l'Autre. Elle est le résultat de conscience de l'importance de l'interculturel. Mais quand est-il de l'Altérité en traduction ? Ou, l'altérité du traducteur ?

7.1. Altérité du traducteur

Nous pensons qu'on ne peut pas entamer une réflexion sérieuse sur la communication interculturelle sans aboutir à la notion d'altérité. Et puisque la Tr est communication interculturelle, la présence d'*altérité en traduction* devient évidente (Berman, 1984 ; Brisset, 1986 ; Delise et Woodsworth 1995 ; Cordonnier, 1995, 2002 ; Wecksteen, 2006 ; Delisle, 2014 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015). Comment traduire l'Autre ? Quelle image de l'Autre communiquer ? Tout traduire ? Entamer des changements ? Le traduire ou le trahir ? Ces questions, nous pensons, sont directement liées à l'altérité du traducteur (et au contexte de Tr).

La Tr a un rôle important en altérité par la circulation des différents textes sur l'Autre autour du monde (Cordonnier, 2002). Dans la même ligne de pensée, Ladmiral et Lipiansky (2015) écrivent :

« *La traduction se déployant au sein des rapports d'altérité, le traducteur se trouve devant la tâche d'avoir à importer des valeurs, des faits culturels [...]* », en ajoutant que, « [l]a dialectique de l'identité et de l'altérité évolue tout au long de l'existence [...] » (p. 126) ; c'est dynamique comme le 'Même', comme l'Autre', comme les événements de la vie, comme la vie elle-même. L'altérité en Tr, ou en général, est un

¹⁹ شيرين بن عبد النعيم حسين

apprentissage, une remise en cause, un repositionnement et un développement continu. Ce n'est jamais « *je connais l'Autre* » ; mais plutôt, « *j'adopte une attitude qui me permet de connaître l'Autre* ».

Delise et Woodsworth 1995, quant à eux, rappellent que :

« [L]e traducteur n'est pas uniquement prospecteur des différences, explorateur de territoires culturels inconnus. Il est aussi celui qui, dans sa reconnaissance de l'autre, change les perspectives de sa communauté, dérange les « mots de sa tribu », pour reprendre l'expression fameuse de Mallarmé (1877). [...] Par delà les décideurs (commanditaires, éditeurs, etc.), par delà la matérialité des textes, [...] il brouille les cartes, en l'occurrence ces cultures, ces valeurs, celles de l'autre comme les siennes propres qu'on voudrait bordées, délimitées, alors qu'elles sont fluides, mouvantes » (p. 193, dans : Cordonnier, 2002).

Donc, le traducteur dynamise sa culture et dérange le social.

S'informer sur l'histoire de la Tr nous rappelle son rôle dans la communication interculturelle et la création de liens d'altérité entre les différents peuples et civilisations. Sur ce sujet, Berman (1984) écrit :

« *L'histoire de la traduction qui permettra de sortir les traducteurs de l'ombre, de mettre en exergue leur rôle au cœur des relations interculturelles, leur rôle de passeurs d'informations en tous genres, leur rôle de constitution des proses et des cultures nationales, leur rôle parfois de médiateurs, tout cela sans être exhaustif* » (dans : Cordonnier, 2002).

Delise et Woodsworth (1995) soulignent aussi que « *[f]aire l'histoire de la traduction, c'est mettre au jour le réseau complexe des échanges culturels intervenus entre les êtres humains, les cultures, les civilisations au cours des âges* » (dans : cordonnier, 2002).

Et comme le décrit si bien Annie Brisset (1986, p. 13) :

« *La traduction inverse le sens de la médiation [...]. L'Autre n'est pas un objet de connaissance, mais un miroir dans lequel on se regarde pour y trouver sa propre image. En vertu de ce rapport à l'altérité, traduire signifie non pas dire l'Autre ou avoir ce désir, mais être dit par l'Autre* » (dans : Delisle, 2014).

L'altérité en Tr permet donc d'importer des valeurs et des cultures, de créer des liens entre les peuples et les civilisations, et de dynamiser les cultures locales. Il s'agit de décider de faire connaître l'« *Autre* » au « *Même* ». Traduire le culturel ou résister dépend du degré d'ouverture d'esprit du traducteur, comme l'explique Corinne Wecksteen (2006), qui écrit que « *la résistance en traduction vis-à-vis de la culture de l'Autre est inversement proportionnelle au degré d'ouverture et à l'ampleur du dialogue interculturel établi avec lui* » (en citant : Cordonnier, 1995, p. 179).

En rappelant que le but ici n'est pas de faire sentir l'étrangeté du texte source chez le lecteur, mais de lui permettre de faire la connaissance de l'étranger.

Pour nous, dans la présente thèse, l'altérité en traduction est de faire connaître l'Autre au Même, sans le trahir, en prenant en considération les deux contextes dans lesquels ils évoluent.

8. 'Soi' et l'Autre' en traduction

L'*union* et la *diversité* sont deux points essentiels à l'équilibre de la mentalité humaine et au développement de sa personnalité et son enrichissement. L'humain a donc besoin d'une diversité culturelle dans son milieu social. Nous nous sommes indispensables par nos ressemblances (Nègre, 1994 ; Cuche, 1996 ; Cordonnier, 2002 ; Crépond, 2004 ; Corinne, 2006 ; عصام, 2008 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015). Cependant, à la fin du vingtième siècle, à cause de la mondialisation, la notion d'*union* a commencé à désigner la *pluralité*, et donc, la pluralité et la diversité (la différence et différenciation) sont devenues objectifs. Désormais, on ne parle d'union qu'en citant les différences (عصام, 2008). La mondialisation a été supposée gommer les différences, mais l'identité se défend quand on la force à rentrer dans un moule standard.

Le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères est directement lié à la dialectique de 'Soi' et de l'Autre'. Ladmiral et Lipiansky (2015) rappelle la citation de Goethe, « *celui qui ne sait pas de langues étrangères, ne sait rien non plus la sienne propre* » ; ainsi que la citation rimbaldienne : « *Je est un autre* » ; insistant ainsi sur le fait que la connaissance de l'*autre* est indispensable et liée à la connaissance de *soi*, qu'ils décrivent de la manière qui suit :

« *Il y a mise en jeu de toute une dialectique du Même et de l'Autre où, dans chaque langue, je me découvre un autre moi-même ; et ce, jusque dans mon corps, qui me confronte à l'étrange expérience de faire la connaissance insolite de cet Autre que je suis moi-même, dans une autre langue* » (p.83).

Pour dire qu'il y a une part de *Même* qui réside dans (la langue de) l'*Autre*, ainsi, je me découvrirai en la connaissant. Les deux chercheurs soulignent que l'Autre est important dans la construction de l'identité non pas uniquement dans les relations structurelles à la collectivité que cette dernière tend à fonder, mais aussi à l'identité qui « *s'élabore également dans une confrontation permanente à d'autres identités* » (*Idem*, p. 103).

Les deux traductologues ont même une vision kinésique du rapport à la langue de l'Autre. Ils supposent que :

« Parler un autre, c'est pour ainsi dire me glisser dans la peau d'une Autre que découvre être moi, c'est exposé mon corps aux semblants d'un miroir linguistique qui transfigure et me renvoie l'image de mimiques étrangères qui sont pourtant les miennes et où je ne me reconnais guères qui sont pourtant les miennes et où je ne me reconnais pas » (Ibid, p.84)

Ils continuent dans leur description de cette expérience linguistique corporelle-organique-dynamique liée à l'articulation de la langue de l'Autre en écrivant :

« Je pose ma voix autrement, vers l'avant en italien, et en arrière si je parle castillan. Ouverte ou fermée, la base articulatoire « chacune langue » met bien plus en je que l'oreille ou la bouche et, au-delà, que les organes phonateurs » (Ibidem, p.84).

Pour eux, c'est un je(u) de l'Autre, un nouveau rôle pour le Même :

« Comme au théâtre, je dois apprendre un rôle tout à fait nouveau pour jouer ou exécuter l'intonation propre à une autre langue. Avec chaque langue, c'est un nouveau texte que je dois savoir, mais c'est aussi une mise en scène à laquelle je dois apprendre à me plier. Il me faut enfiler un costume, un vêtement mélodique qui me colle à la peau et, de proche en proche, commande toute une gestuelle coextensive à la langue : il y a là quelque chose qui fait partie de ce que j'ai appelé la « prélangue » et peut constituer l'objet « scientifique » d'études détaillées. »

Ladmiral et Lipiansky suggèrent même de lier à la pratique de langue(s) étrangère(s) des disciplines nouvelles comme la 'proxémique' et la 'kinésique'. En expliquant ce concept à Gilles KERMARREC ²⁰, un enseignant-chercheur à l'Université de Bretagne Occidentale, il m'a fait la remarque qu'ils ont une collègue professeure d'anglais qui change de personnage en parlant la langue anglaise ; ses articulations et ses expressions faciales, et ses mouvements changent. Elle devient une autre personne. Nous pensons que c'est un domaine intéressant pour de futures recherches. Le rôle du je(u) théâtral dans l'imprégnation d'une langue étrangère. Vivre le personnage linguistiquement et corporellement.

Partant de cette philosophie, parler deux langues ne serait pas une simple opération linguistique, mais une re-naissance de l'Autre dans le Même. « Mon corps est comme démultiplié, proprement « modifié », ou multiplié par d'autres moi-mêmes », le souligne Ladmiral et Lipansky (2015, p.93) ; « [c]es deux langues parlant deux langues différentes sont deux variantes du Même ; ces deux rôles linguistiques renvoient à la permanence de mon corps. »²¹

²⁰ Dialogue réalisé au bureau du Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique - CREAD (EA n°3875), le 05.03.2019, lors de mon stage à l'Université de Bretagne Occidentale.

²¹ Jean-René LADMIRAL a une vision psychanalyste freudienne du concept langues-corps. Bien que la signification et la nature de ces liens nous semble un peu ambiguës, nous sommes d'accord avec sa manière de penser la maîtrise des langues (étrangères) et leur production haut-delà de la cognition.

Le *Même* et l'*Autre* sont primordiales l'un pour l'autre. Nous nous définissons qu'à travers l'image que nous renvoie l'Autre. Nègre (1994) écrit que « [l] *image de soi renvoie à l'image de l'autre. Approfondir ses ressemblances et cultiver ses différences confluent dans un fragile avenir d'entre-enrichissement réciproque.* » Tout comme Denys Cuche (1996, p.86), pour qui « *l'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact* » (dans : Cordonnier, 2002). Tout comme dans la Tr littéraire, la représentation qu'on se fait de l'Autre sert aussi à se définir, et définir son mode de vie dans un enjeu identitaire impliquant un jeu de représentations (Mustapha, 2011, p. 60).

Cette dialectique est au centre de la Tr. Pour Crépon (2004), « *ce qui se brouille, avec la traduction, c'est la carte du mien et du leur.* » Le traducteur rapproche la distance entre les peuples, les civilisations et les cultures. Le rapport à l'étranger se pose en Tr, quand le traducteur est face à des connotations culturelles (Corinne, 2006). C'est évident pour Cordonnier (2002), car la Tr est communication interculturelle. Il écrit que :

« Si la traduction est communication interculturelle, elle communique des contenus d'information, elle communique des spécificités culturelles, c'est à dire ce qui concerne l'Autre et pas le Même, mais elle communique aussi par ce qu'elle est, nous voulons dire par la façon dont elle se pratique, ce que nous avons appelé les modes de traduire, apporte des informations sur l'être du traducteur et de sa culture dans son rapport à l'Autre. »

Le traducteur a comme tâche la '*traduction-dévoilement*', qui a comme objectif de montrer l'Autre, et de constituer la culture du Même dans l'immense chantier des relations interculturelles. Le chercheur pense qu'« [i]l *s'agit d'appréhender la dialectique du Même et de l'Autre, de l'identité et de la différence, dans un mouvement allant vers une conscience claire de leur essence et de leur interrelation, qui ne fasse au détriment ni de l'une ni de l'autre des deux cultures en présence* » (Idem).

Le meilleur moyen d'explicitier cette relation est à travers la critique des traductions. Elle permet « *de comprendre comment ont été vécus les rapports de la culture et à la culture étrangère, et par extension les rapports de la culture du Même à la culture de l'Autre* ». Cette critique doit passer par « *une analyse des textes traduits pour faire apparaître les modes de traduire et d'une certaine façon les modes d'être des cultures, et ainsi de mettre au jour la dynamique et la dialectique entre les deux* » (Ibidem). Puisque l'histoire est marquée par le traduire de sa propre vision du monde, la critique des traductions, bien que peu dans notre époque, montre ce rapport de la culture du Même à celle de l'Autre.

Dans sa thèse de doctorat sur les « *Aspects et Enjeux de la Représentation Culturelle dans la Traduction du Roman Arabe Postcolonial en Français et en Anglais* », Mustapha ETTOBI (2001, p. 81-82) pense que pour comprendre la culture et les représentations de l'Autre de la manière la plus objective possible, il faut aussi accorder de l'importance aux extra textes de la même époque et les analyser et décortiquer en ajoutant des notes en bas de pages, en préfaces, glossaires...etc. Il faut comprendre ce qu'on traduit, mais aussi s'expliquer sur ce qu'on traduit et comment on l'a traduit. Il pense que c'est une méthode que même les enseignants et étudiants devraient utiliser.

Traduire pour soi, ou traduire l'Autre ? Pour Munteanu (2011), les stratégies traductives employées par les traducteurs doivent avoir pour objectif « *de combler la distance culturelle et de se familiariser avec 'l'étrangeté' puisqu'il est important de repenser notre rapport à l'Etranger, et de ne pas considérer nos propres valeurs comme universelles et donc mettre à l'écart les modes d'être de l'Autre* ».

Finalement, la dialectique de 'Soi' et de l'Autre s'explique encore plus dans l'époque de la mondialisation, dans l'enseignement des langues, et encore plus dans la Tr.

9. En quel mode traduire le culturel : sourcier ou cibliste ?

Les traductologues différencient entre deux modes de Tr, le premier favorise la '*langue cible*' et le second la '*langue source*'. Ces modes sont très anciens, et quoi que leurs référents demeurent les mêmes, les théoriciens traductologues leur donnent différentes appellations (Jacquemond, 2004, p. 126).

Par exemple, dans le domaine de la Tr littéraire il y a deux tendances opposées, soit le traducteur accorde la priorité au texte source, dans ce cas on l'appelle « *sourcier* », comme Walter Benjamin, Meschonnic, Ortega y Gasset, et Berman ; ou bien, le traducteur décide d'accorder la priorité au texte cible, et dans ce cas on l'appelle « *cibliste* », comme Mounin, Efim, Etkind, et Ladmiral (Munteanu, 2011 ; Ladmiral, 1989). Le sourcier traduit comme un traducteur, alors qu'un cibliste traduit comme un écrivain (Ladmiral, 1988). Autrement dit, il y a ceux qui traduisent du côté de l'auteur, et d'autres qui traduisent du côté du lecteur, en soulignant qu'on ne peut être les deux, ou juste au milieu (*Idem*, 2004).

9.1. Les sourciers

L'appellation « *sourcier* » et « *cibliste* » fut proposée par Jean-René LADMIRAL, pour qui « *les sourciers sont des littéralistes qui s'attachent au signifiant de la langue-*

source » (2010) ; ou « [...] au signifiant de la langue du texte source à traduire » (Idem, 1989). Dans le contexte littéraire, Ladmiral (Idem) différencie cibliste et sourcier en rappelant que « les sourciers sacrifient aux débordements du romantisme ; alors que les ciblistes (dont je suis) entendent respecter les canons rationnels propres au classicisme. » Il qualifie l'approche sourcière de « littéralisme sourcier », puisque les sourciers se représentent le texte à traduire comme un texte sacré (Idem), ils seraient sous l'emprise d'un « inconscient théologique » (Idem, 1988 ; 2004) ; ces derniers ne traduisent donc pas, mais prétendent traduire (Idem, 2004).

Dans la philosophie des traducteur sourciers, comme Antoine Berman, la Tr est un dépassement, et la mise en place d'un rapport dialogique avec l'Autre qui est Autre, et comme le souligne Munteanu (2011), c'est « une acceptation du foisonnement linguistique, de sa plurivocité qui fait que tout texte pour se révéler et s'épanouir appelle la traduction, que toute traduction révèle en ouvrant son propre espace de langue à l'Etranger » (en citant :Berman, 1999, p. 29).

Ladmiral (2010) rappelle qu'on traduisait plus librement dans le passé ; et que le souci de la fidélité à la lettre aux textes sources est une préoccupation moderne. On était donc plus 'sourcier' que 'cibliste'.

9.2. Les ciblistes

L'un de ces plus grands promoteurs est Jean-René Ladmiral. Pour lui :

« [L]es ciblistes mettent l'accent non pas sur le signifiant de la langue, ni même sur le signifié, mais sur le sens ou, mieux, sur l'effet du texte ; pour eux, l'objet de la traduction, ce n'est pas la langue, mais la parole ou le discours c'est-à-dire le texte ou l'œuvre et ils n'entendent pas « garder » quelque chose de la langue-source (comme prétendent les sourciers), tout leur art va à utiliser l'ensemble des ressources propres qu'offre la langue-cible » (Ladmiral, 2010 ; voir aussi : Ladmiral, 1989 ; 1988 ; 2004).

Ladmiral propose de ne pas surestimer l'altérité culturelle de l'œuvre étrangère, et suggère d'acclimater et de naturaliser le texte source dans le paysage linguistique-culturel de la langue cible (Munteanu, 2011). En effet, pour lui, « le texte source, étranger, est une sorte d'immigré qui va bénéficier d'une naturalisation lui ouvrant la voie d'une intégration à part entière, ainsi la traduction va-t-elle permettre d'assimiler l'œuvre étrangère à notre langue-culture, dans une perspective cibliste » (2006, p. 59 ; dans : Idem).

Cordonnier (2002) est contre la dichotomie simpliste du sourcier et du cibliste en réécriture ou re-traduction d'anciennes œuvres sur un plan linguistique.

La Tr cibliste, ce qui correspond chez Nida à « *l'équivalence dynamique* » (Ladmiral, 2004), est menacée par l'ethnocentrisme, « *qui ramène tout à sa propre culture, à ses normes et valeurs, et considère ce qui est situé en dehors de celle-ci – l'Étranger – comme négatif ou tout juste bon à être annexé, adapté, pour accroître la richesse de cette culture* » (Munteanu, 2011). Elle peut être utilisée pour familiariser le lecteur cible à l'étrangeté, mais il s'agit d'une réduction de ce qu'est l'Autre (Carbonell, 2004, p. 27).

Notre objectif n'est pas de donner notre avis sur quel mode de Tr employé, car nous ne sommes pas traducteur, et pas que cela ; car nous pensons que la question ne pourra être résolue en adoptant un seul mode. Nous avons cité ces deux modes de Tr parce qu'ils sont en relation directe avec la problématique de l'interculturel en Tr. En quel mode traduire l'Autre ? Pourquoi ? Et pour quelles raisons le traduire ou pas ?

10. Les procédés de traduction culturelle

Pour traduire les notions culturelles, le traducteur utilise différents procédés. Ceux qui sont utilisés le plus sont : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence, l'étouffement, l'explication, l'adaptation, les notes et l'omission ; dont nous allons expliquer les fonctions dans ce qui suit.

10.1. L'emprunt

L'emprunt consiste à utiliser le mot tel qu'il est dans la langue source dans la langue de Tr. Il s'agit d'un procédé que le traducteur exploite quand il n'y a pas d'équivalent, de ce mot, en langue-cible (LC) (ou langue de Tr). Un traducteur peut utiliser l'emprunt pour des raisons structurelles, stylistiques ou rhétoriques, comme : « *djalaba* », « *burnous* » et « *abaya* » de la culture algérienne dans des romans écrits en français, comme chez Mouloud FERAOUN dans « *le fils du pauvre* » ou « *les chemins qui montent* ». Les mots empruntés peuvent être naturalisés dans la LC²², comme le mot « *halal* » récemment ajouté au '*Duden*', célèbre dictionnaire référence de la langue allemande (Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 2011). Ce type de procédé est souvent utilisé en langage technique et scientifique ; par exemple, des mots comme « *algèbre* » et « *alchimie* » empruntés de la langue arabe, utilisés pratiquement dans toutes les langues.

²²LC : Langue cible

Il est considéré comme le procédé du désespoir par Jean-René Ladmiral et Peter-Newmark (Hala, 2011), quand on en a recours parce qu'on n'a pas trouvé d'équivalent. Mais Ladmiral, plus précisément, a cette opinion parce qu'il est cibliste²³.

10.2. Le calque

Il s'agit d'un type d'emprunt qui consiste à garder la formulation ou la structure de la phrase ou l'expression de la langue source (LS). Il y a deux types de calque : le calque d'expression, par exemple « *United States of America* » en anglais, traduit en « *Les États-Unis d'Amérique* » en français, ou bien « *the cold war* » en « *la guerre froide* » ; et le calque de structure, comme : « *Star Wars* », en anglais, qui devient la « *Guerre des étoiles* » en français, et « *حرب النجوم* » en arabe.

10.3. La traduction littérale

Appelée aussi la « *traduction mot à mot* » ou la « *traduction à la lettre* » (Gottesman, 2006). Il s'agit de suivre le texte source en langue 'A' vers la langue cible 'B' sans porter aucune modification ni à la structure de ce dernier ni à l'emplacement des mots dans le texte. Cela conduit souvent à un faux sens et donc une fausse Tr. Ce procédé peut être utilisé pour des collocations communes, des noms d'organisations (UNESCO, FIFA, UNICEF), des mots composés (Satar-wars, guerre froide), ou des phrases ou expressions (Newmark, 1988, p.54-55).

10.4. La transposition

Il s'agit d'un changement de catégorie grammaticale apportée par le traducteur, afin de s'assurer de garder le sens. Par exemple, l'expression : « *it will not take a long time* » [Cela ne va pas prendre beaucoup de temps], pouvant être traduite en français en : « *cela va être rapide* ». La transposition n'est pas toujours un choix, elle peut être obligatoire, comme dans l'exemple suivant : « *Tu me manques* » en langue française, qui devient en langue arabe : « *أشتاق إليك* ». Peter Newmark (1988, p. 55) rejoint la définition que nous avons citée, et affirme que la transposition est :

« [A] *translation procedure involving a change in the grammar from SL to SL.* »

C'est à dire un procédé de Tr qui implique un changement dans la grammaire de la langue source (LS) à la langue cible (LC). Newmark ajoute qu'elle peut avoir deux types, le premier consiste à faire un changement du singulier au pluriel, comme

²³Un cibliste est celui qui habille le sens du texte du source par son équivalent dans le contexte de langue cible.

« *advise* » en anglais, traduit en « *conseils* », en français ; ou de changer la position de l'adjectif, par exemple : « *la maison blanche* », devient « *white house* ». Le second type est employé quand la structure grammaticale utilisée dans la LS²⁴ n'existe pas dans la LC²⁵, par exemple, traduire l'expression : « *talking with you was a pleasure* », en « *parler avec toi fut un plaisir* ». La transposition (et l'adaptation) est beaucoup utilisée dans la Tr de littérature (Carbonell, 2004, p. 27).

10.5. La modulation

La modulation consiste à porter un changement de point de vue de la LS vers la langue de Tr. Peter Newmark (1988, p. 88), dans son livre « *A textbook of Translation* », souligne que Vinay et Darbelnet ont utilisé le terme « *modulation* » pour définir la variation par un changement de point de vue, de perception, et très souvent de catégorie de pensée. Il donne les deux exemples suivant, en traduisant du français vers l'anglais :

- « *Il n'a pas hésité* », qui devient : « *He acted at once* », qui signifie : « *il a agi à l'instant même* ».
- « *Il n'est pas lâche* », qui devient : « *He is extremely brave* » ; qui signifie : « *Il est extrêmement brave* » (*Idem*).

Il s'agit de modulation de l'affirmatif vers la négation, et vis-vers-ça. Vanay Et Darbelnet ont un second type de modulation qu'ils ont nommée « *part of the whole* », une partie du tout ; par exemple, au lieu de dire « *la déclaration de la guerre Algérienne* », on peut dire « *le 1^{er} novembre 1954* ». Il y a bien sûr d'autres types de modulation comme : *l'abstrait par le concret*, *la cause par l'effet*, *une partie pour une autre*, *le renversement des termes*, *active par passive*, *l'espace par le temps*, *les intervalles et les limites*, et *le changement de symboles*²⁶ (*Idem*, p. 89).

10.6. L'équivalence

L'équivalence consiste à traduire un message dans sa globalité. Ce procédé est généralement utilisé pour des exclamations, les expressions figées ou les expressions

²⁴LS : Langue source

²⁵LC : langue cible

²⁶ La terminologie employée par Peter Newmark (1988, p.89) : « *Abstract for concrete* », « *cause for effect* », « *one part for another* », « *reversal of terms* », « *active for passive* », « *intervals and limits* », « *change of symbols* ».

idiomatiques²⁷. Ici, le traducteur se focalise sur la compréhension de la situation à traduire dans la LS, puis lui trouve un équivalent de sens dans la LC. Comme par exemple : « *How are you doing ?* » en anglais, traduite en français par : « *Comment tu vas ?* », et par : « *كيف حالك ؟* », en arabe. Les équivalents ne sont pas identiques, mais ont certaines choses en commun et fonctionnent de la même manière (House, 2009, p. 29).

Il y a ce qu'on appelle l'« *équivalence dynamique* » et l'« *équivalence formelle* », ou la « *traduction libre* » et la « *traduction littérale* ». LADMIRAL (2004) rappelle que les deux sont symétriques ; on ne peut traduire en sacrifiant l'esprit au profit de la lettre, et vice-versa, puisque même si on vise l'esprit (le sens), on est obligé de passer par la linguistique. Pour LADMIRAL (*Idem*), l'équivalence formelle « *ne concerne que les traductions dites savantes et met en œuvre une sorte de rapport philosophique au texte ; d'une certaine façon, ce n'est pas tout à fait de la traduction* », alors que « [...] *la traduction au sens propre s'élève de l'équivalence dynamique* » (en citant : Nida).

10.7. L'étouffement

Ce procédé consiste à traduire un mot ou une expression de la LS vers la LC en employant plusieurs mots ou expressions. Le texte source contiendra alors moins de mots que le texte cible.

10.8. L'explicitation

L'explicitation est une forme d'étouffement et d'équivalent descriptif. Il s'agit d'« [...] *un procédé d'adaptation au lecteur étranger* » (Lederer, 1998). L'explicitation nous permet de comprendre notamment certains faits culturels qui pourraient sembler ambigus aux lecteurs de la Tr.

10.9. L'adaptation

L'adaptation est l'utilisation d'un équivalent dans la LC, qu'on juge égale à celui de la LS. Comme l'expression : « *Dear Sir* » en anglais, traduite en « *Monsieur* », en français (Newmark, 1988, p. 91).

²⁷Document numérique disponible à l'adresse : https://www.9h05.com/wa_files/Les_20proce_CC_81de_CC_81s_20de_20la_20traduction.pdf, consulté le 11/05/2019

10.10. Les notes

Elles servent à ajouter des informations supplémentaires à la Tr. Les informations ajoutées servent souvent à informer ou à éclairer le lecteur de la Tr sur un fait culturel dans la LS, ainsi que fournir une information technique en relation avec le sujet, ou linguistique en expliquant un mot (Newmark, 1988, p. 91).

Pour Marianne Lederer (1998), les notes seraient le meilleur moyen pour le traducteur d'apporter des éclaircissements d'une manière progressive afin de mettre la lumière sur des faits culturels. Une *note de bas de page* est généralement plus explicite. Elle peut aussi être pertinente du point de vue ethnologique ; cependant, elle peut aussi faire sortir le lecteur du récit.

Les notes peuvent être employées dans quatre différents emplacements, dans le texte dans des parenthèses ou entre des guillemets (comme Tr alternative, clause adjectivale, nom en opposition, groupe participial, dans des parenthèses ou entre des guillemets), ou en bas de page (donc une note de bas de page), des notes à la fin du chapitre, ou des notes ou glossaire à la fin du livre (Newmark, 1988, p. 92). Pour Corinne Wcksteen (2006) la note est moyen de conserver l'étranger et l'étrangeté culturelle en traduisant les connotations culturelles.

La note peut avoir la fonction d'initier la civilisation dont l'œuvre traduite émerge. Par exemple, pour informer et enseigner la civilisation chinoise aux lecteurs Français le traducteur du texte '*le Rêve dans le pavillon rouge*', une œuvre chinoise du 18^{ème} siècle, a pensé qu'il est important de mettre une note à la fin du volume pour expliquer le terme chinois : '*kang*', qui veut dire un '*grand lit de brique à hypocauste*'. Le traducteur a mis comme note :

« **Lit de brique à hypocauste : construction de brique occupant toute la largeur de la pièce sous les fenêtres. Elle est chauffée par en dessous, soit avec du feu allumé par une ouverture ménagée à l'extérieur de la pièce ; soit, plus simplement, en introduisant, à l'intérieur, sous le lit de brique, un petit poêle allumé* » (Lederer, 1998).

10.11. L'omission

L'omission est souvent mal perçue en Tr, mais Bédard (1986, p.93) souligne que :

« *Stigmatisée dans l'enseignement de la traduction, l'omission est pourtant un moyen de se tirer d'un mauvais pas. On peut y recourir si l'on juge que le détail omis n'est pas essentiel au message (et à plus forte raison s'il est tout à fait accessoire) et si, en risquant une traduction, on s'expose à introduire dans le texte une bourde spectaculaire* » (dans : Bellard, 1998, p. 29).

Michel Ballard commente cette citation en disant qu'« [i]l ne s'agit pas d'encourager un traitement facile de traduction, mais d'admettre avec honnêteté l'existence de certaines limites, qui ne sont d'ailleurs pas toujours dues au traducteur » (*Idem*).

Le traducteur peut omettre le référent culturel s'il ne trouve pas une solution pour sa Tr, ou si le traduire supposerait un autre sens que l'original. Par exemple, dans la Tr en français d'Harry Potter d'un passage contenant des plats typiquement britanniques, Eirlys E. Davies a enlevé « *Yorksire pudding* » de la liste des plats parce que les Français ne connaissent pas ce plat, et lui trouver un équivalent pourrait laisser comprendre une autre signification (Corine, 2006).

Bien que l'omission soit sujet tabou en Tr, elle peut être utilisée par le traducteur pour sortir d'un mauvais pas, dans des situations limites qui ne sont pas dues à la compétence du traducteur (Bellard, 1998, p. 29).

10.12. Autres procédés

On peut trouver d'autres procédures selon le théoricien traductologue. Ces procédures sont généralement les mêmes, seule change la terminologie. Chez Peter Newark (1988) on trouve par exemple :

- *Les couplets* : c'est d'utiliser deux, trois ou quatre procédés pour traduire un seul problème dans la pratique traductive.
- *Paraphraser* : qui consiste à amplifier ou expliquer le sens d'un segment dans un texte. Il est utilisé dans la Tr des textes anonymes quand ils sont mal écrits, ou ayant subi des omissions.
- *La réduction et l'expansion* : Peter Newmak note que c'est un procédé de Tr imprécis, souvent utilisé dans les textes mal écrits.
- *L'analyse des composantes* : il s'agit de la séparation d'une unité lexicale en sens qui la compose, qui peut aller jusqu'à l'utilisation de quatre traductions.
- *La compensation* : utilisée quand il y a une perte de sens, des effets-sonores, des métaphores ou des effets pragmatiques dans une partie d'une phrase complexe ou ambiguë.
- *L'étiquette de traduction* : il s'agit d'une Tr provisoire d'un nouveau terme institutionnel par exemple, qui peut être mise entre guillemets puis retiré. Peter Newmark (*Idem*) souligne qu'elle peut se faire par Tr littérale, et donne

l'exemple suivant : « *heritage language* » en anglais [langue du patrimoine], donne : « *Erbschaftssprache* », puis, « *tangued dy heritage* », en allemand.

- Synonymie : Newmark (*Idem*, p. 84) utilise le terme « *synonymie* » [Synonymy] quand il faut utiliser un équivalent proche du sens dans la langue de Tr pour un mot dont il n'y a pas d'équivalent exact dans la LS, à condition que ce mot n'est pas si important dans le texte ; par exemple, traduire : « *Une gentille personne* », par « *a kind person* ».

Newmark (*Ibid*, p. 82-84) cite aussi l'« *équivalent culturel* », l'« *équivalent fonctionnel* » et l'« *équivalent descriptif* »²⁸ comme procédés de Tr :

- L'*équivalent culturel* : concerne la Tr approximative d'un mot culturel, ou mot à charge culturelle, dans une LS par un autre mot culturel d'une langue dans la LC.
- L'*équivalent fonctionnel* : est un procédé souvent employé aux mots à charge culturelle en utilisant des mots non chargés culturellement, « *culturel-free word* », dans la LC (langue de traduction), comme le mot « *Baccalauréat* » en français, qui peut être traduit en anglais en « *Secondary school leaving exam* », qui veut dire « *l'examen de fin d'études secondaires* ».
- Et, l'*équivalent descriptif* : comme son nom l'indique, il s'agit souvent de décrire la fonction de ce qu'on veut traduire ; comme par exemple le terme « *Khalifa* », on va traduire en expliquant sa fonction.

Nous pensons que tous les procédés de Tr sont en relation avec la Tr du culturel, et donc la communication interculturelle. Puisque la problématique de l'inter-culture est soulevée même quand le traducteur décide de ne pas traduire ou d'omettre la culture de l'Autre.

11. Théorème de Dichotomie en traduction culturelle

Jeand-René Ladamiral suggère un modèle pertinent pour faire face aux impasses en Tr (culturelle). Il propose ce qu'il appelle le « *théorème de dichotomie* », pour désigner et

²⁸ La terminologie employée par Peter Newmark (1988, p.82-84) : « *Cultural equivalent* », « *functional equivalent* », et « *descriptive equivalent* ».

décrire les items (X) en langue-source (Lo)²⁹ qui n'ont pas d'équivalents exacts en langue de traduction (Lt), et pour lesquels il suggère la formule suivante :

$$X(Lo) \Rightarrow [\emptyset] (Lt)$$

Ladmiral part d'une observation de communication entre des groupes franco-allemands et se pose la question suivante : Comment un français traduirait un comportement 'fasciste' pour des allemands ?

Si on traduit le mot 'fasciste' du français par le 'Faschist' en allemand, on aura affaire à une *surtraduction* dans laquelle le traducteur a procédé à ce que Jean-René (1998) appelle une 'parolisation d'un élément de langue (Lo)'. Dans ce cas, il s'agit d'une *surtraduction massive*, puisque le signifié de ce mot en allemand est 'nazi'. Traiter un Allemand de nazi est contre éthique, et cela ne va certainement pas maintenir une communication interculturelle.

Le chercheur représente la surtraduction par la formule suivante :

$$X (Lo) \Rightarrow Y + (Lt)$$

Dans cet exemple, le traducteur peut donc utiliser le concept de sous-traduction en traduisant le mot 'fichiste' par 'autoritär' (autoritaire) en allemand. Ainsi, l'abus de langage, ou le *périlingue*, aura été pris en considération. En choisissant de sous-traduire, le traducteur (ou interprète) utilise la formule suivante :

$$X (Lo) \Rightarrow Z - (Lt)$$

Les phénomènes culturels ne sont pas uniquement issus des différences culturelles, mais la langue elle-même devient un élément de culture, dans lequel pour traduire, « *il conviendra de le surtraduire en explicitant : parolisation, ou de le sous-traduire, voire de le non-traduire, en faisant plus qu'un résidu de la périlingue-source* » (Ladmiral, 1998).

Le théorème de dichotomie de Jean-René Ladmiral est donc représenté par le schéma suivant :

²⁹ Au lieu de l'abréviation : LS (pour langue source), nous utilisons spécialement pour ce titre l'abréviation : Lo, utilisée par Ladmiral dans son théorème de Dichotomie de Tr culturelle.

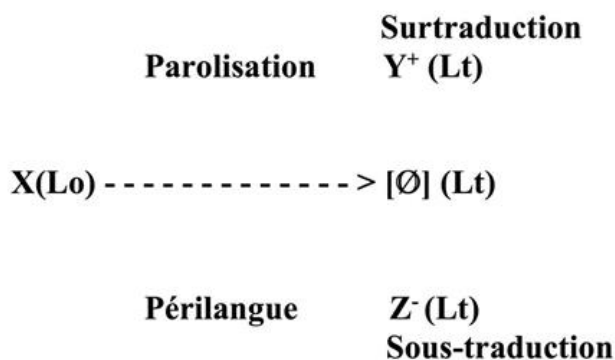


Figure 1: Schéma du « Théorème de Dichotomie » de Jean-René LADMIRAL (Ladmiral, 1998)

Le décalage sémantique fait en sorte que le traducteur est preneur de décision. Il décide du sens à attribuer au message et de l'impact à créer par ce dernier.

Le théorème de dichotomie guide et explique la subjectivité et le choix du traducteur. Il explicite sa subjectivité. Une analyse qu'entame le traducteur à la suite d'une prise de décision. Le présent théorème peut aussi être utilisé pour décrire les orientations traduisantes des ciblistes et des sourciers.

12. Traduction et éthique

La Tr du culturel pose des problèmes d'éthique (Venuti, 1998 ; Cordonnier, 1995, 2002 ; Van Leewen, 2001 ; Faiq, 2004 ; Jeon et Brisset, 2006 ; Carbonell, 2004).

En effet, Jeon et Brisset (2006) pensent qu'il faut « *situer la pratique du traduire dans le cadre d'une éthique* » ; alors que Cordonnier (2002) propose le néologisme d'*ouverture* afin de qualifier l'attitude du traducteur dans la relation d'altérité (*en citant : Idem, 1995 : 153-154*). Atoine Berman reconnaît une liberté totale au traducteur, mais seulement dans le cadre d'une éthique (*dans : Cordonnier, 2002*). Puisqu'en effet, la Tr peut ne pas respecter les valeurs et la morale du public duquel on traduit en renforçant ou en construisant des stéréotypes chimères ou passés, pour ravir la politique (Van Leewen, 2001), les maisons d'éditions dans un but économique (Faiq, 2004), ou les lecteurs de la Tr (Carbonell, 2004, p. 29).

La problématique de l'éthique en Tr n'est pas simple, surtout si elle concerne l'identité, l'idéologie, la culture et la religion du peuple qu'on traduit. Est-ce qu'on garde l'Autre comme il est en le traduisant (quand c'est possible), au risque de produire l'image d'un Autre « *étrange* » et éloigner encore plus la distance culturelle ? Ou bien le domestiquer dans la langue-culture cible (quand c'est possible) et donc au risque d'effacer ou de

modifier ce qu'il est (dans le texte à traduire) ? Ovidi Carbonell (*Idem*) rappelle la citation de Venuti (1998) pour montrer la difficulté de cette tâche :

« *A translation project motivated by an ethics of difference thus alters the reproduction of dominant domestic ideologies and institutions that provide a partial representation of foreign cultures and marginalize other domestic constituencies. The translator of such a project, contrary of the notion of 'loyalty' developed by translation theorists like Nord (1991), is prepared to be disloyal to the domestic cultural norms that govern the identity-forming process of translation by calling attention to what they enable and limit, admit and exclude, in the encounter with foreign texts* » (p.83).

Dans sa citation, Venuti souligne que les représentations des sociétés et institutions dominantes sont une entrave à la notion d'éthique en Tr; et que le projet de 'loyauté' en Tr, développé par les théoriciens traductologues, n'est pas applicable quand on domestique la culture puisqu'on trie et filtre, limite, accepte et exclut l'étrange³⁰ dans le texte.

Lawrence Venuti (1998, p. 81) rappelle dans un chapitre sur l'éthique de la Tr³¹, que cette dernière a un si grand effet dans la formation d'identités culturelles qu'elle contribue au changement et reproduction sociale. Il est donc important d'évaluer ces effets afin de savoir s'ils sont bons ou mauvais, et si les identités formées se conforment aux règles d'éthique. La Tr baigne donc dans l'éthique.

13. L'explicite et l'implicite en traduction des notions culturelles

Sans doute l'une des questions les plus complexes de la Tr culturelle est : faut-il 'impliciter' ou 'expliciter' les notions culturelles d'un texte ou d'un discours ? Et sur quelle grille se baser pour faire ce choix ?

13.1. Expliciter

En Tr, l'explicitation est « *un procédé d'adaptation au lecteur étranger* » (Lederer, 1998). Ce procédé sert à rendre visible un référent dans un texte-source (texte original) ou des faits culturels.

Pour Juliane House (2009, p. 71-72), le transfert des notions interculturelles est très visible dans l'explicitation en Tr. Ces dernières sont présentées sous forme de notions de culture étrangère habillées dans leur propre langue. Il s'agit d'une invitation au dialogue interculturel. Elle donne l'exemple des deux nouvelles écrites en anglais, « *A Thousand Splendid Suns* » et « *The Kite Runner* » de Khaled Hosseini, un Afghan-

³⁰ Étrange, de l'étrangeté.

³¹ « *Ethics of translation* » (p. 81-87), dans son livre « *The Scandals of Translation* » (1998)

Américain qui a introduit des mots, des culturèmes, des chansons et des poèmes afghans en anglais ; le traducteur vers l'allemand a conservé des notions culturelles et les a explicitées dans sa langue.

L'explicitation en Tr est un moyen d'apprendre la culture de l'Autre, de l'enseigner, de communiquer une ambiguïté culturelle qui se déchiffre en lisant. Pour illustrer cela, L. Marianne (*Idem*) donne l'exemple d'un auteur bi-culturels, Vikram Seth, né en Inde en 1952, mais qui a suivi une scolarisation en Grande Bretagne. L'écrivain connaît deux cultures, indienne et britannique, donc il écrit pour un public plus large que celui de sa culture nationale. Il s'agit là d'un exemple qui pourrait servir les traducteurs pour étudier « *le dosage d'implicite et d'explicite* » de son expression. Pouvant donc servir de modèle sur la manière de garder ou pas les éléments culturels tels qu'ils sont. Le style qu'entreprend l'auteur dans son écriture permet au lecteur de décoder l'explicite culturel au fur et à mesure que la lecture progresse.

La chercheuse donne comme exemple un extrait d'un livre de V. Seth « *Madame Mehra* », la mère de la mariée qui accueille ses hôtes en leurs disant :

- « *Please eat something, please eat : they have made such delicious gulabjamuns, but owing to my diabetes I cannot eat them [...]* ».

- « Mangez-en un peu, s'il vous plaît mangez-en : ils ont fait de délicieuses gulabjamuns, mais je ne peux pas en manger, vu mon diabète ».

Le passage du texte original en anglais montre que le lecteur peut ne pas comprendre le mot '*gulab-jamun*', mais il saura que c'est des sucreries grâce au mot '*diabète*', et au contexte du mariage. Expliciter des mots culturels de la LS n'entrave ni la lecture, ni l'imagination des faits, ni le fait de suivre le déroulement du récit. En effet, dans la version française du roman de Vikram Seth traduit par Françoise Adelstain, des mots comme « *Samosas* », « *kachauris* », « *laddus* », « *gulab-jamuns* », « *barfis* » et « *gajak* » ont été utilisés tels qu'ils sont. Cependant, la traductrice a ajouté un glossaire à la fin, jugeant que les Britanniques sont plus familiers avec la culture indienne que les Français (Lederer, 1998).

L'explicitation n'est pas toujours claire et comprise par le lecteur. On peut trouver dans un texte traduit des explicitations superflues et d'autres nécessitant un éclaircissement. Dans certains cas, c'est la description de l'évènement culturel qui nous permet de

comprendre la culture de l'Autre, sans que le traducteur ait besoin d'explicitation ou de notes de bas de page.

13.2. Impliciter

Le problème en Tr consiste à savoir si l'implicite culturel peut être traduit et sous quelle forme (Corinne, 2006). Les recherches et réflexions sur l'implicite culturel en Tr sont rares. La recherche de Lederer (1984) sur l'« *implicite et l'explicite* » montre l'importance de l'implicite en Tr, mais son rapport avec la culture n'est pas clarifié.

Bariki (2007) souligne que c'est en interprétation que le dilemme de l'implicite culturel en Tr est plus visible, puisque ni l'auditeur, ni l'interprète, ni l'énonciateur du message à interpréter, ni même la situation d'interprétation, qu'on peut résumer en '*contexte d'interprétation*', n'offrent les privilèges : '*réflexion*' et '*temps*', qu'a le traducteur, ou le contexte de Tr des textes. Donc, un traducteur peut prendre son temps et penser à comment traduire en implicitant (ou explicitant), ce qui n'est pas le cas dans l'interprétation simultanée.

La philosophie implicite en Tr du culturel fait en sorte que « *la responsabilité du traducteur envers son audience veut que la restitution du message de l'original doive se plier selon les destinataires* » (*Idem*). Bariki cite un célèbre exemple de Nida concernant la problématique de la Tr du mot composé : « *holly-kiss* », qui veut dire « *saint baisé* », car le contexte dans lequel il est dit ne le permet pas. Sachant que Nida a beaucoup travaillé sur la Tr de la Bible et de sa contextualisation selon l'époque et les destinataires. Nida est pour l'implicite en Tr des cultures. Il propose donc comme Tr à « *saint baisé* » (*Holly-kiss*), l'expression « *heureuse poignée de mains* » [« *happy handshake* »]. Et la raison pour cette Tr implicite est directement liée au public cible. Il ne faut pas choquée les auditeurs par une Tr qui risque d'être mal interprétée.

Une Tr implicite est donc une manœuvre prise en considération par le traducteur dans le but de ne pas créer de faux présupposés et des représentations erronées, en gardant les mêmes effets cognitifs et émotifs produits par le message source chez le lecteur de la langue de traduction ; ou les auditeurs s'il s'agit d'une interprétation, bien que ce n'est pas évident de penser à impliciter un fait culturel, et comment et quel équivalent employer dans un temps limité accordé à l'interprète. Ozidi Bariki (2007) a donc raison en énonçant que c'est l'interprétation qui montre le plus le dilemme de l'implicite.

_ La question qui se pose à présent est comment traduire l'implicite ?

L'approche utilisée par F. Scheiermacher (1985, p. 299) met en œuvre deux choix :

« *Ou bien le traducteur laisse l'écrivain le plus tranquille possible et fait que le lecteur aille à sa rencontre ou bien il laisse le lecteur le plus tranquille possible et fait que l'écrivain aille à sa rencontre* ».

Ozidi Bariki propose que ces deux approches soient appliquées dans le cas de Tr d'un implicite inconscient, dans lequel le traducteur pourra choisir l'une des deux. Mais, dans le cas contraire, pour le non-dit conscient, le traducteur n'a pas à apporter de changement à une volonté consciente de la part de l'écrivain (ou orateur) par rapport à son non-dit. Et le chercheur donne un bon exemple (adopté de Zhihong Pu ; 2001, p. 44), que nous avons voulu contextualiser selon la culture Algérienne :

Un jeune Algérien et son père partent en voyage en France. Le jeune homme appelle son ami Daniel, qu'il avait rencontré lors d'une journée d'étude dans une université algérienne il y a cinq mois. Le dialogue suivant a eu lieu :

_ Le jeune Algérien : *Bonjour Daniel. J'espéré que tu vas bien ainsi que ta famille. Je suis en France. Je suis arrivé avant hier, avec mon père, pour quinze jours. J'aimerais bien qu'on se voit.*

_ Daniel : *D'accord, tu es le bienvenu en France avec ton père. Je vais t'inviter après.*

Ce jeune Algérien informe son père que son ami Daniel va l'inviter, mais cela n'arrivera sans doute pas ; il y a une différence entre ce que l'Algérien a compris et ce que le Français a déclaré, ou a voulu déclarer. Si un Français ne précise pas la date et l'heure du rendez-vous, alors il ne s'agit pas d'une invitation, mais d'une forme de politesse (Bariki, 2007). Donc, le jeune homme et son père peuvent penser que Daniel n'a pas de parole. S'il y avait un interprète dans cette situation, que ferait-il ? Est-ce qu'il va traduire l'intention visible par un implicite culturel inconscient ou conscient dans le message du Français, en estimant qu'il a connaissance de cette attitude culturelle ? Ou laisser le message codé et c'est au jeune homme de le comprendre ? On peut suggérer que le traducteur peut expliquer la manière avec laquelle un français prend un rendez-vous, comme une note explicative en Tr. Mais ainsi, l'interprète se permettra un droit qui ne lui appartient pas ; car Daniel peut bien avoir l'intention de les inviter, il aurait juste ajusté le message selon la culture du jeune Algérien. Ou bien, Daniel n'aurait pas souhaité que son ami sache qu'il ne veut pas l'inviter ; peut-être qu'il a des empêchements... Ici, l'interprète se trouverait dans les limites de son rôle.

L'implicite en Tr du culturel concerne aussi les 'tabous', qui sont « *un système d'interdictions de caractère religieux appliquées à ce qui est considéré comme sacré ou*

impur ; interdiction rituelle » (Le Petit Robert, 2017, p, 2495). Nous optons pour : « *interdiction rituelle* », car un tabou n'a pas toujours un caractère religieux, et sa signification diffère d'une culture à une autre.

Pour illustrer cela, nous prendrons comme exemple un tabou dans la culture algérienne (ou dans l'une des cultures algériennes que je connais), et un autre tabou de nature religieuse. Par exemple : « *Il ne faut pas siffler la nuit, cela réveille les morts !* », c'est un tabou culturel. Ou bien, « *les anges n'entrent pas dans une chambre dans laquelle il y a un chien* », c'est un tabou religieux. Les tabous sont souvent implicites pour les lecteurs (ou les auditeurs) qui n'appartiennent pas à cette culture, ou n'ont pas suffisamment d'informations sur cette dernière. Ils peuvent être une cause de non-compréhension ou de fausse interprétation.

Impliciter ou expliciter ? Les deux procédés sont utilisés par les traducteurs, la problématique n'est pas là, elle est dans le 'comment ?', 'pourquoi ?', et 'quel est le sens escompté ?' en appliquant l'un ou l'autre.

14. Stéréotypes et préjugés à travers la traduction

Les stéréotypes et les préjugés sont une menace pour la communication interculturelle. Abdallah-Preteceille (1997) pense qu'ils le sont aussi pour l'altérité ; elle écrit :

« *La catégorisation culturelle correspond à une vision marquée par des nomenclatures et des descriptions qui permettent, à la rigueur, de définir autrui, ou autant au moins de laisser l'impression d'en donner une définition objective, mais non de rencontrer autrui encore moins de le comprendre.* »

En soulignant que les stéréotypes et les préjugés sont enracinés « *dans l'affectif, voire dans l'inconscient individuel ou collectif* », et qu'ils ne « *révèlent que très rarement d'une démarche rationnelle, objectivée et volontaire* ».

La nature subjective de la Tr lui permet une manœuvre qui peut être exploitée consciemment ou inconsciemment par le traducteur. En traduisant, on peut créer une image positive ou négative de l'Autre et de son espace-temps, ainsi, construire ou renforcer des stéréotypes et des préjugés ; donc, « *[l]a subjectivité du traducteur est un choix de traduction* » (Ladmiral, 1998).

Les choix du traducteur peuvent donc contribuer à la construction de représentations, de préjugés et de stéréotypes sur l'Autre en le traduisant (Ladmiral, 1998 ; Carbonell, 2004, p. 30 ; Holt, 2004, p. 65 ; Samara, 2004 ; Mustapha, 2014, p. 59-60 ; Ladmiral et Lipansky 2015 : 138); puisqu'il s'avère que « *la représentation qu'on se fait de l'autre*

par la traduction est assimilatrice et contient forcément de la subjectivité, selon les besoins locaux de la culture cible et les enjeux qui lui sont propres » (Mustapha, 2011, p. 59-60). Plus encore, la traduction peut faire attacher de l'estime ou les stigmates pour une ethnie spécifique, la création de groupes raciaux et nationaux, ou respecter énormément une différence culturelle et détester une autre en se basant sur l'ethnocentrisme, le racisme, et le patriotisme (Venuti, 1998, p. 67).

La Tr peut être un moyen de persistance de stéréotypes. Par exemple, des mots comme « *Jihad* » et « *fatwa* » peuvent être explicités en employant le procédé d'emprunt de la langue l'arabe, et donc renforcer les stéréotypes vis-à-vis l'islam et les musulmans ; surtout que ce genre de mots ont acquis une connotation péjorative (Holt, 2001, p. 65). Nous pensons que des travaux de recherches sur l'élimination des stéréotypes à travers la Tr culturelle sont pertinents à réaliser.

Cependant, il est important de noter que la subjectivité en Tr n'est pas uniquement aux aspects culturels, mais aussi à la langue ou au côté linguistique, au choix de lexique et de style. La Tr est donc une opération interlinguistique-interculturelle qui n'est ni neutre ni passive.

15. Le difficile et l'intraduisible culturel

Selon le point de vue de la linguistique structurale, il est impossible de traduire puisque chaque langue représente des réalités différentes, et les signes linguistiques diffèrent d'une langue à une autre, et leurs valeurs changent. Si on prend l'exemple des pronoms « *tu* » et « *vous* », ils ont tous les deux le même équivalent en anglais : « *you* » ; pour dire qu'on n'a pas toujours la correspondance entre les mots (Skilbred, 2005).

La question du possible en Tr concerne aussi la traduction du Folklore. Comment traduire ces vers qui se situent entre la prose et la poésie (Muhawi, 2004, p. 75-90) ? Un style que des fois même les natives du dialecte ne comprennent pas.

La traduisibilité ou la non-traduisibilité n'est pas liée à ce qu'on veut traduire, selon Cordonnier (2002), mais à la distance culturelle et à la fréquentation. Selon lui, « [l]e degré de traduisibilité est directement proportionnel au degré de fréquentation des cultures. Plus la fréquentation est faible plus le degré d'intraduisibilité paraîtra grand. »

Pour AHMED ALI Seddig (2013), l'intraduisibilité est l'impossibilité de réaliser la Tr d'un terme ou d'une expression dans la LC. Alors que Ladmiral et Lipiansky (2015) qui

pensent qu'« [i]l faut en effet qu'il existe déjà dans la culture-cible des structures d'accueil, au moins implicites, qui permettent la réception de l'original » (p. 75).

Selon Danila Seleskovitch, interprète et écrivaine, tout ce qui est dit dans une langue peut être exprimé dans une autre à condition que les deux langues appartiennent à des cultures qui ont atteint le même niveau de développement (Newmark, 1988, p. 6) ; un point de vue avec lequel Peter Newmark n'est pas d'accord, puisque que la Tr a aussi une fonction éducative. Elle permet aux personnes dont les cultures n'ont pas atteint ce niveau de développement d'accéder à ces informations à l'aide de la structure de leur langue et manière de penser et de s'exprimer. Newmark ajoute que le dernier ressort du traducteur est l'explication, qui est aussi Tr. Il déclare que :

« No language, no culture is so 'primitive' that it cannot embrace the terms and the concepts » (Idem, 1988, p. 6).

Pour dire qu'il n'y a pas une langue ou une culture qui sont si primitives pour accueillir de nouveaux termes et concepts.

Marc Crépon (2004), en Tr de cultures, pense que ce n'est pas une question de si « ça se traduit » ou pas, mais de « ça traduit » ou pas. Juliane House (2009, p. 40-41) pense que l'humain n'est pas prisonnier de la langue qu'il parle, puisqu'il a la créativité et la dynamique continue du langage, de la pensée et de la réalité. Elle pense que cela crée des limites à ce qui est possible à traduire. House souligne trois situations d'intraduisibilité :

- Quand on prend en considération les connotations privées (personnelles) : qui sont les associations émotives-affectives que les personnes ont quand ils pensent ou lisent des expressions ; donc, « quelles connotations l'auteur avait ? » et « est-ce que celles du traducteur leur ressemblent ? », surtout dans les textes littéraires.
- Quand le sens et la forme linguistique opèrent tous les deux. C'est à dire quand la linguistique elle-même est un élément essentiel dans le message, comme dans la littérature et la poésie. Par exemple : « Is life worth *living* ? It depends on the *liver* ! » en anglais, [« Est-ce que la vie mérite d'être *vécue* ? Cela dépend de celui qui la *vit* ! »], dans laquelle le mot « *liver* », ne pourrait être traduit.
- Le métalangage, dans lequel la langue est un moyen et un objet de communication.

Marc B. de Launay (1988) pense que l'intraduisibilité, et donc l'incommunicabilité, n'est qu'illusion et chimère. Saad Ben Hadi El-Kahtani et Saad Ben Ali Ben Haf El-Kahtani (2003, سعد بن علي et سعد), dans leur article sur la problématique de Tr des textes à connotations culturelles : le possible et l'impossible³², soulignent que les difficultés de Tr sont principalement liées aux textes littéraires connotés culturellement, au contexte sociale, géographique, et religieux, et cela en donnant l'exemple des *Mu'allaqāt*, « المعلقات » (les suspendues ou les pendentifs) de Tarafa ibn al-'Abd³³; les deux chercheurs déclarent :

" [...] أن معلقة طرفة بن العبد موعلة في الخصوصية الثقافية والاجتماعية والمكانية لتلك الفترة التي عاش فيها الشاعر وبالتالي فإن نقل مضامير تلك الفترة إلى ثقافة أخرى مختلفة في معطياتها الثقافية والاجتماعية يعد أمرا في غاية الصعوبة إن لم يكن مستحيلا. "

Pour dire qu'il est difficile ou presque impossible de transmettre les spécificités culturelles qu'a vécues et qu'a sous-entendues le poète dans une autre langue-culture, en plus de la Tr des métaphores et des comparaisons. Il s'agit d'un tout autre contexte socio-culturel et linguistique.

Jackobson (1959) et Nida et Taber (1969) affirment que tout ce qui est dans une langue peut être (re)dit dans une autre langue à condition que ce ne soit pas la forme (linguistique) qui est essentielle mais le message ou le sens.

On remarque qu'il existe différentes orientations théoriques sur l'existence d'un intraduisible ou pas, et sa nature. Mais on s'accorde sur le fait que les aspects culturels sont au premier rang.

Les notions culturelles sont donc les premières concernées par la question du difficile et de l'intraduisible. À vrai dire, Jeon et Brisset, (2006) pensent que les difficultés (et l'intraduisible) de la Tr culturelle surgissent surtout quand les cultures sont très distantes, il ne s'agira pas alors d'une (simple) Tr de « *mots culturels* », des « *convention d'écriture* », ou des « *métaphores de symboles* », ou les « *allusions* ». Quand les deux cultures sont très distantes l'une de l'autre, c'est la « *dissemblance des comportements, des valeurs et des croyances mais aussi des paradigmes entre les deux cultures qui posent des problèmes [...]* » (*Idem*). On pourrait donner comme exemple les différences et distances culturelles qui existent entre la culture des Indiens et celle des Allemands, ou des Algériens et des Inuits, ou des Français et des Asiatiques.

إشكالية ترجمة النصوص ذات الخصوصية الثقافية: الممكن والمستحيل. دراسة علمية وتحليل إحصائي، مجلة أوفشوت. المجلد الخامس. العدد 1 سنة 2003م ص 1

طرفة بن العبد³³

Ali Seddig Ahmed (2013) cite cinq difficultés liées à la Tr culturelle :

- Des difficultés liées aux doctrines.
- Des difficultés liées à l'environnement et aux liens au sein de la société.
- Des difficultés liées aux habitudes, aux conventions et aux traditions.
- Des difficultés liées aux progrès technologiques.

Saad Ben Hadi El-Kahtani et Saad Ben Ali Ben Haf El-Kahtani (2001) soulignent la difficulté de Tr des textes littéraires à connotations culturelles. Ils rappellent que chaque langue possède une richesse linguistique spécifique ; la langue arabe par exemple, offre une bonne description du désert, des chameaux, et des outils de guerres, et recèle des dimensions historiques profondes en ce qui concerne la signification morale comme les valeurs, l'honneur, la générosité, la chasteté, le respect et la chevalerie. Selon les deux chercheurs, cela entraîne une distance dans la tragédie ou le *drama* qui différencie l'arabe des autres langues ; en donnant comme exemple la « perte d'un frère » dans la littérature arabe qui a une grande signification tragique, en s'illustrant des vers de lamentation de Khensâ³⁴ pour son frère:

" يذكرني شروق الشمس صحرا وأذكره لكل غروب شمس "

" فلو لا كثرة الباكين حولي على إخوانهم لقتلت نفسي "

Les difficultés que rencontre le traducteur sont liées à la communication de ces sens culturels dans une autre langue, l'impact ne sera pas le même, et le texte (poétique) n'aura pas tout son sens. Par contre, les deux chercheurs ont trouvé que les lecteurs de Tr sentent que le poème leur parle quand la pratique culturelle ou le sujet est proche de leur culture. Selon leur recherche, les lecteurs étrangers se sont sentis beaucoup plus proche d'un poème traduit de l'arabe qui parle du vin, qu'avec un autre qui ne parle que de sujet purement de culture arabe (ou purement arabo-musulmane). On pourrait donc suggérer que la culture partagée, « *Common Grounds* », facilite la Tr et l'appréciation de la part du lecteur de cette dernière.

La difficulté en Tr concerne aussi le discours religieux dans lequel le traducteur doit envisager, non pas uniquement la Tr du texte, mais aussi le contexte dans lequel il va être lu. Mike Holt (2001, p. 63), en parlant de la Tr du discours islamique, pense que ce genre de discours représente deux problèmes : l'un théorique et l'autre pratique. Le

³⁴الخنساء

problème théorique fait qu'il s'agit d'un discours ayant une idéologie qui vient d'en dehors de l'orbite universaliste du modèle Européen, et peu de gens connaissent cette idéologie et la comprennent. Alors que le problème pratique est lié à la Tr de ce type de discours lié à l'inter-textualité, la rhétorique qui n'est pas familière aux lecteurs, et le plus important, l'aspect connotatif et l'affectif de la terminologie Islamique et les arguments de moral utilisés par les écrivains arabes afin de persuader leurs lecteurs de la vérité.

Nous avons souhaité illustrer la complexité de la Tr des aspects culturels et religieux, et les difficultés et impasses que le traducteur doit surmonter et contourner afin de réussir la construction du pont inter-culturel. Si la question de l'interculturel en enseignement d'une langue étrangère est problématique, elle est double-problématique en formation des traducteurs.

Pour conclure ce chapitre, nous déclarons que la problématique de l'interculturel en traduction est différente de celle en langues étrangères, et que les modèles et théories mis à disposition du traducteur ne lui facilitent pas la tâche. La traduction est communication interculturelle qui ne dépend pas uniquement de la compétence du traducteur, mais aussi de sa volonté (Benaribi, 2020b).

DEUXIÈME CHAPITRE : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Puisque notre terrain de recherche est l'enseignement supérieur et le sujet est l'interculturel dans les pratiques d'enseignement en formation des traducteurs, nous nous baserons principalement sur les recherches qui portent sur l'enseignement au supérieur, et celles qui portent sur le de traduction quand il s'agit de la notion de l'interculturel.

1. Pratiques d'enseignement

Nous allons dans ce qui suit faire le tour du concept de pratiques d'enseignement (PE) en contexte universitaire, et de sa signification dans le peu de recherches qui existent dans la littérature.

Nous rappelons que dans le monde académique, il est connu que les chercheurs proposent différentes définitions au même concept, ce qui ne fait que rajouter de la complexité et du flou au concept en question. Guguet et Morlaix (2012) pensent la même chose. Pour eux, il y a un amalgame sur la signification exacte et précise du terme « *pratiques d'enseignement* », « *pratiques enseignantes* » ou « *pratiques pédagogique* ». Cet amalgame est lié à l'emploi de l'un des termes cités et d'autres locutions comme « *méthodes pédagogiques* » et « *modèles pédagogiques* » ; bien que le premier soit le principe conducteur d'une activité, et le second soit leur mode d'utilisation (*en citant* : Morandi et La Borderie, 1998).

Pour Duguet (2014), les PE³⁵³⁶ représentent ce qui peut,

« [...] *faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant être relatives à toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant durant le cours, de manière plus au moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles les interactions de l'enseignant avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, sa manière d'organiser le cours, sa clarté, sa façon de de transmettre le cours et enfin son attitude.* »

Bru Marc (2001), quant à lui, dans son article intitulé « *étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Présentation* », relie toutes les tâches que remplit l'enseignant dans le contexte d'enseignement aux pratiques ; il définit les PE de la manière suivantes :

« *Ce que fait un enseignant dans son établissement, au sein de l'équipe pédagogique, dans ses rapports avec les autres personnels, dans sa participation à la conception du projet d'établissement, dans les conseils de classe, dans ses rapports avec les parents d'élèves et les différents partenaires...relève bien de sa pratique.* »

³⁵PE : Pratiques d'enseignement

³⁶ La chercheuse utilise le terme : « *pratiques pédagogiques* »

Le chercheur les définit aussi comme un « *processus de transformation d'une réalité en une autre réalité* » qui relève de plusieurs « *procédés* » (opérateur, de conduite, affectif) » (Idem). De plus, dès qu'on qualifie la « *pratique* » de « *pédagogique* », elle consistera à « *mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, rationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés* » ; en rappelant qu'il ne s'agit pas d'emploi d'une méthode standard calculée, puisque le cours est dynamique et imprévisible, avec des charges psychologiques et des contraintes et des exigences qui peuvent être contradictoires (Idem, 2006). Les pratiques sont pour Trinquier et Clanet (2001) « *le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus.* »

Dans la présente recherche, nous définissons les PE comme toutes les activités et interventions volontaires et involontaires réalisées par l'enseignant dans un contexte de formation, en présence ou à distance, servant à communiquer des connaissances aux étudiants. Tout d'abord, « *communiquer* », ce qui donne sens à tout, consiste à ce que l'information arrive à l'autre personne ; qu'elle soit perçue. Nous lions l'enseignement, l'acte d'enseigner, de communiquer une connaissance, à l'apprentissage, l'acte d'apprendre, donc d'acquérir une connaissance. Pour s'assurer de la réalisation de ce processus, les enseignants exploitent « *volontairement* » certaines des pratiques, mais aucun enseignant ne peut tout anticiper, ou avoir la totale conscience des pratiques qu'il exploite pour communiquer les connaissances (ou une information) aux étudiants, c'est aussi « *involontaire* »³⁷ ; l'enseignant aussi pour communiquer l'information. Et « *en présence* », en plein cours ou dans un site de formation, et « *à distance* » ; vu que l'enseignant peut aussi intervenir dans le processus d'apprentissage avec des orientations par email, sur des plateformes de formation ou des téléconférences³⁸. Nous précisons aussi que le « *contexte de formation* » concerne tout ce qui est en relation avec la formation des étudiants, y compris les obligations administratives des enseignants, comme les réunions, les conseils, la remise des notes, ...etc.

Bien qu'elles soient importantes, les PE en contexte universitaire ne sont pas assez étudiées, et les recherches qui existent dans la littérature sont souvent théoriques. Duguet et Morlaix (2012) pensent qu'on s'intéresse beaucoup plus aux « *dispositifs organisationnels* » qu'aux PE (en citant : Trinquier et al., 1999). Mais pourquoi ce manque ?

³⁷ C'est un choix de terminologie. On pourrait bien aussi proposer : pratiques « *inconscientes* », ou « *non intentionnées* ».

³⁸ Les cours donnés à distance via Zoom et sur les plateformes universitaires pendant pandémie du COVID-19, sont bien la confirmation qu'il faut intégrer l'enseignement à distance dans les définitions qu'on donne aux pratiques d'enseignement, et ne pas les limiter pour permettre une plus grande investigation.

Il est vrai qu'il y a peu de recherches sur l'évaluation des PE des enseignants (Duguet, 2014). Selon Marc Bru (2011), « *peu de travaux se sont intéressés de façon approfondie aux pratiques dans leur diversité et dans leurs rapports à leur contexte de réalisation.* » Le chercheur se pose les questions liées à l'ambiguïté des PE : « *Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant enseigne de telle ou telle manière, à tel moment et dans telle situation ?* », « *Comment expliquer les difficultés que rencontre l'adoption de nouvelles pratiques ?* », « *Qui peut soutenir que l'applicabilité des modalités d'enseignement réputées les plus efficaces et les plus équitables ne pose aucun problème ?* », « *Qui peut dire de façon précise et avec une certaine exhaustivité à quoi tient l'effet-maître ?* » ; pour ce chercheur, il est important de connaître les « *modes de construction, d'organisation et de réalisation affective dans leurs rapports aux contextes et aux conduites d'apprentissage des élèves* » ; en plus de bien préciser ce qu'on veut dire par « *pratique(s) enseignante(s)* »³⁹, et de ne pas en adopter une définition normative car elle limiterait l'investigation, ainsi que la relation entre les représentations des enseignants et les PE employées, ce qu'il appelle : « *paradigme de la pensée des enseignants* ». Ce qui n'est pas aisé. Car, comme le déclare Romainville (2000), la question des PE⁴⁰ des enseignants du supérieur reste un sujet tabou. Il est vrai qu'« *aucune recherche ne s'est jusqu'à présent intéressée au rôle joué par l'enseignant et ses pratiques* » ; puisque cela risquerait de mettre l'efficacité des enseignants en jeu, et d'ouvrir les portes de la critique (Duguet et Morlaix, 2012).

Il faut rappeler qu'on se base sur la spécialité, le grade et la recherche dans le recrutement des enseignants universitaires et non pas sur leurs habilités pédagogiques. Les nouveaux enseignants se contentent donc de reproduire les pratiques des pairs, selon Annoot (2014) ; ou assimilent le type d'accompagnement qui leur est proposé, et qui lui-même serait influencé par les différences culturelles et institutionnelles (Lebrun et *al.*, 2016), ou la culture universitaire.

Les pratiques sont variées et multiples. Duguet et Morlaix (*Idem*) pensent qu'elles varient selon trois facteurs : la conception de l'enseignant, qui varie « *en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants, et de leur expérience dans l'enseignement* » ; la mission de l'enseignant-chercheur ; et la relation de l'enseignant aux étudiants à former. Cette relation réside des fois dans l'appartenance à la même génération, comme cela a été constaté par Régine et Charles (2001) :

³⁹ Ou « *pratiques d'enseignement* ».

⁴⁰ « *Pratiques pédagogiques* » pour Romainville (2000).

Il y a une « *différence de tonalité entre les propos, quel que soient leurs statuts et discipline, des enseignants chevronnés et formés dans un système universitaire réservé à une minorité et ceux des plus jeunes enseignants. Proches par l'âge des étudiants, ceux-ci semblent moins normatifs et plus compréhensifs à l'égard des modes de vie des jeunes qui s'engagent dans les études universitaires.* »

La massification de l'université, ou l'inflation estudiantine, entraîne une modification des PE en imposant le modèle du cours magistral. Dans leur article sur « *pratiques d'études et représentations de la formation chez, les étudiants de pre-mière année : quelles limites à l'hétérogénéité ?* », Trinquier et Clanet (2001) soulèvent la question de la croissance des effectifs à l'université publique qui entraîne des difficultés sur plusieurs niveaux, un point sur lequel les différents responsables universitaires se font souvent interroger :

« [C]omment améliorer le dispositif de formation, les conditions d'études, les taux de réussite... Ces préoccupations ont mené à considérer la réussite ou l'échec comme des phénomènes complexes [...], relevant à la fois des caractéristiques des acteurs, des conditions d'études, de l'organisation des cursus, des cadres réglementaires et des choix politiques ».

Guguet et Morlaix (2012) ont souhaité décrire et catégoriser les PE des enseignants dans des filières de « *masse* » ; elles ont observé les cours magistraux de 49 enseignants en filière de droit, administration économique, et sociale, sciences de la vie et de la terre, psychologie, sociologie et anglais ; et ont pu identifier six dimensions : « *matière d'interagir des enseignants avec les étudiants* », « *utilisation du matériel* », « *façon d'organiser le cours* », « *clarté du cours* », la « *façon de transmettre le cours* », et « *l'attitude de l'enseignant* ».

- Qu'est-ce qui pourrait être une entrave à l'amélioration des PE ?

Il est clair que la non formation des enseignants en pédagogie universitaire, et le manque de centres de formation et de soutien pédagogique sont les deux principales causes. Mais il faut aussi rappeler le fait de privilégier les pratiques traditionnelles, la « *prépondérance absolue de la recherche* », et l'aspect multitâche des enseignants souvent partagés entre l'enseignement, la recherche et les tâches administratives, ce qui complexifie le métier d'enseignant du supérieur. Sur ce point, Guguet et Morlaix (*Idem*) déclarent que les enseignants sont « *confrontés à cette diversité des fonctions qui leur sont assignées, et qui a par ailleurs conduit à la complexification de leur métier, il reste que peu de temps aux universitaires pour penser leurs pratiques pédagogiques, favorisant un certain 'immobilisme pédagogique'* » (en citant : Bireaud, 1990). En rappelant que même les tensions disciplinaires organisationnelles, ayant pour origines les attentes des étudiants, et le statut du métier d'enseignant-chercheur sont des facteurs.

Pour synthétiser, les PE sont conditionnées et influencées par plusieurs facteurs. La formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur, la culture institutionnelle (universitaire), les tâches administratives et la promotion basée sur la recherche, l'expérience en enseignement, la conception d'enseignement adoptée, la nature du cours, si c'est un TD, TP ou cours magistral, le rapprochement ou la distance générationnelle entre l'enseignant et l'enseigné. Cependant, il y a d'autres facteurs, comme le sentiment d'auto-efficacité, le besoin d'innovation et l'auto-évaluation.

Tout d'abord, il est à rappeler que le '*sentiment d'auto-efficacité*', qui est « *la croyance qu'une personne a en sa capacité de réaliser des tâches importantes de la vie avec un niveau de performance satisfaisant* », a une importance dans l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement, et donc différentes PE⁴¹, souligne F. Meyer (2012). Le chercheur l'explique en déclarant que :

« [L]es personnes qui se voient comme passives et vulnérables sont plutôt associées à une conception de l'apprentissage de type construction de connaissances, alors que les personnes qui se voient comme créatrices ou chercheuses sont plutôt associées à une conception de l'apprentissage de type construction de connaissances » (en citant : Charlier, 1998). Puis il propose « d'associer les personnes ayant un fort sentiment d'auto-efficacité aux personnes se voyant comme des personnes créatrices et en confiance par rapport à leurs capacités, alors que les personnes vulnérables et passives seraient plutôt des personnes ayant un '*sentiment d'auto-efficacité*'. »

Ensuite, pour ce qui est du '*besoin d'innovation*', nous rappellerons, il est à souligner que les tâches qu'un enseignant accomplit en tant qu'accompagnateur, font en sorte que l'innovation, ou un besoin d'innovation, soit déclenchée. L'innovation, se définit selon (Houart et al., 2011), comme :

« [L]a volonté de changement, d'amélioration d'un système dans lequel ont émergé des besoins spécifiques que cette volonté provienne de l'intérieur ou de l'extérieur. [...] L'innovation correspond à un processus pluridimensionnel, dans le sens où elle concerne différents acteurs et prend la forme d'une démarche cyclique.[...] suite à une constatation de besoins spécifiques – agissant en tant que déclencheur(s) de l'innovation – les acteurs vont tenter d'imaginer une action qui permettrait de combler les manques identifiés » (en citant : Cros, 1999, 1994).

Cette innovation se passe pendant « *l'action* », au moment d'accompagner les étudiants, et si l'un de ces derniers soulève une remarque, une réponse ou une question non attendue, ou bien quand un dispositif ne fonctionne pas, pendant « *la réflexion sur l'action* », en préparant et évaluant l'action (lors d'une discussion avec un autre enseignant par exemple), ou lors d'un « *développement professionnel* » ; puisque la formation « *déclenche un processus de remise en question et suscite une réflexion autour de nouvelles pistes d'actions* » (Houart et al., *Idem*). Nous pensons que la mise en œuvre de nouvelles PE ne doit être ni occasionnelle, ni

⁴¹ « *Pratiques enseignantes* », pour F. Meyer (2012)

liée à des situations inattendues. Que l'innovation en enseignement au supérieur soit le caractère premier de l'enseignement universitaire. Il faut oser de nouvelles pratiques, et non pas attendre un blocage ou une situation problème d'enseignement-apprentissage pour s'engager dans l'innovation.

Bien qu'on assiste à une certaine conscientisation à l'importance de la formation en PE et de la pédagogie universitaire en général, d'après le nombre de recherches qui augmente, et l'ouverture de centres de formations au sein de nombreuses universités partout dans le monde. En Algérie par exemple, on commence à donner des formations en pédagogie universitaire aux nouveaux enseignants, mais les anciens, qui représentent la majorité, n'en bénéficient pas. Dans certains pays, comme le Canada (Québec), la formation est proposée pour les nouveaux enseignants et pour les anciens (Leduc *al.*, 2014).

Quoi qu'il faille souligner que la formation des enseignants du supérieur en pédagogie universitaire et en PE ne permet pas d'éliminer tous les obstacles auxquels les enseignants auront à faire face ; plus encore, le contexte universitaire dans lequel ils seront peut-être une entrave à l'application de ce qu'il leur a été initié. Emmanuelle Annot (2014) rappelle que même les élus universitaires peuvent être une entrave devant l'application de nouvelles PE, en se rattachant à la « *culture académique* » (*en citant* : Chatelain-Ponroy et *al.*, 2012, p. 67). Néanmoins, la formation permet de les préparer au marché du travail d'enseignant du supérieur en les aidant à prendre « *connaissance du milieu collégial* ⁴² », et l'« *éducation supérieure* », à « *planifier les cours* », l'« *adaptation aux réalités complexes* », et prendre la « *responsabilité dans les multiples rôles de l'enseignant* » (Leduc et *al.*, 2014).

Cependant, elles constituent toujours une zone d'ombre en ce qui concerne leur relation avec la perception des étudiants, l'absence de recherches empiriques qui démontrent leurs efficacité d'une manière précise, et le manque d'une définition précise de ce qu'on veut dire par PE⁴³, pensent Duguet et Morlaix (2012).

Les PE sont d'une extrême importance. Tout d'abord, elles conditionnent la réussite des étudiants (Pageau et Médaille, 2005 ; Rommainville et Michaut, 2012 ; Guguet et Morlaix, 2012 ; Annot et Fave-Bonnet, 2014 ; Duguet, 2014). Sur ce sujet, Rommainville et Michaut (2012) déclarent :

« [L']*échec et la réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source d'échec, mais en*

⁴² « *Collégial* », ou universitaire.

⁴³ « *Pratiques pédagogiques* » pour Duguet et Morlaix (2012).

indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes. »

Galand, Neuville et Fenay (2005) suggèrent que les recherches n'expliquent pas entièrement les facteurs qui conduisent à l'échec des étudiants et cela parce qu'il est étroitement lié aux PE (*dans* : Guguet, 2014). Ces dernières se répercutent négativement sur l'apprentissage, si l'enseignant n'est pas « *concret* » et ne possède pas d' « *habilités pédagogiques* » (Menard, 2012), sur l'engagement à poursuivre les études et l'intégration sociale, et sur l'intégration des étudiants (Duguet et Morlaix, 2012) ; aussi bien que leur obtention de bons résultats (Meyer, 2012), quand ils ont un bon jugement des PE, ainsi que sur leur motivation (Duguet, 2014) et engagement dans les études (Duguet et Morlaix, 2012) ; comme elles sont aussi un facteur de rétention (Pageau et Médaille, 2005).

Les PE font partie du contexte d'enseignement dont en dépendent les « *manières d'apprendre* » (Romainville et Parmentier, 1998). Elles jouent un rôle important dans l'approche d'étude (en surface, stratégique et en profondeur) utilisée par les étudiants (Guguet, 2014). Elles permettent notamment un apprentissage en profondeur (Nightingale et O'Neil, 1994, *cités par* : *Idem*) par des pratiques comme : « *confronter les élèves à des questions de nature différente et leur apprendre à les décortiquer* », exploiter des « *supports ouverts* » (et accessibles), utiliser des « *outils de références* », et des « *méthodes incitatives* » ainsi qu'« *appropriatives* » comme l' « *apprentissage par problème* » (APP), et « *poser des questions ouvertes suscitant une réflexion métacognitive* », et « *leur montrer l'exemple en appliquant les stratégies en question* » (Wolfs, 2007). L'approche que préfère les étudiants pour étudier détermine leurs manières d'apprendre (*Idem*) ; donc, différentes pratiques pédagogiques poussent les étudiants à étudier différemment. Et finalement, ce sont les PE qui permettent de répondre aux besoins des nouveaux publics d'étudiants (Duguet et Morlaix, 2012), et le bon fonctionnement de l'université (*en citant* : Bellat, 1995).

Les PE ont aussi une grande influence sur les représentations que se font les étudiants sur les enseignants, les enseignements, et leurs universités (Erlich, 1998 ; Altet et *al.*, 1999 ; Felouzi, 2001 ; Duguet et Morlaix, 2012). En effet, les étudiants non satisfaits et mécontents de la formation réclament souvent un changement des PE, la distance physique et morale entre eux et les enseignants (Erlich, 1998), le sentiment de délaissement et le « *mépris institutionnel* » quant au rappel de la difficulté du parcours et le peu de pourcentage de réussite (Felouzi 2001), les représentations négatives que se font les enseignants sur les nouveaux étudiants (absence de logique et d'organisation), et même l'emploi par les enseignants des stratégies de

découragement pour liquider les faibles et garder les meilleurs (Altet, Fabre et Rayou, 1999) ; et puis, démotiver les étudiants, en rappelant que se sont les nouveaux étudiants qui ne sont pas habitués aux PE universitaire (Felouzi, *Idem*, dans : Duguet et Morlaix, 2012).

La modification et le développement de PE adéquates passent d'abord par une conscientisation et une remise en cause de celles utilisées. Cependant, les enseignants n'évaluent pas leurs PE et ne les remettent pas en cause, mais plutôt construisent des présupposés et des opinions négatives sur les étudiants. Comme le déclarent A. Duguet et S. Morlaix (*Idem*) :

« [...] les enseignants ont dans la globalité une opinion plutôt négative des étudiants débutants. Bien souvent, ils considèrent ceux-ci comme étant 'une masse' uniforme, et dénoncent les lacunes des étudiants : manque de méthodes du travail intellectuel, manque de travail et d'organisation, maîtrise insuffisante de l'expression écrite, orale et de l'orthographe. Ainsi sont-ils nombreux à préférer rejeter la faute de l'échec sur l'étudiants, se dédouanant ainsi de toute responsabilité » (en citant : Mucchielli, 1998 ; Romainville, 2000 ; Boyer & Coridian, 2001 ; Romainville, 2005).

Anne Jorro (2005) pense que les PE sont à réflexivité et s'auto-évaluent. Elle met en avant la pensée critique « *comme facteur de professionnalisation [...] identifiée par les praticiens lorsque les conditions de réassurance, de non jugement, de réflexivité sont valorisées.* » La chercheuse pense que l'auto-évaluation des PE passe par trois niveaux de réflexion : le « *retranchement* », qui est plus émotionnel, et le « *témoignage* » et le « *questionnement* » qui sont plus intelligibles. Elle cite notamment quatre formes d'auto-évaluation : 1) *l'auto-évaluation et tentation de l'idéal type* : lorsqu'un idéal-type de la PE se dessine dans la pensée de l'enseignant ; 2) *l'auto-évaluation troublée par l'idéal de soi* : une reconfiguration du sens de l'action, où « *le désir d'être autrement l'emporte dans l'analyse de la situation* » ; 3) *l'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales* : ici, en résultat d'interactions sociales dans lesquelles les dires de l'enseignant sont admis, l'enseignant déclare son point de vue, il l'explique... il s'explique ; et 4) *l'auto-évaluation annexée par la pensée narrative*, une forme d'auto-évaluation est visible lorsqu'il pense à raconter et expliciter ses PE.

Selon la chercheuse, le processus d'évolution de cette auto-évaluation passe par trois étapes, qui sont le « *reflet* », qui est le désir et vouloir dire la pratique, l'« *interprétation* » (le pic de la réflexion est manifesté), et la « *fonction critique –régulatrice* » (envisager une alternative à l'action). Cependant, ces formes d'auto-évaluation peuvent mener à des pièges comme l'« *influence idéologique* » (« *lorsque l'idéal de la pratique recouvre le grain discret de l'action* »), « *influence psycho-identitaire* » (en préservant l'image de soi), l'« *influence sociale* », et l'« *influence épistémologique* » (en utilisant un discours narratif qui détourne de la pratique) (en citant : Allal, 1999, 2002 ; Bélair, 1999).

Pour BECHTOLT Warren E., et HAWKINS Robert P., (1997) l'évaluation de l'enseignement contient généralement une évaluation entre pairs du matériel utilisé lors des cours, la présence des étudiants, et des entretiens individuels avec des étudiants. En rappelant que l'évaluation d'un cours peut être influencée par les caractéristiques du cours, les caractéristiques des étudiants, et la relation qu'ont ces derniers avec le cours en question.

Finalement, nous voulons rappeler que les PE universitaires ne sont pas celles des cycles secondaire, moyen et primaire ; que les enseignants universitaires, comme ceux des autres cycles, ont besoin d'une formation continue et spécialisée en pédagogie du supérieur ; et puis, nous rappellerons la citation de Herbert Khol : « *Personne ne commence par bien enseigner. Enseigner à l'université ça s'apprend.* »

2. Les modèles d'enseignement en contexte universitaire

Nous allons dans le présent titre faire le tour des modèles d'enseignement les plus connus dans le supérieur. Mais avant, il est à faire le point sur la définition de « *modèles d'enseignement* », puisqu'elle diffère d'un chercheur à un autre.

Diane Leduc et *al.*, (2014) relève la question d'appellation et de classification des modèles ou méthodes d'enseignement sur laquelle les chercheurs diffèrent. Un modèle d'enseignement pour un chercheur est une méthode ou une stratégie pour d'autres. Bien que la plupart soit d'accord que l'« *apprentissage par problème* » (APP), l'« *apprentissage coopératif*⁴⁴», la « *pédagogie par projets* », la « *méthode des cas* » et l'« *exposé interactif*⁴⁵», que nous allons décrire dans les titres qui suivent, sont des modèles d'enseignement. Ces derniers font partie de ce qu'on appelle la « *pédagogie active* », jugée favorable pour le développement de la motivation intrinsèque des étudiants (Duguet et Morlaix, 2012).

Nous nous basons sur la définition que donne Legendre (2005, p. 896) au modèle d'enseignement dans le « *dictionnaire actuel de l'éducation* » (cité aussi dans : Tremblay-Wragg et Raby, 2014) ; pour lui :

« *Modèle qui présente un agencement spécifique d'activités et d'interventions, et constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement ; ensemble d'activités pédagogiques interreliées qui s'appuient sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société.* »

Pour Leduc et ses collègues (2014), « [i]l est préférable pour un enseignant de ne pas se limiter à un seul modèle d'enseignement » (en citant : Breauer, 2011 ; De Koninck, 1996 ;

⁴⁴ « *L'apprentissage coopératif* » est pour Baudrit (2007) une *méthode d'enseignement*, et c'est une *stratégie d'enseignement* pour Legendre (2005) et Viennau (2005).

⁴⁵ « *L'exposé interactif* » est Pour Raby et Viola (2007) une *méthode d'enseignement*.

Raby & Viola, 2007). En effet, L'enseignement ne se base pas obligatoirement sur une seule théorie ou modèle d'enseignement, mais sur un mix permettant de couvrir différentes situations selon les besoins du cours (contenu, organisation, objectifs et activités), et des étudiants et des enseignants. Par exemple, en enseignement de Tr (et d'interprétation), on favorise l'utilisation d'une méthode mixte (ex. Constructiviste/apprentissage situé) puisque différentes formes d'apprentissage aident les étudiants à acquérir différentes expériences qui contribuent au développement d'une compétence d'expertise. L'enseignant peut aussi utiliser des modèles traditionnels transmissifs dans un premier temps, puis passer à de nouvelles pédagogies, si la région dans laquelle il enseigne ou les étudiants sont habitués aux modèles traditionnels (d'enseignement-apprentissage et d'évaluation). Il faut que le changement soit progressif (Li, 2017).

Dans leur article sur l'utilité de « *recourir à une variété de modèles d'enseignement* », Tremblay-Wragg et Raby (2014) pensent qu'il y a cinq raisons qui devraient pousser les enseignants à diversifier les modèles d'enseignement :

- « *Tout ne s'apprend pas de la même façon* » ;
- « *L'enseignant devrait opter pour un répertoire flexible d'actions et d'intentions* » ;
- « *L'utilisation prolongée d'un même modèle d'enseignement produit un effet de saturation chez les étudiants* » ;
- « *Afin de permettre un transfert des apprentissages, les étudiants doivent être en présence de situations nombreuses et très variées* » ; et
- « *La possibilité d'avoir recours à différents modèles d'enseignement permet la flexibilité et l'ajustement aux changements dans les situations concrètes d'enseignement-apprentissage* ».

Cependant, bien qu'il existe une variété de modèles d'enseignement, dans leurs débuts, les nouveaux enseignants tendent à imiter les modèles auxquels ils ont été confrontés quand ils étaient étudiants. En effet, opter pour une approche mixte n'est pas aisé pour les jeunes enseignants qui se centrent sur eux-mêmes et le contenu des cours. Certaines pratiques initiées en formation ne peuvent être reproduites dans leurs pratiques quotidiennes, bien qu'elles aient plus d'impact quand il y a une intégration de l'enseignant dans son milieu d'enseignement (Leduc et al., 2014 ; *en citant* : Feyfant, 2011 et Langevin, 2007).

Nous allons décrire brièvement les nouveaux modèles d'enseignement les plus connus en enseignement universitaire.

2.1. L'exposé interactif

A différencier de l'exposé magistral qui est « *l'exposé oral d'un professeur, expert du contenu* », l'exposé interactif « *vise à rendre les étudiants actifs dans leurs apprentissages pour favoriser une rétention plus en profondeur* » (Leduc et al., 2014). Ce dernier est caractérisé par : les pauses d'apprentissage, qui sont une forme « *activité de réflexion individuelle ou en petit groupe visant l'application, la compréhension, ou la consolidation des contenus* », prendre « *appuis sur différentes recherches* » au cours de la séance afin de montrer l'« *importance de la planification* », l'« *interactivité constante* », sachant que les « *étudiants sont plus actifs* » avec « *les petites tâches de compréhension, d'application et d'analyse* » (Idem ; en citant : Brauer, 2011 ; Kozanitis & Chouinard, 2007 ; Langevin & Bruneau, 2000 ; Svinicki & McKeachie, 2011).

2.2. L'apprentissage par problèmes (APP)

L'« *apprentissage par problème* » (APP), ou l'« *approche par problème* », est un modèle centré sur l'apprenant. Il est défini par Raby et Viola (2007) dans leur manuel « *modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* » de la manière suivante :

« *L'apprentissage par problèmes (APP) est une approche centrée sur les élèves. Ceux-ci, regroupés en équipes, s'engagent dans une démarche de résolution de problèmes sans avoir préalablement étudié ou reçu une formation à son sujet. Le problème est présenté dans le cadre d'une situation-problème qui sert à l'apprentissage de nouvelles connaissances et au développement d'habiletés et de comportements* » (p. 81).

Dans la situation par problème « *l'enseignant joue le rôle de gestionnaire du processus d'analyse du problème plutôt que de pourvoyeur d'information ou de formules* » (Bah, 2012, p. 197, cité dans : Leduc et al., 2014). Les « *groupes d'étudiants* » font une « *lecture de la situation problème* » en « *identifiant les termes inconnus* » et « *le problème* », puis « *formulent des hypothèses* » pour « *partager la recherche individuelle* » ensuite (Idem).

L'APP⁴⁶ permet d'« *engager activement les élèves dans leur apprentissage* » ; d'« *améliorer les habiletés de collaboration entre les pairs* » ; de « *développer l'autonomie des élèves à rechercher de l'information et à en juger la pertinence* » ; de « *soutenir l'utilisation des habiletés de haut niveau (application, analyse, synthèse et évaluation)* » ; et de « *favoriser l'intégration des connaissances et leur transfert* » (Ruby et Viola, 2016, p. 81).

Elle peut aussi être bénéfique en formation des enseignants. Une recherche menée par L. Mandeville (2002) a montré qu'une situation problématique peut déclencher un changement.

⁴⁶APP : Apprentissage par problème

Dans sa recherche, un groupe d'étudiants inscrit en formation « *enseignement* » ont changé leurs comportements et leurs actions habituelles, parce qu'ils étaient confrontés à des d'expériences en situations problématiques (*Dans* : Meyer, 2012).

La pédagogie par projets, l'étude de cas et l'APP sont souvent appelées les méthodes « *actives* » (Duguet et Sophie, 2012).

2.3. La méthode des cas

Cette méthode repose principalement sur « *des concepts transférables et généralisables et la documentation nécessaire à sa résolution est fournie en classe par l'enseignant* » (Leduc et al., 2014) ; elle permet aux étudiants de travailler en équipe, analyser, et accompagner et juger les arguments dans le but d'arriver à une conclusion ou une décision. Ici, le rôle de l'enseignant est de superviser les équipes et les solutions (*Idem*).

Dans une recherche réalisée par Bédard et Viau (2001) afin de savoir les représentations que se font les étudiants de première année sur six situations d'enseignement mises en place par les enseignants à l'université de Sherbrooke : *l'exposé des enseignants, les ateliers, l'APP, l'approche par projet, l'étude de cas*, et le dernier, *le séminaire de lecture*, les deux chercheurs ont constaté que c'est l'étude de cas, l'approche par projet et l'APP qui motivent le plus les étudiants. Ces trois méthodes permettent aux étudiants de se sentir plus compétents en réalisant les activités, tout en contrôlant leur déroulement.

2.4. La pédagogie par projet

La pédagogie par projet a vu le jour à la fin du 19^e siècle, mais on s'y est principalement intéressé en 1990 et le début des années 2000 (Raby et Viola, 2016, p. 30).

Bien présente dans les formations en pédagogie universitaire, la pédagogie par projets contient d'autres variantes ; il y a l'« *apprentissage par projet* », l'« *approche par projets* », et l'« *enseignement par projets* ». Pour ce modèle, « *les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets* » (Leduc et al., 2014 ; en citant : Hubert, 2005 ; p. 25).

Suzanne Francœur-Bellavance (1997) définit ce modèle comme « *le processus ou la démarche qui mène à une communication ou à une action* » ; et Raby et Viola comme le définissent comme « *un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétence* » (2016, pp. 30-31).

La pédagogie par projet est centrée sur la créativité du sujet, elle postule que l'intérêt est le moteur de l'apprentissage. Bireau (1990) énumère les formes de la pédagogie par projet et décrit ses caractéristiques dans la citation qui suit :

« Les formes de la pédagogie par projet sont très diverses ; cependant, on peut considérer que le projet, projet 'secondaire', projet professionnel ou même projet de vie, choisi et défini par l'apprenant est ce qui finalise et organise les apprentissages ; les situations, y compris les ressources mises à la disposition des apprenants, sont conditionnées par les nécessités de la réalisation du projet ou dans la communication des résultats de travail » (Bireau, 1990).

La pédagogie par projet, comme l'APP, la méthode des cas et l'exposé interactif, favorisent et facilitent le *« réinvestissement des apprentissages dans un contexte d'approche par compétence »* (Leduc et al., 2014) ; bien que la première soit peu pratiquée en enseignement supérieur (Bireau, *Idem*).

2.5. La pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectifs est apparue aux Etats-Unis dans les années 1950 dans le domaine de l'industrie automobile. Issue du courant pédagogique basé sur le behaviorisme et ayant comme objectif la spécialisation dans une tâche à l'extrême⁴⁷, elle s'est propagée dans le domaine de l'éducation à travers les travaux de Bloom (Ait Amar Meziane, 2014). Elle fait partie de l'ensemble appelé *« nouvelle pédagogie »*.

La *« nouvelle pédagogie »*, la *« technologie pédagogique »* ou l'*« ingénierie pédagogique »*, *« se caractérise par l'application d'une démarche technique au processus de formation, lui-même interprété comme un système technique, c'est-à-dire dont le fonctionnement, à travers un certain nombre d'opérations – notamment pédagogiques – clairement identifiées produit des résultats observables »* (Bireau, 1990).

La pédagogie par objectif est définie et décrite selon Bireau (*Idem*) de la manière qui suit :

« [U]ne démarche qui présente une cohérence certaine : les savoirs et savoir-faire à acquérir sont définis en termes d'objectifs de comportement et les critères d'évaluation fondés sur des performances observables ; les situations d'apprentissage organisent les ressources de manière optimale pour atteindre les objectifs. » Il s'agit, en plus, d'une démarche qui a *« beaucoup de succès dans l'enseignement supérieur. »*

La pédagogie par projet se base sur trois concepts fondamentaux : le *comportement observable*, l'*objectif général* et l'*objectif spécifique* (Ait Amar Meziane, 2014).

⁴⁷ Lien: <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/La%20p%C3%A9dagogique%20par%20objectifs.pdf>, consulté le 13/10/2020

3. Le cours magistral

D'origine religieuse, le cours magistral (CM) est une pratique très ancienne qui s'est développée avec le temps, et qui continue à être '*La pratique*' favorite d'enseignement universitaire mondial (Bouchard, 2007).

Le CM⁴⁸ est un modèle de transmission unidirectionnel du savoir qui date de l'université médiévale (A. Loiola et Maurice, 2001). Il s'agit d'une PE et de formation économique, puisqu'elle ne nécessite qu'un seul enseignant, qui détient un savoir institutionnel, face un grand nombre d'étudiants ayant pour objectif de recevoir ce savoir (*Idem*, 2007).

Peut-on enseigner à l'université sans avoir recours au CM ? Parmi les résultats du programme de 2^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES) à l'Université du Québec, après avoir initié les étudiants et les futurs enseignants du supérieur en modèles pédagogiques variés et de multiples innovations pédagogiques, on a constaté que les exposés magistraux et interactifs demeurent présents ; on a aussi remarqué que les enseignants exploitent, plus au moins, d'autres modèles avec le CM (Leduc et al., 2014).

Mais les cours magistraux sont-ils efficaces ? Guguet et Morlaix (2012) rappellent que « [*I]es travaux portant sur les pratiques enseignantes à l'université montrent justement la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux* » ; qui ne sont que des « *conférences monologues* » ou des « *monologues expressifs* » (*en citant* : Coulon, 2005, et Altet, 1994).

En effet, il semble que « [*I]es cours magistraux constituent une pratique délicate, génératrice d'échecs et d'abondants d'études* » (cf. LK Hal, 2007 ; *cité dans* : R. Bouchard, 2007). Par exemple, en France, le Ministère de l'enseignement supérieur a souhaité en diminuer l'importance dans son plan « *réussir en licence* » de 2008, puisqu'il restait très utilisé en première année universitaire. Vu le grand nombre d'effectif d'étudiants, du manque d'enseignants et de salles, le CM est la pratique secours idéale et de secours pour l'enseignement de masse. Cependant, il fait face à de nouveaux étudiants fragiles scientifiquement et même linguistiquement pour certains.

Robert Bouchard (*Idem*) qualifie le CM comme étant une pratique d'« *hétéro-structuration* », et d'« *imposition* » des savoirs, et explique cela en attestant qu'« *un ensemble massif d'informations est transmis à des récepteurs mis en demeure de l'enregistrer sans négociation possible, du fait d'une situation de communication très dissymétrique* » ; cela implique, selon lui, que les étudiants récepteurs « *n'ont – de droit ni de fait – la capacité à*

⁴⁸CM: Cours magistral

discuter ces informations ». En effet, les étudiants peuvent exprimer, discuter et argumenter leurs points de vue pendant les TD et les TP, mais il y a un risque d'habituation au '*mode muet*' qui risque de persister ou même se fossiliser pendant tout le parcours universitaire.

Dans une recherche sur la perception des méthodes d'enseignement des enseignants de l'université de Sherbrooke par les étudiants, Bédard et Viau (2011) ont constaté que les étudiants n'ont ni « *le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre* », ni « *d'avoir un contrôle sur le déroulement* » lors des cours magistraux.

Dans une autre recherche sur l'efficacité des PE en première année universitaire, Amélie Duguet (2014) a trouvé après l'observation des cours de 49 enseignants que la majorité préfère l'utilisation des méthodes traditionnelles en CM, et qu'une minorité préfère les méthodes interactives. La chercheuse a aussi souligné que les étudiants justifient aussi leurs absences fréquentes ou occasionnelles aux cours magistraux en se référant à la manière d'enseigner des enseignants ; dans ce cas-là, les PE contribuent à la motivation des étudiants.

Dans son article sur « *perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité* », Duguet (2015) rappelle que le CM permet le développement d'une motivation extrinsèque. Elle écrit que « *la pédagogie dite 'traditionnelle', et en ce sens les pratiques qualifiées de 'contrôlantes' généralement employées par les enseignants durant les cours magistraux conduisant au développement d'une motivation extrinsèque* » (en citant : Solomon et Kendall, 1976); en opposition à la pédagogie active qui permet de développer une « *motivation intrinsèque* » (en citant : Harter, 1981).

On peut donc suggérer un enseignement basé beaucoup plus sur les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP) qui, dû à leur forme plus dialoguée que le CM, donnent aux étudiants la possibilité de prendre la parole. Cependant, ils ne sont fréquents qu'au fur et à mesure où l'enseignement universitaire se prolonge, et des fois pendant la troisième année licence et surtout pendant le master.

Quoi qu'il en soit, classique ou traditionnel, le CM reste la pratique la plus utilisée en enseignement supérieur.

4. Les conceptions d'enseignement

Les recherches sur les conceptions d'enseignement (CE) sont d'origines anglo-saxonnes. Les CE⁴⁹ sont liées aux PE, car elles permettent leur variation. En effet, puisque les conceptions varient en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants et de l'expérience de ces derniers en enseignement, les pratiques vont varier à leur tour (A. Loiola et Tardif, 2001). « *Les conceptions d'enseignement se définissent comme un ensemble de significations attachées par les professeurs à leur expérience* » (Saussez et A. Loiola, 2008).

Il y aurait cinq catégories de CE qui caractérisent la mission de l'enseignant selon Kember (2007) ; selon lui, enseigner c'est : « *transmettre de l'information* », « *transmettre un savoir* », « *gérer des interactions professeur / étudiant* », « *aider à apprendre* », ou « *favoriser un changement de conception* » de l'étudiant.

Les CE utilisées par l'enseignant affectent les stratégies d'enseignement et personnalisent son attitude vis-à-vis des étudiants et du programme (Fox, 1983).

Pour A. Loiola et Maurice (2001), les conceptions éducatives « *renvoient à l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les nouveaux professeurs d'université. Autrement dit, ces conceptions agissent comme des schèmes ou des cadres de références qui leur permettent de comprendre, d'orienter et de justifier leurs actions pédagogiques en tant qu'enseignants universitaires.* »

Dans leur article sur la « *formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement* », Loiola et Maurice (2001) ont réalisé une recherche empirique à partir d'analyses de discours de nouveaux enseignants universitaires. Ils ont pu trouver que l'enseignement est envisagé selon six conceptions différentes, classées par ordre hiérarchique dans ce qui suit :

- 1) *présentation de l'information*, où l'importance est donnée aux actions de l'enseignant ;
- 2) *transmission de l'information*, l'information est bien reçue par les étudiants, mais avec un minimum de participation de leur part ;
- 3) *illustration de l'application de la théorie à la pratique*, dans laquelle l'accent est mis sur le côté pratique du cours théorique. Ici, [...] *l'apprentissage est vu comme étant l'acquisition de faits, de méthodes, ...etc., qui peuvent être retenus et utilisés lorsque c'est nécessaire* ;

⁴⁹CE : Conceptions d'enseignement

- 4) *développement de la capacité d'être un expert*, en se basant principalement sur la compréhension, l'action et faire l'expérience ;
- 5) *exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière*, qui vise principalement la compréhension des étudiants en prenant en considération le contexte ; et comme
- 6) *façon d'amener des changements conceptuels*, qui visent à adopter des changements conceptuels actifs vis-à-vis l'apprentissage des étudiants, en approfondissant et étendant leur compréhension.

Dans un article sur les théories de CE⁵⁰, Fox, D. (1983) a proposé un modèle conceptuel afin de penser le processus d'enseignement et d'apprentissage en se basant sur des entrevues avec de nouveaux enseignants, à qui il a posé la question : « *qu'est-ce que vous entendez par enseignement ?* ». Fox a fini par identifier quatre CE (cité aussi dans : A. Loiola et Tardif, 2001) :

- la théorie du transfert : transmission du savoir aux étudiants ;
- la théorie du modelage : *processus de modelage des étudiants* selon un modèle préétabli ;
- la théorie du voyage : dans ce modèle d'enseignement le sujet est traité comme *un terrain à explorer*, et l'enseignant comme un *accompagnateur de voyage* et de *guide expert* ;
- la théorie de la croissance : l'importance est accordée au *développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant* (Dunkin (1990) partage le même point de vue).

Le chercheur rappelle que les apprenants s'y reflètent sur ces quatre théories en interaction avec leurs opinions sur l'(enseignement-)apprentissage. En fait, il englobe les quatre conceptions dans deux théories : les théories simples (« *qui inculquent la théorie du transfert et la théorie du modelage* »), et les théories développées ou complexes (« *qui réunissent la théorie du voyage et celle de la croissance* »).

Selon Saussez et Loiola (2008), il y aurait deux formes de typologies des CE qui prennent deux voies différentes : « *les conceptions centrées sur l'enseignement et la transmission de connaissances par l'enseignant* », et celle centrée sur « *l'apprentissage et la construction de connaissances par les étudiants* » ; avec la possibilité d'avoir une troisième voie « *regroupant des conceptions centrées sur la relation pédagogique* » (en citant : Kember, 1997). Le

⁵⁰ « *Personal Theories of Teaching* ».

passage d'une forme de typologie de conceptions vers une autre n'est pas aisée. Pour les deux chercheurs, « (...) *le travail enseignant des professeurs serait largement influencé par un ensemble de représentations plus ou moins implicites au sujet de l'activité enseignante.* » Cela à cause du changement de PE; comme expliqué dans ce qui suit :

« [C]hanger les pratiques enseignantes des professeurs exigerait, au préalable, de changer leurs conceptions de l'enseignement. Cette assertion est révélatrice d'un positionnement gnoséologique rationaliste, dont un des présupposés concerne le caractère déterminant de la cognition sur l'action » (en citant : Mac Alpin et Warson, 2000).

Le rapport entre les CE et les PE effectives pendant le cours n'est donc pas assez clair, et pour une grande partie à cause du manque de recherches sur les croyances et les représentations qu'ont les enseignants sur leurs PE. Le changement des conceptions est lié aux croyances et représentations des enseignants d'une manière implicite ; cependant, pour améliorer la compréhension des étudiants, les enseignants doivent donner de l'intérêt à l'amélioration de leurs propres conceptions, et pas uniquement (A. Loiola et Tardif, 2001). Partant du rapport qui existe entre la pensée et le langage, les deux chercheurs pensent que l'élaboration des CE est « *un travail de production de sens à l'aide d'instruments langagiers* » directement liés aux expériences de l'enseignant et prenant en considération l'ensemble des variables liées au contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi,

« [l]a production d'une conception de l'enseignement matérialise, non seulement, le rapport du professeur à un objet de sens, à soi et à un interlocuteur, mais aussi le rapport du professeur à un collectif de travail et, de manière plus globale encore, à un monde d'institutions et de rapports sociaux » (Idem).

Bien que les CE soient importantes en pédagogie universitaire, il y a très peu de recherches réalisées sur le sujet. Puisque, elles sont directement liées aux PE, comme le montre ce bref détour de ce qu'est proposé dans la littérature.

5. Compétence traductive

Les formations doivent être structurées et orientées selon l'axe des compétences qu'on souhaite développer chez le formé, qui dans ce cas, est un futur traducteur. Doherty et Kenny (2014) pensent que la complexité dans le monde d'aujourd'hui et l'imprédictibilité de celui de demain font en sorte que l'élaboration d'un programme de formation de traducteurs doit passer par une étude analytique prenant en considération deux types de besoins : le premier est l'analyse des besoins des étudiants, où ces derniers sont interrogés sur leurs besoins à l'aide de questionnaires, d'entretiens ou de d'autres méthodes ; et le second par les créateurs de programme de formation à partir de leurs propres observations sur les domaines visés, les cas d'études existants, les données publiées...etc.

La littérature des recherches en pédagogie et didactique de la Tr n'en manquent pas (Delisle, 1998 ; Lavault, 1998 ; Delisle et Lee-Jahnke, 1998 ; PACT, 2003 ; Durieux, 2005 ; Olvera Lobo et *al.*, 2007 ; Göpferich, 2009 ; Zhang, 2010 ; Bahumaid, 2010 ; Cranmer, 2015 ; Krüger, 2012 ; Yakub, 2012 ; D'Arcangelo, 2013 ; Yarosh, 2014 ; Zehrer, 2014 ; Le-Disez, 2015 ; Kiraly, 2015 ; Cennamo, 2015 ; Kahrizangi et Haddadi, 2017 ; Eyckmans, 2017 ; Hurtado Albir, 2017 ; Li, 2018 ; Barros ET Vine, 2018 ; Benaribi, 2020). Cependant, la plupart de ces recherches se focalisent principalement sur l'analyse des (sous-) compétences, d'attitudes et des connaissances et savoirs à combiner pour réussir l'opération traduisante. Cela a permis de développer une variété de modèles qui ont été par la suite conceptualisés en compétences de Tr (Huertas-Barros et Vine, 2019).

La compétence traductive(ou la compétence de traduction) (CTr) représente les habilités et les connaissances dont les traducteurs ont besoin pour traduire correctement, et ce qui leur permet d'utiliser les opérations cognitives nécessaires pour développer le processus de Tr et les tâches requises dans le contexte professionnel (Hurtado Albir, 2017, p. 12).

Il y a aussi ce qu'on peut appeler les traducteurs (ou interprètes) informels, des diplômés en langues étrangères ou des personnes qui parlent les deux langues en question, et qui traduisent ou interprètent dans des situations de communication informelles. Dans ce cas, la compétence en langue(s) est confondue avec la CTr⁵¹, bien que ce ne soit pas du tout la même chose souligne Elisabeth Lavault (1998). Cette dernière définit la compétence traductive dans sa situation purement professionnelle comme :

« [L]a capacité de répondre de manière satisfaisante à une demande de traduction faite parce que j'appellerai un initiateur, pour éviter les termes de commanditaire ou de donneur d'ordre, un initiateur qui souhaite soit transmettre, soit comprendre un contenu, pour des raisons précises et dans une situation déterminée, et qui est prêt à payer ce service » (1998, p. 82).

Pour nous, elle représente les habilités cognitives et les stratégies adéquates qu'un traducteur exploite dans le processus de la pratique traduisante, et la finalisation des procédures professionnelles qui s'ensuivent de sa finalisation.

Afin d'avoir une idée de quelle(s) (sous-)compétence(s) le traducteur a besoin pour exercer son métier, et surtout, quelle est la place donnée à la compétence interculturelle, nous allons faire dans ce qui suit le tour de ce qui est proposé dans la littérature.

⁵¹CTr: Compétence traductive (ou compétence de traduction)

5.1. Composante de la compétence traductive

La compétence traductive (ou la compétence de traduction) (CTr) est composée de sous-compétences ou composantes dans la plupart des modèles proposés dans la littérature. Nous présentons dans ce qui suit, les modèles les plus connus, cités par Amparo Hurtado Albir dans « *Researching Translation Competence by PACTE Groupe* »⁵² (2017, p. 19-21) :

5.1.1. Modèle de Wilss

Le traducteur a besoin de trois compétences, selon Wilss (1976, p. 120) : 1) la *compétence en LS*⁵³, qui représente la capacité de décoder et comprendre le texte source ; 2) la *compétence de reproduction en LC*⁵⁴, qui couvre la capacité d'utiliser la linguistique et la textualité de la LS dans la LC; et 3) *une extra-compétence* qui concerne la capacité de transférer des messages entre les systèmes linguistiques et textuels des deux cultures source et cible.

5.1.2. Modèle de Delisle

Le chercheur n'a pas utilisé la notion de CTr, mais il a proposé quatre sous-compétences pour savoir traduire (1980, p. 235) : *compétence linguistique*, *compétence encyclopédique*, *compétence de compréhension* et *compétence de reformulation*.

5.1.3. Modèle de Roberts

Roberts (1984) distingue cinq compétences : 1) *la compétence linguistique* qui représente la capacité de comprendre en LS, et reformuler en langue de traduction (LT) ; 2) *la compétence de transfert* (ou *traductionnelle*), qui englobe la capacité de saisir le sens et le reformuler en évitant les interférences linguistiques ; 3) *la compétence méthodologique* qui est la capacité de se documenter et assimiler une terminologie appropriée ; 4) *la compétence thématique* ; et 5) *la compétence technique*, qui est la capacité d'utiliser différentes ressources et outils pour traduire.

5.1.4. Modèle de Hewson et Martin

Hewson et Martin (1991, p. 52) proposent trois types de compétences. Selon leur modèle, un traducteur a besoin de : 1) *Compétence interlinguistique* (dans la LS et LT⁵⁵) ; 2) *compétence dissemblable*⁵⁶, représentant l'aptitude de générer et dissimuler des déclarations homologues, et définir et recréer des normes socioculturelles ; et 3) *la compétence transférée*, qui inclut ce

⁵² Recherche en Compétence Traductive par le Groupe PACTE.

⁵³LS: Langue source

⁵⁴LC : Langue cible

⁵⁵LT : Langue de Traduction

⁵⁶« *dissimilative competence* »

que le traducteur sait, et ce qui est accumulé dans les dictionnaires, les banques de données, etc.

5.1.5. Modèle de Christiane Nord

Dans ces deux recherches, Nord (1991, p. 161 ; 1992) propose trois composantes à la CTr : 1) *Compétence de transfert*, 2) *compétence linguistique*, et 3) *compétence culturelle*. Puis, dans une autre recherche en 1992 (p. 47), elle ajoute d'autres sous-compétences essentielles : *compétence textuelle et l'analyse textuelle*, *compétence en recherche*, *compétence de transfert*, *compétence de rédaction de textes*, *compétence d'évaluation de la qualité de Tr*, *compétence linguistique et culturelle* en langues-cultures source et cible.

5.1.6. Modèle de Neubert

Neubert (1994, p. 412) distingue trois sous-compétences : 1) *compétence linguistique* ; 2) *compétence thématique* ; et 3) *compétence de transfert*, qui distingue les traducteurs des autres professionnels, et qui est celle qui régit les deux autres compétences citées.

5.1.7. Modèle de Kiraly

Le modèle intégré de Kiraly (1995, p.108) qui se base sur son modèle de Tr psycholinguistique. Son modèle intègre : 1) la connaissance des facteurs de situation qui peuvent être impliqués dans la tâche de Tr; 2) les connaissances du traducteur sur la Tr représentées par la connaissance linguistique en LS et LC (syntaxique, lexico-sémantique, sociolinguistique et textuelle), les connaissances culturelles liées aux LS et LC, ainsi que des connaissances spécialisées ; et 3) la capacité du traducteur à entamer les processus psycholinguistiques intuitifs et contrôlés pour formuler le texte cible suivi de son adaptation au texte original.

5.1.8. Modèle de Hansen

Hansen (1997) différencie entre le savoir et les capacités implicites automatisés et inconscients et ceux explicites conscients, en distinguant trois sous-compétences intégrées : 1) *compétence traductionnelle* ; 2) *compétence sociale, culturelle et interculturelle* ; et) la *compétence communicative*.

5.1.9. Modèle de Risku

Un modèle spéculatif selon des axes de coopération pragmatique, dans lequel Risku (1998) propose une conception modulaire de la CTr composée de quatre sous-compétences collaborant ensemble dans la construction du sens. Risku propose :1) la *macro-stratégie*

(anticiper le contexte de communication pour la Tr) ; 2) *intégrer l'information* (facilite la création et le contraste des représentations de situations dans TS et la Tr, et l'évaluation de la documentation) ; 3) *planification et prise de décision* (permettent la cohérence intratextuelle et le contraste) ; 4) et *l'auto-organisation* (permet la réflexion et l'évaluation des décisions prises).

5.1.10. Cadre de référence PETRA-E

Le cadre de référence PETRA-E pour l'enseignement et la formation du traducteur littéraire, ou le cadre PETRA-E⁵⁷ et ⁵⁸, fournit aux enseignants et aux formateurs des moyens adaptés à leur programme, et aux traducteurs une grille d'évaluation de leurs compétences.

Le modèle se compose de huit compétences que sont :

1) *Compétence de transfert* (compréhension du TS, identification des problèmes de Tr, connaissance des stratégies traductives, application des stratégies traductives, production du TC, justification des choix de Tr, approche de Tr et créativité littéraire) ;

2) *compétence linguistique* (compétence en LS, compétence en LC, langage littéraire, et variantes linguistiques) ;

3) *compétence textuelle* (maîtrise de l'analyse textuelle, connaissance des genres littéraires, repérage des spécificités stylistiques du TS, application des techniques littéraires, production de TC respectant les spécificités stylistiques et le savoir-faire éditorial) ;

4) *compétence heuristique* (recherche du matériel de référence, recherches sur internet, exploitation du matériel de référence, recherche documentaire sur le TS, repérage des différences entre les éditions d'un même texte, et pratique de l'appareil critique) ;

5) *compétence littéraire et culturelle* (contextualisation du TS, contextualisation du TC, identification d'éléments culturels spécifiques, rendu de l'interculturalité, et rendu de l'intertextualité) ;

6) *compétence professionnelle* (connaissances des associations professionnelles, connaissance du monde de l'édition, connaissance des possibilités de subversions, connaissances des aspects financiers, éthiques et juridiques du métier, connaissances des approches en vigueur de la Tr, capacité de travail en réseau, savoir-faire didactique, formation continue, aptitudes à l'entreprise, et savoir-faire professionnel) ;

⁵⁷ Le cadre PETRA-E n'est pas cité par Amparo Hurtado Albir dans « Researching Translation Competence by PACTE Groupe »

⁵⁸<https://petra-educationframework.eu/fr>, Consulté le 25.10.2019

7) *compétence évaluative* (aptitudes à évaluer, sélection de types d'évaluation, analyse comparative de Tr, évaluation des compétences des traducteurs, et autocritique) ; et

8) *compétence de recherche* (méthodologie de la recherche, connaissance des techniques de Tr, connaissance des théories de Tr, expérience universitaire, et connaissance des diverses écoles de pensée en traductologie).

Certains des modèles de (sous-)compétences proposés par les chercheurs soulignent l'aspect culturel et interculturel. Modèle de Wilss (1976) dans *l'extra-compétence* qui est la capacité de transférer des messages entre les systèmes linguistiques et textuels de la culture source et cible, la *compétence culturelle* dans le modèle de Nord (1988/1991, 1992), la compétence littéraire et culturelle dans le cadre PETRA-E avec des éléments de contextualisation dans les deux textes source et cible, l'identification des éléments culturels spécifiques et le rendu interculturel ; et finalement, la *compétence sociale, culturelle et interculturelle* chez Hansen (1997), il n'y a que ce dernier qui cite la compétence interculturelle d'une manière explicite.

Nous allons traiter dans ce qui suit la compétence interculturelle en Tr en citant quelques travaux et principaux modèles.

6. Compétence interculturelle en formation : traduction

La Tr est communication interculturelle (CI) (Venuti, 1998 : p. 4 ; De Launay, 1988 ; Crépon, 2004 ; Cordonnier, 2002 ; Faiq, 2004 ; Munteanu, 2011 ; Ali Seddik, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015 ; House, 2009), elle doit donc être intégrée dans le profil de compétences en formation des traducteurs (Mayer, 1991 ; Khomayer, 1996 ; Delisle et Lee-Jahnke, 1998 ; Hennequin, 1998 ; Bahumaid, 2010 ; Le-Disez, 2015 ; Ileana Neli, 2015 ; Yarosh, 2014 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Kahrizangi et Haddadi, 2017 ; Benaribi, 2020).

Nous devons tout d'abord souligner qu'il y a une confusion dans les appellations. La CI⁵⁹ est pour certains modèles, comme le « *European Norm for Translation Services (ISO 17100 2015)*⁶⁰ », « *compétence culturelle* », et elle est « *compétence interculturelle* » dans d'autres, comme celui du « *European Master of translation (EMT)* »⁶¹) qui la définit comme une combinaison de connaissances, attitudes, comportement et de savoir comment.

⁵⁹CI: Communication Interculturelle

⁶⁰ Normes européennes des services de traduction

⁶¹Master européen en traduction

Quant à son enseignement, Meyer (2012) pense que le développement d'une CI⁶² passe par trois niveaux :

- Le *niveau mono-culturel* : un comportement centré sur sa propre culture. Les résultats de ce type de communication ont pour conséquences de créer et renforcer les stéréotypes et l'ethnocentrisme.
- Le *niveau interculturel* : être capable d'expliquer les différences qui existent entre leur culture et celles des Autres.
- Le *niveau transculturel* : être capable d'évaluer et négocier les des différences interculturelles.

Tomozeiu et Kumpulainen (2016) soulignent qu'un traducteur a besoin d'une compétence communicative interculturelle (CCI) dans la résolution de problème liés à la culture dans les textes à traduire et pour entamer des actes de communication interculturelle, ils écrivent :

« *'Student translators should develop as future professionals whose task to enable intercultural communication'. In other words, the translator, as a professional, has to develop a complex set of IC skills in order to perform in today's complex work environment. They need not only to be able to deal with culture-related problems in text production, but also manage communication with various agents in the commissioning process* » (en citant : Yarosh, 2014).

Tomozeiu et Kumpulainen (2016) pensent que la communication est indispensable dans le travail des traducteurs. Premièrement, avant d'entamer la Tr en discutant du dossier de Tr, le calendrier et le prix ; deuxièmement, pendant la Tr, en discutant avec l'auteur du TS et les autres collègues ; et finalement, après la Tr, en répondant aux questions de suivi et de confirmation de la réception et du paiement. Ces différentes interactions impliqueront forcément une communication avec des personnes de différentes cultures. Une CI est donc indispensable dans le processus de Tr, l'entretien d'une relation durable avec les clients, les managers et les collègues. Les chercheurs concluent qu'un traducteur moderne a besoin d'un haut niveau de CI.

Mais avant tout, comment sensibiliser et conscientiser les étudiants en Tr sur l'importance de la CCI⁶³ dans leur domaine ? Selon Yarosh (2014), vingt-quatre éléments sont indispensables à l'accomplissement de cette finalité :

- 1) Un traducteur doit savoir de quelle façon les cultures des interlocuteurs peuvent affecter la communication.

⁶²CI: Compétence Interculturelle

⁶³Compétence Communicative Interculturelle

- 2) Un traducteur doit toujours garder à l'esprit les personnes qu'il est entrain d'aider à se comprendre, puisqu'il permet la communication interculturelle entre elles.
- 3) Un traducteur doit savoir que les différences culturelles qu'il est susceptible de travailler peuvent devenir un obstacle à la communication interculturelle.
- 4) Un traducteur doit être intéressé par tous les types de différences entre les cultures avec lesquelles il est susceptible de travailler.
- 5) C'est important de comprendre à quelles formes linguistiques se réfère réellement dans le monde réel ou dans le monde imaginaire de l'auteur.
- 6) Un traducteur doit être conscient que certaines idées, croyances, attitudes et comportements ne sont considérés comme corrects et appropriés que par des personnes de la culture en question.
- 7) Un traducteur doit savoir quelles idées, croyances, attitudes et comportements sont considérés comme corrects et appropriés uniquement par des personnes de sa propre culture.
- 8) Un traducteur doit être capable de différencier les idées, les croyances et les attitudes partagées par les représentants d'une culture mais pas ceux d'une autre.
- 9) Il est important que le traducteur puisse identifier dans un texte les problèmes, éléments, concepts, et idées spécifiques à la culture source.
- 10) Agissant d'une culture étrangère au quotidien ou dans un texte, un traducteur ne doit pas supposer que, comme dans sa culture, les choses sont les mêmes ou se déroulent de la même manière.
- 11) Lorsqu'un traducteur rencontre un problème, un phénomène de culture étrangère qui semble similaire ou identique à un problème ou un phénomène de sa culture, il doit toujours rechercher les différences et les similitudes des problèmes et des phénomènes qui existent dans les deux cultures.
- 12) Pour comprendre un texte étranger, le traducteur doit essayer de déterminer les connaissances et les opinions, en dehors de celles explicitement mentionnées, que les personnes de la culture en question peuvent utiliser, afin d'en saisir le sens et les comprendre.

- 13) Un traducteur doit pouvoir comparer et relier les connaissances et les attitudes de personnes de différentes cultures à l'égard de différentes choses, pour les aider à communiquer.
- 14) Un traducteur doit pouvoir identifier les éléments inconnus ou perçus différemment par le public cible cités dans le texte.
- 15) Un traducteur doit être capable d'exprimer les idées d'une culture afin qu'une personne d'une culture étrangère puisse les comprendre ; ainsi, les personnes de différentes cultures pourront communiquer.
- 16) Différentes situations de communication peuvent nécessiter différentes manières d'expliquer et d'exprimer des problèmes propres à une culture.
- 17) Un traducteur doit continuer à développer ses CI tout au long de sa carrière de traducteur.
- 18) Il devrait continuer à découvrir au sujet de sa culture et des autres cultures avec lesquelles il travaille afin de développer la CI, ce qui est important à savoir, c'est « *en quels aspects et en quoi ces cultures diffèrent ?* »
- 19) Un traducteur doit se familiariser avec un éventail de ressources disponibles pour acquérir des connaissances sur les cultures avec lesquelles il travaillerait probablement, si il a pour objectif de devenir compétent sur le plan interculturel.
- 20) Les étudiants en Tr doivent développer l'habitude d'essayer activement d'en apprendre davantage sur les différentes cultures avec lesquelles ils peuvent (probablement) travailler en comparant divers aspects de ces cultures.
- 21) Un traducteur doit savoir les différentes manières de traduire les éléments culturels spécifiques qui existent.
- 22) Généralement, sans comparer au préalable plusieurs solutions possibles, un traducteur ne peut pas choisir la Tr la plus appropriée d'un article.
- 23) La pertinence d'une stratégie et d'une solution dépend du type et du but de la Tr et/ou de la situation de communication.
- 24) Lors de la Tr d'un texte, il devrait s'assurer que toutes les décisions de détails sont cohérentes avec l'objectif général et la stratégie de Tr que qu'il a choisie.

Nous pensons que les critères proposés par Yarosh explicitent et traitent directement la notion de CI en formation des futurs traducteurs.

Kahrizangi et Haddadi (2017) évoquent l'importance de la CI en Tr littéraire. Du point de vue des deux chercheurs, puisque l'écrivain du texte littéraire est influencé par l'histoire et le style de vie de son peuple dans un contexte historique, culturel et social, l'enseignant aussi doit fournir des informations culturelles sur l'écrivain. Pour Khomayer (1996, p. 193-200), la compétence en Tr littéraire est composée de sept sous-compétences : Révision du texte, compréhension du texte, traduisibilité du texte, éloquence verbale, identification du type du texte, la méta-idiologie, et l'interculturel (Dans : *Idem*).

Bien que l'importance de la CI en Tr soit avérée bien connue chez les enseignants (formateurs) et les étudiants, son exacte définition et les exigences de son opérationnalisation demeurent non-claires. Ceci dit, pour nous, la CI en Tr est d'être en mesure de comprendre les cultures source.s et cible.s et communiquer entre elles par la Tr dans une situation et des objectifs bien précis, avec altérité. Quels sont donc les différents modèles sur la CI en enseignement de la Tr ?

6.1. Modèles de compétence communicative interculturelle en enseignement de la traduction

Il y a peu de modèle qui explicite la CI en enseignement de la Tr, on note le modèle du groupe PACTE (PACTE, 2003 ; Hurtado Albir, 20017, p. 37), celui de Göpferich (2009), du EMT Expert, pour « *le master européen de traduction* » (Krüger, 2012), le PICT IC, pour « *la promotion de la compétence interculturelle chez les traducteurs* », et le celui de Yarosh (2014). Nous allons faire le tour de ce qui est proposé dans ces modèles dans les titres qui suivent :

6.1.1. Le Modèle PACTE

Le model PACTE (« *Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación* »), pour processus d'acquisition de la CTr et évaluation, est le plus connu et cité des modèles de compétences en traduction. Il a été développé par un groupe de chercheurs à l'Université Autonoma de Barcelona, en utilisant des recherches empiriques et expérimentales.

La CTr est définie selon eux comme (PACTE, 2003)⁶⁴:

⁶⁴ (1) « *A dynamic, spiral process that, like all learning processes, evolves from novice knowledge (pre-translation competence) to expert knowledge (translation competence); it requires learning competence*

- 1) Un processus dynamique en spirale qui, comme tous les processus d'apprentissage, évolue des connaissances novices (compétences préalables à la Tr) à des connaissances expertes (compétences en Tr) ; cela nécessite des compétences d'apprentissage (stratégies d'apprentissage) et, au cours du processus, des connaissances de type déclaratif et procédural sont intégrées, développées et restructurées.
- 2) Un processus dans lequel le développement des connaissances procédurales et, par conséquent, de la sous-compétence stratégique est essentiel.
- 3) Un processus dans lequel les sous-compétences de CTr sont développées et restructurées.

La première version du modèle, proposée en 1988, se compose de six sous-compétences inter-reliées et hiérarchisées (PACTE, 2000, 2001 ; dans : Hurtado Albir, 2017, p. 36-37) :

- *Compétence communicative en deux langues* : comprenant la linguistique, le discours et les composantes sociolinguistiques nécessaires dans la compréhension du texte-source et la production du texte-cible.
- *Compétence extralinguistique* : comportant des connaissances générales (culture générale) sur le monde et sur le domaine spécifique dans lequel on traduit ; des connaissances implicites et explicites générales et spécifiques des deux langues-cultures nécessaires dans la situation de Tr.
- *Compétence instrumentale-professionnelle* : Englobe l'utilisation des connaissances et ressources informationnelles, l'utilisation des nouvelles technologies en Tr, connaissance du marché du travail des traducteurs, et comment agir avec éthique autant qu'un traducteur professionnel. Cette compétence désigne les connaissances nécessaires dans la pratique de Tr professionnelle.
- *Compétence psycho-physiologique* : regroupe la capacité de lire et d'écrire, la mémorisation, l'attention, la créativité, le raisonnement logique, en plus d'autres attitudes comme curiosité intellectuelle, la persévérance, la rigueur, l'esprit critique, et

(learning strategies) and during the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured. »

(2) « A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence are essential. »

(3) « A process in which the translation competence sub-competencies are developed and restructured. »

la confiance en soi. La compétence psycho-physiologique est donc la capacité d'utiliser des ressources psychomotrices, cognitives et attitudinales de toutes sortes.

- *Compétence de transfert* : Il s'agit d'une compétence qui englobe toutes les autres. C'est le processus du transfert du TS en le comprenant, puis en le reformulant dans le TC, en prenant en considération les fonctions de la Tr et les caractéristiques du récepteur. Cette compétence inclut trois sous-compétences : la *compétence de compréhension* (analyse, synthèse, et activation du savoir extra-linguistique pour atteindre le sens du texte) ; la *compétence de reformulation* (organisation textuelle et créativité dans la LC) ; et la *compétence de réalisation du projet de Tr* en choisissant la meilleure méthode.
- *Compétence stratégique* : Différencier entre l'idée principale et les idées secondaires, établir des relations conceptuelles, chercher des informations, paraphraser, Tr inverse, ordonner et classer la documentation...etc. Cette compétence contient donc toutes les procédures individuelles conscientes et inconscientes, verbales et non-verbales, exploitées dans la résolution de problèmes durant l'opération de Tr.

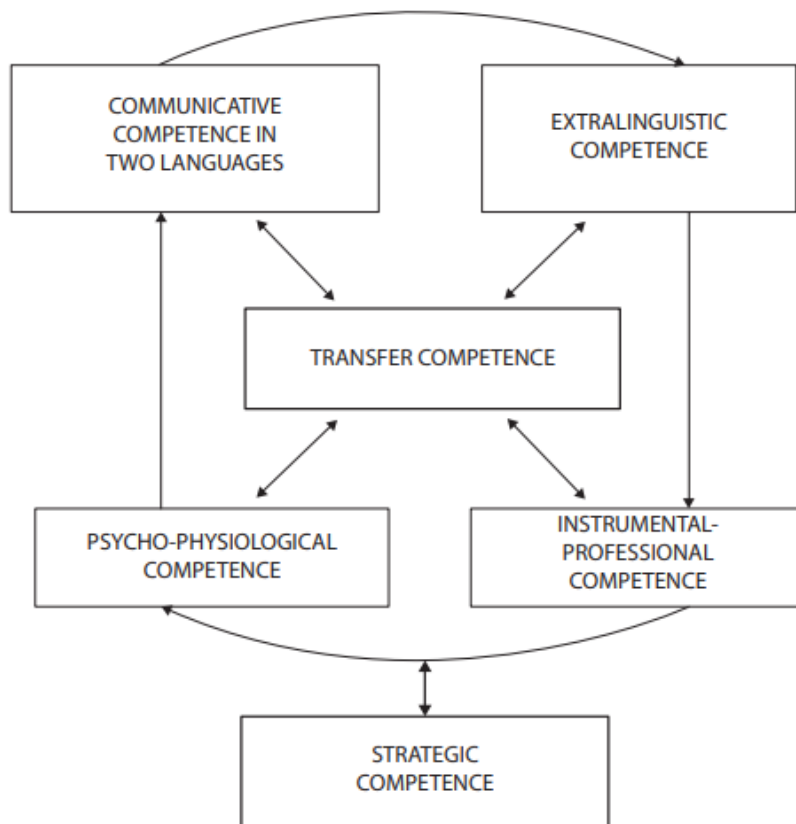


Figure 2: Première version du modèle PACTE de compétence en traduction (PACTE, 2000, P. 101) (dans : Hurtado Albir, 2017, p. 37)

Après révision, le modèle PACTE a été modifié. La CTr comprend désormais cinq sous-compétences : *bilingue, extralinguistique, connaissance de la traduction, instrumentale et stratégique*, en activant une série de *composants psycho-physiologiques*.

Le modèle PACTE fait référence à l'importance de la connaissance des cultures des deux langues et de la situation de Tr, sans expliciter pas la CI en Tr, bien qu'on en fasse généralement référence en évoquant le sujet.

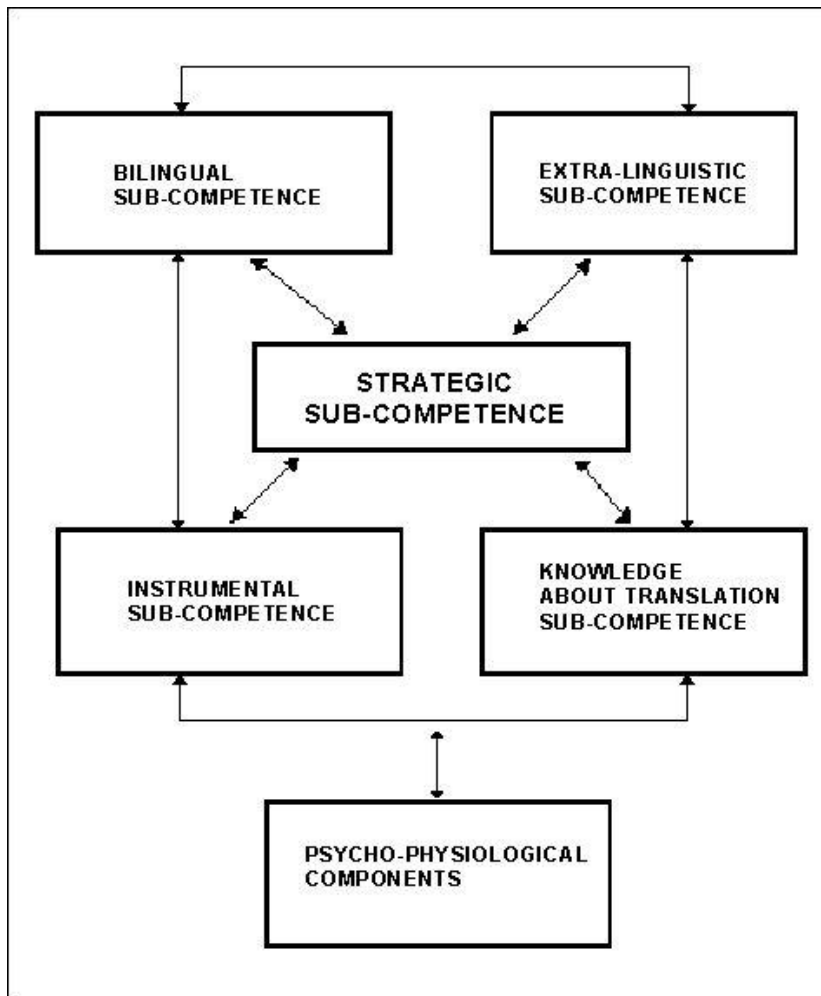


Figure 3:Figure 3 : Model PACTE de compétence en traduction (PACTE, 2003, p. 60; dans: Hurtado Abir, 2017, p. 41)

6.1.2. Le modèle de Gopferich (Gopferich's model)

C'est une version modifiée des modèles de PACTE proposée par Susanne Göpferich (2009), et qui regroupe les six compétences suivantes : *Compétence communicative dans au moins deux langues, compétence dans thématique, outils et compétence de recherche, compétence d'activation de routine de traduction, et la compétence stratégique*.

Ce modèle n'est pas si différent du PACTE, et lui non plus n'est pas explicite dans la CI en Tr.

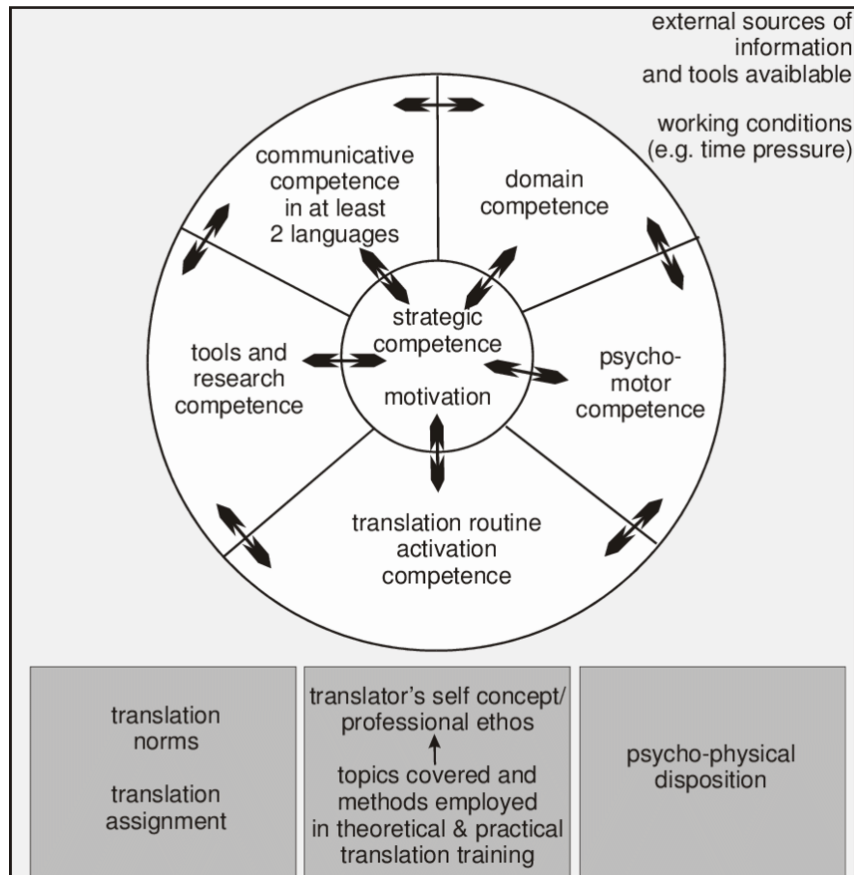


Figure 4: Le modèle de compétence en traduction de Göpferich (Göpferich, 2009)

6.1.3. Le Modèle EMT expert

Le Master Européen de Traduction (EMT) est un projet en partenariat entre la Commission Européenne et des établissements universitaires offrant des formations de master en Tr (Barros et Vine, 2019) (Voir aussi : Eyckmans, 1991). Le modèle EMT se base sur six compétences dans le profil de compétence du traducteur (Thunnissen, 2015)⁶⁵ :

- Compétence en matière de prestation de services de Tr (« *translation service provision competence* ») : composée des dimensions interpersonnelles et production.
- Compétence linguistique (« *language competence* ») : connaissances des structures grammaticales, lexicales et idiomatiques en les comprenant et exploitant.

⁶⁵ Lisa Thunnissen, « *The Framework and other models : comparison to PACTE and EMT* », PETRA-E meeting Misano 20.03.2015. <https://petra-educationframework.eu/wp-content/uploads/sites/74/2016/09/PETRA-E-PACTE-and-EMT.pdf> , consulté le : 10/10/2019

- Compétence interculturelle (« *intercultural competence* ») : composée des dimensions sociolinguistique et textuelle. Cette compétence est importante dans la compréhension du texte dans la culture source pour la communiquer d'une façon convenable et comprise aux lecteurs cibles (Tomozeiu et Kumpulainen (2016).
- Extraction d'informations (« *information mining competence* ») : les stratégies pratiques utilisées pour se documenter sur le (sujet du) texte à traduire.
- Compétence thématique (« *thematic competence* ») : un ensemble d'*attitudes* (ex. curiosité) et d'*habilités* (ex. savoir chercher des informations).

Compétence technologique (maîtrise des outils) (« *technological competence* »).

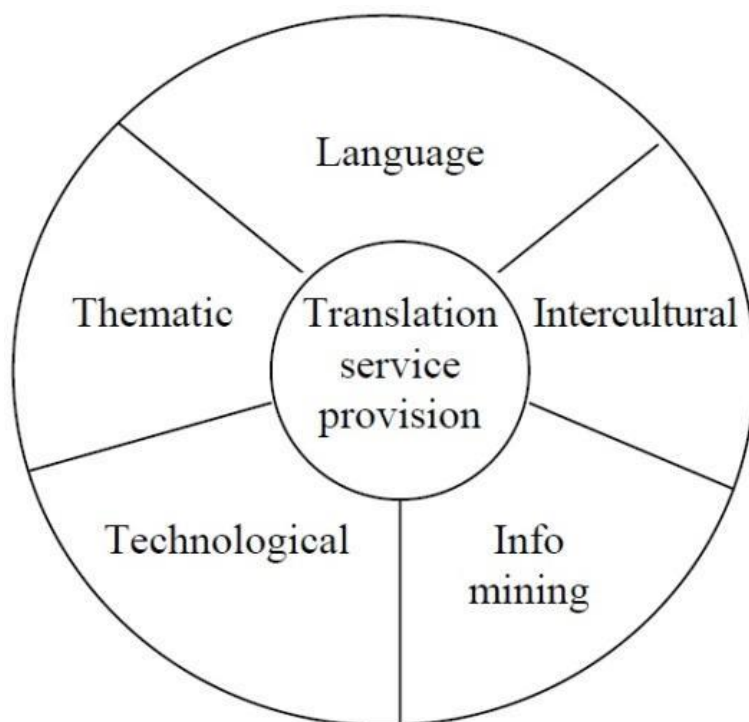


Figure 5: Profil de compétences du EMT (Master Européen de Traduction) (EMT reference framework for professional translation competence) (EMT Expert Group, 2009, p. 4 ; dans : Krüger, 2012).

Nous remarquons dans les modèles explorés que bien que la Tr soit considérée comme une forme de communication interculturelle, on ne l'explique pas comme compétence ; et ceux qui la citent le font d'une manière imprécise qui ne facilite pas son exploration et exploitation pédagogique.

6.1.4. Le modèle PICT IC

Ce modèle est né du projet de la promotion de CI chez les traducteurs (« *PICT Promoting Intercultural Competence in Translators* ») et la formation en CI (« *Intercultural competence* »).

(IC) training »). Les enseignants de Tr de six pays de l'union européenne et une association internationale de langues se sont mis d'accord pour faire un sondage en six pays de l'Europe (Bulgarie, Finlande, France, Italie, Pologne et le Royaume-Unis) ; les questions posées aux soixante-trois enseignants de Tr et aux étudiants (399 doctorants) étaient sur les supports disponibles et souhaités en formation en CI (Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016). Ce sondage a montré que :

- la CI est comprise de différentes manières ;
- l'enseignement implicite est désavantageux, puisque les étudiants n'en déduisent pas (tous) l'importance sans que les enseignants l'explicitent ;
- et, mettre l'accent sur la dimension textuelle, au désavantage de toutes les autres.

Ce modèle a pour objectif de :

- offrir à l'enseignement pratique et théorique de l'interculturel une place formelle dans les cours, les modules et les programmes ;
- expliciter et éclairer l'importance des CI et pourquoi nous l'étudions ;
- déclarer clairement aux étudiants qu'ils seront évalués sur les CI et les évaluer sur (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016).

Le modèle PICT (2012) se base principalement sur le développement du niveau de compétences dans trois dimensions : théorique, textuelle, et interpersonnelle ; chaque dimension a trois niveaux de degré de maîtrise, qui visent les sous-compétences⁶⁶ suivantes (PICT, 2012 ; dans : Tomozeiu et Kumpulainen, 2016):

a. Dimension théorique :

- Concept-clés des théories de la communication interculturelle (culture, identité, représentations, etc.).
- Outils conceptuels pour l'analyse des dimensions interculturelles (cadres de référence pour les comparaisons culturelles, échelles de sensibilité culturelle, etc.).
- Connaissances culturelles dans la pratique du traducteur (cultures source et cible).

⁶⁶ Le document peut être consulté sur le site : <http://www.pictllp.eu/> , consulté le 12/10/2019

Pour la 'version française', partir des liens :

- sur le site : <http://www.pictllp.eu/fr/curriculum-framework/curriculum-framework-document> ;
- sur le document du PICT Curriculum en PDF (téléchargeable) : http://pict.icc-languages.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_FRENCH.pdf, consultés le : 12/10/2019.

- Les liens entre les théories de la communication interculturelle et la traductologie (analyse du profil culturel et du lectorat, subjectivité culturelle et vision personnelle du traducteur).

b. Dimension textuelle :

- Analyse comparative des problèmes culturels du point de vue des lecteurs source et cible.
- Analyse comparative des textes d'un point de vue interculturel - sur un plan lexical et syntaxique - et utilisation de cette analyse dans le processus de Tr.
- Identification des problèmes de non-équivalence et mise en œuvre de stratégies pour les résoudre (explicitation, omission, substitution, etc.).
- Identification et gestion de l'influence de la culture intériorisée du traducteur et de ses réactions émotionnelles aux éléments de la culture et du texte source.

c. Dimension interpersonnelle :

- Sensibilité interculturelle et empathie manifestées lors des échanges sociaux (ex. lors de la négociation d'un devis de Tr avec un membre de la culture source).
- Curiosité et réactivité dans toutes les formes de contact avec les autres cultures (ex. lors de contacts avec des collègues ou clients issus de la culture source).
- Sensibilité aux affects et aux potentiels conflits de la communication (ex. parole, éléments non verbaux, etc.).
- Positionnement social (ex. décision de suivre, reproduire ou rejeter les normes sociales dominantes).

6.1.5. Le modèle de Yarosh

Selon le modèle proposé par Yarosh (2014), la compétence culturelle et interculturelle est liée au processus de conscientisation de la communication interculturelle, les connaissances sur les cultures en présences, et une familiarisation avec les valeurs, les croyances et les stéréotypes représentés dans les textes. Dans le Modèle proposé par la chercheuse, cinq

facteurs sont directement liés à la CI du traducteur, et trois à son apprentissage (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016), présentés de la manière suivante⁶⁷ (Yarosh, 2014):

- *Compétence interculturelle au centre de pratique traductive* : la dimension interculturelle est prise en considération durant tout le processus de Tr.
- *Connaissances culturelles comparées* : connaître les différences et ressemblances culturelles (nationales, supranationales, régionales, locales, professionnelles, etc.) dans le contexte de Tr.
- *Conscience culturelle* : les perceptions, les attitudes et les comportements qu'ont les gens sur le monde sont conditionnés et formés culturellement.
- *Conscience du processus de la communication interculturelle* : prendre conscience comment les cultures influencent le processus de communication, et comment cette influence peut être une entrave à la communication interculturelle.
- *Dimension d'apprentissage, niveau 1* : savoir comment développer la CI en Tr (l'habitude d'apprendre des cultures étrangères, et le développement de connaissances culturelles comparées).
- *Dimension d'apprentissage, niveau 2* : donner la même importance à l'apprentissage de sa propre culture, et être mis à jour avec le développement dans les cultures des différents groupes.
- *Capacité d'apprendre d'une manière autonome* : fournir un effort dans l'apprentissage d'une manière autonome (avoir une motivation intrinsèque).
- *Valeurs et identité professionnelles* : motivation et responsabilité du traducteur professionnel associées à son rôle de médiateur interculturel.

Le modèle de Yarosh est différent de celui du PICT. Alors que le PICT explicite l'importance des connaissances théoriques, le modèle de Yarosh n'en explicite aucun. Ce dernier propose deux dimensions d'apprentissage séparées et explicites, le premier n'en cite aucune. Les modèles de CI en Tr comme celui de Yaroch et le PICT permettent d'explicitier les aspects du CI pour le traducteur, et facilitent son inclusion dans le programme.

⁶⁷ Appellations utilisées par Maria Yarosh (2014) : 1) « *Interculturally Competent Core Translation Behaviour* » ; 2) « *Comparative Cultural Knowledge* » ; 3) « *Cultural Awareness* » ; 4) « *Intercultural Communication Process Awareness* » ; 5) « *Learning Dimension, Level 1* » ; 6) « *Learning Dimensions, Level 2* » ; 7) « *The Ability to Learn Autonomously* » ; 8) « *Professional Identity and Values* ».

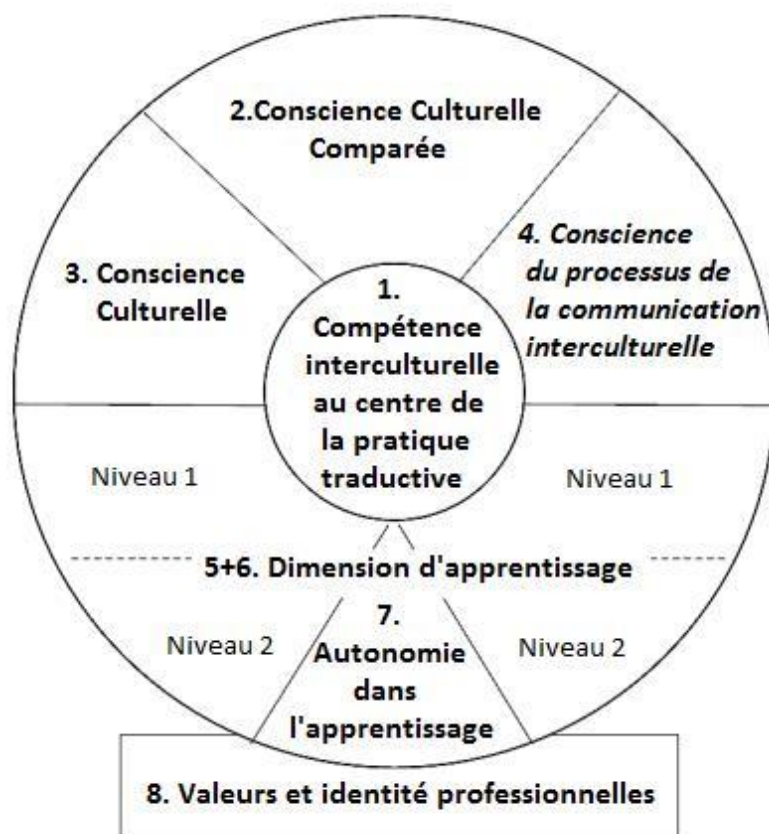


Figure 6: Modèle de compétence interculturelle en traduction proposé par M. Yarosh (2014) [traduit de l'anglais : « *Yarosh's Intercultural Competence in Translation* »]

7. Enseignement de la traduction

De plus en plus de recherches en pédagogie et didactique de la Tr sont entrain d'être proposées, mais elles se focalisent principalement sur l'analyse de la complexité de l'ensemble des (sous-)compétences, et les attitudes et les connaissances qui doivent être combinées pour réussir l'opération de Tr. Ces recherches analytiques ont permis de développer une variété de modèles.

C'est pendant les années soixante en Espagne que les Ecoles de Tr et d'interprètes ont vu le jour, afin de répondre à la demande des professionnels de la Tr sur le marché du travail et dans les événements. En effet, l'Espagne était à cette époque le seul pays en Europe de l'Ouest qui avait des facultés universitaires de Tr et d'interprétation, mais c'était un enseignement rhétorique beaucoup plus basé sur l'enseignement des langues étrangères que de la Tr telle que nous la connaissons (Gabet, 1998, p. 107-108 ; *en citant* : Caminade et Pym, 1995 ; Caminade, 1995).

Dominique Gabet (*Idem*, p. 108) s'exprime sur cette confusion qui existe entre l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement de la Tr, et déclare que :

« La plupart des universités mettent en place des licenciaturas en traducción e interpretación sans étude de marché préalable. L'enseignement de la traduction et de l'interprétation se trouve ainsi pris dans la vague de l'enseignement des langues étrangères. D'où la confusion qui existe trop souvent entre enseignement des langues étrangères et formation professionnelle de traducteurs et d'interprètes. »

L'enseignement universitaire de la Tr vise deux pratiques différentes : la première est le « perfectionnement linguistique » en langue seconde et maternelle, et la seconde concerne « l'apprentissage de la Tr » ayant pour objectif de former des traducteurs professionnels, pense Elisabeth Lavault (1998, p. 79), en soulignant que les PE de la Tr visaient (et peut être le fait toujours) une formation linguistique avec des exercices de thème et de version, et cela à cause d'un flou dans les objectifs d'enseignement. Pour la chercheuse, l'impact des exercices de contrôle de compréhension, d'évaluation des acquis de la langue, et d'apprentissage empirique du vocabulaire et de la grammaire sont à repenser ; puisqu'« ils risquent de donner aux étudiants une idée fautive de la traduction en les laissant croire que traduire consiste seulement à transposer des suites de mots dans des phrases mises bout à bout en respectant les contraintes morphosyntaxiques de la langue cible » (Idem).

Pour Beverly J. Adab l'enseignement de la Tr fait face à trois problématiques clés : « la finalité d'un cours de traduction », « la méthode d'enseignement » et, « les principes sur lesquels repose cet enseignement » (1998, p. 132). Jean Delisle (1998), quant à lui, rappelle l'importance de l'analyse dans l'enseignement de la Tr, et déclare que :

« Tout l'enseignement de la traduction repose sur l'analyse, car la pratique de la traduction implique d'innombrables choix : choix de la signification pertinente, choix du mot juste, choix de la structure syntaxique, choix du bon registre de langue, choix des bonnes charnières, choix du style, choix liés aux destinataires, etc. » (p. 192).

Dans la citation qui suit, extraite d'un chapitre sur « le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels », le chercheur pense que l'enseignement de la Tr doit avoir certaines caractéristiques et suivre un processus bien précis :

« Pour être vraiment efficace, l'enseignement pratique de la traduction, didactique ou professionnelle, doit chercher à transmettre un savoir organisé et pensé en s'efforçant de développer l'aptitude à traduire de façon raisonnée. Apprendre à traduire au niveau universitaire, c'est, entre autres choses, apprendre à réfléchir sur des textes, à en faire une analyse rigoureuse afin de déceler les multiples embûches qu'ils cachent et à interpréter correctement le sens dont ces textes sont porteurs ; c'est encore apprendre à dissocier les langues à tous les paliers du maniement du langage et à mettre en œuvre des stratégies opératoires de transfert interlinguistique ; c'est enfin apprendre à exploiter au maximum les ressources de la langue d'arrivée et à maîtriser les techniques de rédaction, car dans tout traducteur il y un rédacteur » (Idem, p. 185).

Elisabeth Lavault (1998, p. 79) est pour un enseignement de la Tr en situation de communication. En effet, la maîtrise des deux langues (LS et LC) n'est pas une obligation

pour que les étudiants prennent conscience de la complexité du contexte et de la situation, à condition qu'une pédagogie raisonnée soit mise en œuvre. Pour elle,

La Tr doit être « *enseignée dans le contexte d'un acte de communication donné, car il s'agit de transmettre ce qu'a voulu communiquer un auteur à un public déterminé dans une situation déterminée. Et l'on a tendance à sous-estimer que, même si l'auteur est anonyme (c'est souvent le cas des textes techniques), ancien, disparu (certains textes littéraires), il y a, derrière la demande de traduction, au-delà de l'auteur, un initiateur qui l'envisage dans un dessin particulier. Enseigner la compétence traductive implique la prise en considération de cet initiateur ainsi que d'autres paramètres et fait éclater le schéma traditionnel thème-version, en bousculant les fins et les formes* » (Elisabeth Lavault (1998, p. 83).

Donc, selon elle, l'enseignement de la Tr doit se rapprocher de la pratique professionnelle, on doit l'enseigner dans des situations de communication dépendantes :1) *du sujet traducteur*, 2) *de l'intermédiaire entre un locuteur-auteur-énonciateur*,3) *et de son interlocuteur-destinataire-allocutaire*, 4) *sous l'autorité, financière, de l'initiateur*.

La chercheuse insiste donc sur : organiser le savoir, développer une attitude de Tr raisonnée, réfléchir sur les textes et les analyser, atteindre le sens, dissocier les langues des paliers du maniement du langage, utiliser des stratégies opératoires de transfert interlinguistique, exploiter les ressources de la langue d'arrivée, et maîtriser des techniques de rédaction.

Bien qu'on parle de formation de traducteurs pour le marché du travail, les recherches sur les méthodes d'enseignement servant cette cause sont rares ; sur ce sujet Dominique Gabet (1998) explique que :

« *l'intérêt pour la pédagogie de la traduction professionnelle est relativement récent et il y a quantitativement moins de recherches en méthodologie de la traduction par rapport aux autres domaines tels que la traduction automatique ou la terminologie* » (p. 110).

En rajoutant que même dans la formation de traducteurs techniques ou littéraires, ou des interprètes n'est pas la même, il n'y a toujours pas une méthode spécifique, la Tr est donc, pour elle, « *une discipline à la recherche de méthodologie.* » Cela a conduit à la création de deux types de profils d'enseignants (*Idem*, p. 110-111) :

- Le premier profil concerne ceux qui sont plus théoriques que pratiques, ils accordent plus d'importance au perfectionnement de la linguistique que le projet, ils ne font pas passer les fautes de langue, et la Tr, pour eux, ne se fait que vers la langue maternelle ; ils se méfient des domaines connexes à la Tr, et tissent une relation interdisciplinaire avec la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la didactique des langues, la linguistique contrastive, etc.

- Alors que le second profil d'enseignants est plus pratique que théorique, la formation est plus technique que linguistique, et l'intérêt est porté aux sujets plus qu'à la langue, la Tr concerne toutes les langues maîtrisées par les étudiants, ils se basent sur l'outil informatique dans leurs enseignements, et reconnaissent l'importance de former un traducteur *polyvalent* et *spécialisé*, et pour cela ils favorisent un enseignement interdisciplinaire liant l'informatique, la terminologie et la documentation.

Toujours en rapport avec les situations de communication, Jean Delise a élaboré une méthode d'enseignement de la Tr basée sur l'*analyse du discours* (1980, 1993), dans laquelle « *la fonction de l'unité de traduction est étudiée à partir du texte source dans le contexte du genre de discours et du type de texte pour que soit effectué le meilleur choix dans la langue cible* » (cité dans : J. Adab, 1998, p. 128). Quand on y pense bien, cela rejoint la remarque de Mustapha, (2001, p.87), qui pense que l'enseignement de la Tr a besoin de recherches de terrains.

Elisabeth Lavault (1998, p.79-95) propose la négociation comme méthode d'enseignement de la Tr; qu'elle définit comme :

« [L]a négociation est une dynamique, un processus de communication (sous forme d'entretiens, d'échange de vues, mais aussi de démarche, de tentatives d'essais) ayant pour objectif la conclusion d'un accord, voire la réduction d'une difficulté, le passage d'un obstacle. [...] La négociation implique une préparation et une stratégie intégrant l'écoute et l'observation attentives de l'autre et de tous les points de vue représentés, la prise en considération de toutes les pistes susceptibles d'aboutir, la défense de certains intérêts propres, l'ouverture aux concessions, aux compromis. »

Puis elle continue en évoquant l'aspect complexe de la négociation :

« Si la négociation s'impose, si tous ces échanges sont nécessaires ; c'est que la solution ne va pas de soi, du fait du rapport de force qui existe entre les parties ; ainsi la traduction n'est-elle jamais un acte facile en raison des tensions interlinguistiques et interculturelles à l'œuvre. »

Négocier c'est communiquer. Il faut se rappeler que la Tr est un acte social complexe engendrant obligatoirement une rencontre entre les différences linguistiques et surtout interculturelles. Pour elle, il est important de montrer aux étudiants que : les normes de rédaction et de présentation de documents varient entre les différentes langues et cultures ; exercer les étudiants à différentes situations de négociation avec les éditeurs qui prescrivent souvent des adaptations au public cible (pour des finalités de commercialisation) ; et, (en cas de situation sans éditeurs), avec un *public virtuel*.

La négociation en Tr se base principalement sur la préparation des étudiants aux marchés du travail et à la réalité socio-économique. Puisqu'en Tr littéraire par exemple, le futur traducteur professionnel aura à négocier avec le donneur d'ouvrage ou l'intermédiaire afin de trouver un

terrain sur le résultat escompté. Cette négociation peut être liée à des points culturels et civilisationnels, comme le déclare clairement Jean Hennequin dans un chapitre intitulé « *pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle* » :

« Il est fréquent, par exemple, que le donneur d'ouvrage ait produit ou choisi son discours en fonction d'une représentation de la situation d'arrivée fortement influencée par la situation qui lui est familière. Tout l'art du traducteur consiste alors à le convaincre que son destinataire n'est pas seulement étranger par le fait qu'il parle une langue étrangère, mais aussi par son histoire, sa culture, ses attentes de lectures, etc. » (1998, p.98).

Une approche psycholinguistique est proposée par Jannelore Lee-Jahnke (1998), pour qui, si elle est appliquée, elle aidera l'étudiant à :

« [F]aire tomber certaines barrières psychologiques, par exemple lorsqu'ils se heurtent à une expression inconnue. Le blocage ou l'oubli que provoque cette expression inconnue peut se répercuter sur l'ensemble du texte qu'ils sont entrain de traduire ou, plus globalement, sur leur attitude générale. Leur capacité d'inférence s'en trouve alors gravement compromise, ce qui risque d'avoir des effets désastreux » (p. 168).

Cela oriente l'attitude que doit avoir l'enseignant avec les étudiants, pour la chercheuse :

« Le professeur peut dans ce cas adopter une attitude plus positive à l'égard des étudiants faibles. En début d'apprentissage, il est normal de faire des erreurs. Le débutant a droit à l'erreur... En créant un climat exempt de tensions, le professeur favorise le déclenchement des inférences et peut rappeler l'importance de la vérification des hypothèses de sens et de solutions » (Idem).

Dans un chapitre sur le métalangage dans l'enseignement de la Tr, Jean Delisle (1998) déclare qu'un enseignant doit utiliser des outils conceptuels et une liste de terminologie spécifique afin que ses interventions et explications soient efficaces. Le chercheur écrit :

« Le professeur de traduction, lui, a pour tâche de guider la réflexion des étudiants aux prises avec un texte à reformuler dans une autre langue. Aussi, on conçoit mal comment cette réflexion peut se faire de façon efficace sans outils conceptuels, sans un arsenal de termes techniques servant à désigner les faits de langue, le processus cognitif de la traduction, les procédés de transfert d'une langue à une autre, ou encore le résultat de l'opération. » (p. 185)

Et continue en confirmant que le métalangage est « [...] une condition sine qua non pour enseigner convenablement la traduction à l'université et pour rendre compte du caractère spécifique de cette activité complexe » (Idem).

Jean Delisle souligne la pauvreté des recherches en pédagogie de la Tr qui fait en sorte qu'il n'y a pratiquement pas de recherche systématique sur le métalangage dans son enseignement. Le métalangage fait en sorte que l'évaluation universitaire soit précise et non pas une vague appréciation. Pour lui, les appréciations de type : « *pas français* », « *maltraduit* », « *imprécis* », « *vous pouvez faire mieux* », « *réfléchissez encore* » ...etc., sont un danger en enseignement de la Tr. Contrairement à la maîtrise et l'emploi d'un métalangage bien précis

qui offre plusieurs avantages, que Jean Delisle regroupe dans une seule définition, et dans laquelle il écrit :

« Le métalangage de l'enseignement de la traduction correspond bien à cette définition : il s'agit effectivement d'un langage « semi-autonome » formé en partie de mots de la « langue commune » ; son acquisition nécessite une « formation » particulière, il est utilisé par les « spécialistes » de la traduction (professeurs, étudiants, traducteurs, réviseurs), il rend possible la « conceptualisation » du domaine et la « classification » de ses notions et de ses opérations, et facilite, enfin, la « communication » (entre professeurs et étudiants et entre traducteurs de métier) » (Idem, p. 197).

La maîtrise d'au moins deux langues, une maternelle et une autre étrangère, suivre tout un processus bien déterminé, mais trop dynamique, entamer des recherches, comprendre le message source, utiliser des procédés et des modes de Tr, en prenant en considération la situation et le contexte, et la consigne de Tr; l'enseignement de la Tr, comme des langues étrangères, est complexe, mais différent. Il est vrai que les recherches ne font qu'accroître. Un enseignement qui se focalise sur l'analyse, les situations de communication, l'analyse du discours et la négociation, les situations socio-professionnelles contextualisées, la psycholinguistique et le métalangage et bien d'autres. Toutes ces recherches sont importantes et à prendre en considération. L'enseignement-apprentissage n'est pas une seule formule. Il n'est pas une équation fondamentale standard. Au contraire, il est complexe, varié et dynamique, imprévisible et personnalisé.

8. Pratiques d'enseignement en traduction

Différentes approches et modèles d'enseignement suggèrent différentes PE en formation des traducteurs dans le supérieur.

J. M. Giaber (2018) rappelle l'importance de l'enseignement actif et pratique, en déclarant que les compétences, peu importe leurs natures, ne peuvent être développées que par la pratique dans la bonne manière. Et les étudiants peuvent atteindre un haut niveau de compréhension et d'apprentissage quand l'environnement de l'enseignement-apprentissage permet une participation active dans l'apprentissage réaliste, un travail de coopération, et de la pratique et du renforcement (Cannon et Newble, 2000, p. 9).

Les procédures de Tr (compréhension du TS et rédaction du TT⁶⁸ et sa révision) permettent de mettre en œuvre différentes pratiques. Giaber (2018), dans une recherche sur l'approche intégrée en apprentissage et évaluation de la Tr en note treize : se conformer au syllabus de la méthodologie de Tr, analyse du TS, utilisation des dictionnaires et des références, rédaction d'un brouillon de Tr, discussion des brouillons de Tr en groupe et en classe, feedback

⁶⁸TT: Texte traduit

d'enseignant sur les Tr de groupes, révision des brouillons de Tr, production et rédaction de la version finale, lecture de la Tr finale à haut voix en classe, discussion de la Tr finale en classe, élaborer une liste de mots et de phrases nouveaux et importants, évaluation de sa propre Tr, et écrire un essai contenant ses réflexions sur la pratique traductive.

Delisle et Lee-Jahnke (1998) soulèvent le fait de priver les étudiants d'utiliser les supports leur permettant d'obtenir une meilleure Tr, et questionnent même l'habilité pédagogique des enseignants quant à la supervision de leurs pratiques. Ils déclarent que :

« [...] on empêche les étudiants, pendant les cours et les examens, de consulter des outils qui leur permettraient d'explorer le texte, comme le dictionnaire, (il est vrai qu'on leur apprend rarement à s'en servir), et on les livre à un exercice de devinette qui peut sûrement révéler la perspicacité des uns et l'esprit obtu des autres, mais dont l'efficacité pédagogique reste à démontrer. »

Nous pensons qu'il s'agit d'une remarque pertinente. La complexité des situations et des contextes de Tr, et le nombre indéfini et insaisissable d'informations auquel le traducteur fera face dans l'opération de Tr fait en sorte qu'il a besoin de consulter des supports afin de réussir sa tâche. L'essentiel en Tr c'est la communication du sens selon une consigne spécifique ; et cela est directement lié à la compréhension du TS. En effet, on pourrait présupposer que dans les premiers cours, les étudiants n'auront pas à utiliser de supports, mais que cela devrait changer dès qu'ils acquièrent les notions de bases. Nous souhaitons faire une analogie avec l'enseignement des mathématiques, où on ne permet pas aux élèves d'utiliser la calculatrice, puis elle devient obligatoire même en examens. Au début on évaluait l'intégration des notions de bases en calcul, puis on évaluait leur capacité à exploiter à résoudre une situation problème (en servant de ces notions de base). Traduire, est une opération problème semblable à un exercice mathématique, la seule grande différence est que le cheminement et raisonnement entrepris n'est pas joint au produit final.

D'autres chercheurs suggèrent l'analyse des textes et la révision. Tout d'abord, il faut noter que la compréhension du texte est d'une importance capitale avant toute tentative de Tr. Ce processus de compréhension permet au traducteur de saisir le sens du texte. Le sens d'un texte est ce que le traducteur comprend en le lisant dans un contexte spécifique ; ce sens inclut le contexte, le format, le sujet, le type du texte, sa fonction communicative, le ton, le style et l'audience, en identifiant aussi de possibles problèmes de Tr dans le TS.

Dans cette étape de compréhension (du TS) l'étudiant utilise l'analyse et l'interprétation qui se focalisent sur les caractéristiques lexico-grammaticales, du discours, et culturelles. Pour cela, l'étudiant a besoin de consulter une variété de références et une recherche documentaire pour la Tr ; ainsi que l'utilisation des dictionnaires monolingues et bilingues (imprimés et

numériques), les encyclopédies, les documents et les sites-web et les moteurs de recherche (Giaber, 2018 ; *en citant* : Giaber, 2005, p. 25).

La stratégie d'analyse du TS est différente de celle (de la révision) du TT⁶⁹. J. M. Giaber (2018) identifie dans la première la *macro-analyse* et la *micro-analyse*. La macro-analyse est réalisée lors d'une lecture générale ou de surface permettant d'identifier les caractéristiques générales du texte (contexte, format, sujet, fonction communicative, type du texte, audience et ton) ; cela aide les étudiants à considérer la fonction du TS ainsi que la projection de son audience afin de choisir le bon registre de langue en le traduisant. Quant à la micro-analyse, qui suit la première, elle se réalise à l'aide d'une lecture approfondie et minutieuse du TS, afin d'avoir une idée générale sur les items lexicaux, les structures grammaticales, et les caractéristiques stylistiques dans le cadre du thème du texte, la fonction communicative, le type du texte, l'audience et le ton. Les étudiants catégorisent la nature des termes les plus utilisés par l'auteur en identifiant les caractéristiques lexicales du texte ; est-ce que la terminologie employée est simple ou complexe, moderne ou archaïque, générale ou technique, familière, vulgaire ou idéocratique. Durant ce processus de micro-analyse, les étudiants repèrent et identifient tous items cultureux, mots clés, collocations spéciales, néologismes, mots étrangers, et abréviations.

Dans la révision du texte traduit on détermine la qualité de la Tr. La révision inclut la précision, la complétude, la logique, les faits, la souplesse (l'harmonie), l'adaptation (aux lecteurs), le sous-langage, les expressions idiomatiques, le style (et le contexte) de la LC, la disposition, la typographie et l'organisation (*en citant* : Mossop, 2001, 99-113).

Dans l'exercice de révision de Tr, les étapes suivantes sont suggérées :

- l'enseignant rappelle l'importance de cette dernière comme étape finale ;
- les étudiants, en individuel ou en groupe, révisent leurs brouillons de TT pour en élaborer un second ;
- les étudiants, individuellement ou en groupes, révisent les brouillons des TT des autres étudiants en individuel ou en groupe, afin d'apprendre les uns des autres.
- Puis, comparer unité par unité le brouillon du TT avec le TS pour s'assurer que le sens est transmis correctement (comme première étape à la révision) ;

⁶⁹TT : Texte traduit

- lire les Tr pour vérifier la cohésion et la cohérence, et des modifications si nécessaires (deuxième étape) ;
- lire la Tr après l'édition pour vérifier le style, le registre, la fonction communicative et le ton (dernière étape de la révision) ; et
- animer des discussions focalisées sur les erreurs de Tr .

Kahrizsangi et Haddadi (2017) suggèrent l'utilisation des textes littéraires comme supports en enseignement. Cela permettrait :

- d'acquérir leur lexique, culture, et variation en structure ;
- l'analyse des textes littéraires, la catégorisation des textes, l'analyse des structures syntaxiques et stylistiques spéciales, l'énoncé de la mission de Tr préalable à la Tr et la décision relative à la méthode de Tr découlant de l'analyse du texte contribuent à améliorer la compréhension du texte, fournissent une Tr équivalente, et améliorent la capacité de Tr littéraire de l'étudiant ;
- la focalisation sur l'objectif, la fonction et le style de Tr littéraire dans la LC, et mettre l'accent sur la mission de Tr qui joue un rôle important en fournissant une Tr équivalente. Dans ce but, il est essentiel que les d'exercices de Tr indiquent la mission de la Tr ;
- l'investigation dans les problèmes spécifiques aux textes littéraires suivie d'une analyse textuelle aiderait à bénéficier de la stratégie de Tr appropriée ; et
- les textes avec des termes syntaxiques, stylistiques et fonctionnels pour étudier les problèmes de Tr littéraire permettent une utilisation appliquée des connaissances de langue étrangère et de la langue maternelle dans la Tr, une amélioration de la créativité qui permet de relever les défis et l'acquisition et le renforcement de la CT des étudiants.

Cependant, les deux chercheurs notent des obstacles et des challenges, qu'ils catégorisent en quatre groupes :

- 1- *Obstacles liés au TS* : incluant la complexité du contenu, explication insuffisante du contenu, complexité du thème, ambiguïté et l'inconsistance de la structure, l'utilisation d'une terminologie sémantique et syntaxique ambiguë, ainsi que des fautes de frappes, des erreurs standards, et des fautes de ponctuations qui peuvent être corrigées par l'enseignant à l'aide d'une analyse précise du TS.

- 2- *Obstacles liés à la Tr* : incluant le niveau de compétence des étudiants. Ce genre d'obstacles, en relation avec les compétences linguistique, thématique et de Tr, peuvent être surmontés progressivement en développant des compétences dans le domaine cible.
- 3- *Obstacles liés aux types d'exercices de Tr* : produisant des difficultés de Tr du texte en rapport avec la fréquence et la complexité émergents dans le texte influençant la balance des niveaux linguistiques, et qui peuvent être surmontés en développant la CT et identifiant la mission de Tr.
- 4- *Obstacles liés à des problèmes techniques de Tr* : dus à la disponibilité d'aides appropriées (lexiques, données supplémentaires contenant des informations textuelles, textes supplémentaires, citations textuelles, sources spécialisées, outils techniques, procédures d'exercices et applications permettant de composer les TC). La disponibilité des outils techniques et informatifs, un temps suffisant pour la Tr et des notes explicatives raisonnables sur la manière de composer le TC peuvent faire surmonter ces obstacles.

Adab Beverly J. (1998, p. 130-132) cite comme pratique, un type d'exercice d'évaluation de textes traduits proposés dans le cadre du cours de « *théorie et pratique de la traduction* » à l'université d'Aston, et dans lequel les étudiants devront présenter : le profil du lecteur cible, la source et la date de publication du TC, la fonction du TC, déterminer les paramètres qui déterminent les choix au niveau macro et micro structure du texte. L'exercice se déroule selon les étapes suivantes : l'étudiant expose un ou deux problèmes de Tr, avec explication de leur nature et proposition d'une stratégie de Tr en se référant aux notions théoriques ; ensuite, on entame une discussion des problèmes, des solutions, et leur évaluation en groupe de discussion ; puis, comparaison de différentes versions des étudiants. On passe à la présentation d'un corrigé comme une Tr possible et non pas comme la seule Tr possible ou « *La traduction type* », partagée sur un réseau informatique pour la consultation ; sachant que la production finale se fait sur un traitement de texte, en consultant des dictionnaires et internet (et évaluation de différentes Tr). Finalement, les étudiants rendent le texte final à évaluer accompagné d'annotations qui portent sur certaines des embûches trouvées et solutions sélectionnées.

Cette forme de pédagogie permet aux étudiants de traduire comme dans le milieu professionnel, et de procéder à la Tr en fonction du contexte de production, varier l'évaluation selon le texte, enlever la crainte de s'éloigner de la TS, éviter la Tr mot à mot, habituer

l'étudiant à percevoir le texte sur le point de vue fonctionnel, et penser la Tr comme un moyen de communication interlinguistique et interculturelle.

Hannelore Lee-Jahnke (1998) fait une proposition pertinente ; un exercice qui permet aux étudiants de prendre conscience des processus de Tr. Dans une expérience qu'elle a faite, cet exercice a permis d'améliorer le niveau de Tr des étudiants, puisque les meilleurs apprenants en Tr sont ceux les plus conscients du processus de Tr. La technique des « *think-aloud protocols* », TAB, ou « *l'introspection à haute voix*⁷⁰ », était employée dont le but de faire connaître aux étudiants les problèmes à résoudre pendant l'opération de Tr; cela consistait à donner aux étudiants qui ont participé à cette recherche un questionnaire accompagnant le TS, et dans lequel ils devaient préciser et justifier leurs choix de correction et de solutions. Le questionnaire comportait trois parties :

- « *Une première lecture, consécutive à la traduction, doit permettre au sujet de déceler les difficultés d'ordre lexical et documentaire.* »
- « *Une deuxième lecture est l'occasion de préciser la nature des difficultés de traduction proprement dites. Est-ce que l'information contenue dans le texte de départ (TD) pouvait être associée à des connaissances antérieures, ou est-ce qu'il fallait d'abord acquérir les compléments cognitifs nécessaires ?* » Avec un ensemble de questions sur la nature des erreurs : 1) Si elles découlent de la compréhension du TS, 2) La reformulation d'un de ces segments ; le TC est-il mal rédigé ? Incohérent ? obscur ? Ou est-ce le sens qui n'a pu être atteint à cause de méconnaissance ou ignorance de compléments cognitifs ? Ou bien, 3) une reformulation maladroite dans le TC.
- La troisième étape concerne les stratégies appliquées dans la résolution des problèmes : 1) « *achievement strategy* », informe sur si l'étudiant a utilisé le dictionnaire ou des paraphrases ; 2) « *default strategy* » : qui représente la remémoration d'une solution fonctionnelle ; et 3) « *reduction strategy* », concernant la « *solution de compromis, insatisfaisante aux yeux du sujet traduisant, ou omission pure et simple et consciente (la difficulté est escamotée)* » (Idem, p. 159).

On note aussi l'exercice de la consigne précise de Tr. Au lieu de demander à l'étudiant de « *traduire le texte en langue 'A' vers la langue 'B'* », on précise la consigne afin de le plonger

⁷⁰Aussi appelée : « *verbalisation du processus cognitif de la traduction* », « *technique autodiagnostique* », « *protocoles de verbalisation* » et « *méthode de raisonnement à haute voix* » (Lee-Jahnke, 1998, p. 157).

dans le bain des situations de Tr socio-professionnelles réelles et interculturelles ; comme par exemple :

- Traduisez cette annonce publicitaire publiée dans un quotidien américain pour un public principalement américain [en joignant une copie de l'article tel qu'il a été publié dans le journal] pour un public algérien, sachant qu'il sera publié dans un quotidien distribué uniquement dans les grandes villes algériennes [en joignant les informations sur le journal].

Selon Kahrizsangi et Haddadi (2017), l'énoncé de la mission (ou la consigne) de Tr préalable à la Tr et la décision relative à la méthode de Tr améliore la compréhension du texte, fournit une Tr équivalente, et améliore la capacité de Tr littéraire de l'étudiant. De plus, mettre l'accent sur la mission (en plus de la focalisation sur l'objectif, la fonction et le style de Tr littéraire dans la LC de Tr) joue un rôle important en fournissant une Tr équivalente. Dans ce but, il est essentiel que les exercices de Tr précisent la consigne.

Un peu différent de ceux qu'on a vu jusqu'ici, le portfolio est aussi proposé comme pratique (Paulson et *al.*, 1991 ; He et Brandt, 2007 ; F. Alquraan, 2012 ; Fagnant et *al.*, 2017 ; Giaber, 2018). Il s'agit d'une collection de travaux d'étudiants accompagnés de leurs propres réflexions permettant d'avoir une image globale sur leurs progrès et niveau au fil du temps (Paulson et *al.*, 1991 ; F. Alquraan, 2012). Le concept du portfolio existait bien avant en art, en architecture et en photographie pour illustrer les travaux déjà réalisés et le potentiel professionnel.

On commence à l'exploiter en enseignement et en évaluation de Tr, surtout dans une approche intégrative. Le portfolio s'inscrit dans la perspective d'évaluer pour apprendre selon Fagnant et *al.*, (2017). Il documente les connaissances des étudiants et informe sur comment différentes PE développent l'apprentissage des étudiants. Autrement dit, le portfolio améliore l'enseignement et l'apprentissage d'une manière complémentaire (He et Brandt, 2007). Il permet aux étudiants d'inclure tous leurs travaux précédents en les classant par ordre et selon une manière bien précise ; cela leur permet d'être engagés dans le contenu d'apprentissage, de documenter leur apprentissage, et les aide à développer la réflexion et l'auto-évaluation comme compétences (Giaber, 2018).

8.1. L'exercice du résumé

Le résumé, « *reprendre en plus court (un discours)* » ou « *présenter brièvement en conservant l'essentiel* » (Le Petit Robert, 2017, p. 2226), est l'un des principaux exercices proposés en

formation des traducteurs, des exercices *préventifs* et *ciblés* afin de faire face aux difficultés *linguistiques, discursives, pragmatiques* ou *culturelles*, en renforçant la compétence textuelle et la compétence de communication qui fait partie des difficultés citées précédemment, précise Marie-Claire Durand Guiziou (1998, p. 124). La chercheuse souligne dans un chapitre sur « *le résumé en langue étrangère dans la cadre d'une didactique de la traduction* » que l'exercice de résumé ne doit pas être pratiqué uniquement dans l'une des deux langues (maternelle ou étrangère) puisque les compétences acquises en une langue ne sont pas forcément extrapolées ou exploitées dans l'autre, due principalement aux difficultés de la *phraséologie* et des *allusions culturelles* spécifiques à chaque langue, et aux différences des *systèmes de connaissances et de croyances* entre les langues.

Les étapes du résumé sont l'exégèse textuelle et la déverbalisation, et la production d'un nouveau texte (*Idem*, p. 122, *en citant* : Baylon et Mignot, 1995) ; en respectant quatre règles de métrarègle de cohérence textuelle : *répétition, progression, non-contradiction, et relation* (*Ibidem*, p. 123).

8.2. Lire pour traduire

La lecture est sans doute la pratique la plus utilisée en (enseignement de la) Tr (Pergnier, 1972 ; Herbulot et Simoneau, 1998 ; Ballard, 1998 ; Garnier, 1998 ; Vreck, 1998 ; Delisle et Lee-Jahnke, 1998 ; Morel, 2006). En enseignement de Tr, les enseignants recommandent souvent aux étudiants de faire une lecture attentive du texte, puis plusieurs lectures, et de repérer toutes les autres informations qui peuvent l'accompagner (sources, titres, figures...etc.) dans le but d'avoir un maximum d'informations sur le texte.

« *Le traducteur est le lecteur le plus actif qui existe* », selon Herbulot et Simoneau (1998, p. 69). Les deux chercheuses affirment qu'avant de traduire un texte, un traducteur se pose des questions du type (*Idem*, p. 71) :

- *De quoi il s'agit ? Qui écrit ? Pour qui ? Quand ?*
- *Quels sont les pièges linguistiques (terminologie, métaphores) ? Quelles sont les difficultés notionnelles ?*
- *Où l'auteur veut-il conduire son lecteur ? Et par quel cheminement ? (Idem)*

Et la réponse à ces questions ne peut se faire qu'avec une méthode de lecture bien établie ; les chercheuses proposent quatre étapes :

- *la lecture générale, rapide et même superficielle ;*

- lectures parallèles, pour l'acquisition d'informations ;
- retour au texte pour une exploration détaillée, approfondie ; et
- traduction.

Maurice Pergnier (1972) insiste sur le rôle de la lecture du texte et de le prendre comme une unité de sens et non pas un ensemble de mots dans la pratique traductive, il écrit : « [...] convenablement pratiquée, la traduction est la meilleure lecture, la meilleure exégèse qui puisse être faite d'un texte ! Encore faut-il que ce soit traité comme un texte et non comme une suite de mots. »

Bruno Garnier (1998), dans un chapitre intitulé « *la traduction dans l'enseignement des langues anciennes : les mots contre le sens ?* », pense que les enseignants n'expliquent et n'explicitent pas de façon « *systématique et raisonnée* » comment on doit lire un texte et l'analyser afin de procéder à sa Tr. Il déclare que les enseignants ont à :

« *Sensibiliser l'élève, par l'enseignement de la traduction, à l'idée que les mots d'un texte comme celui-là n'ont un sens que par les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres dans ce texte particulier, il ne s'agit pas seulement d'un enjeu de traduction, mais d'un enjeu de lecture* » (p. 13).

Puis, il continue en insistant sur l'importance de lecture dans la découverte et l'atteinte du sens du texte littéraire et poétique, il écrit :

« *Lire un texte poétique ne consiste pas d'abord à construire grammaticalement ni à reconnaître des structures préétablies, mais à entendre des mots et voir des images qui ont un sens ensemble. Lire, offre plusieurs possibilités, au regard des données de la langue et de la civilisation. Pour choisir, il faut entrer dans la dynamique de la textualité, dans la démarche créative du poète, qui les a placés là, pour nous dire quelque chose, pour qu'ils créent un système de leurs résonances, de leurs polysémies* » (p. 13).

En Tr, la bonne lecture est la clé qui ouvre la porte du sens du texte. Michel Ballard (1998, p. 28-30), quant à lui, dans un chapitre intitulé « *les 'mauvaises lectures' : étude du processus de compréhension* », a étudié les types de fautes de lectures, leurs origines et catégories. Il a souligné que ces dernières surgissent de deux niveaux : le « *linguistique* » et l'« *extralinguistique* ». Dans le niveau linguistique on distingue le ponctuel qui concerne le signe et le structurel, et le discursif qui concerne la structuration des énoncés, et rappelle que ces deux éléments sont liés. Alors que le niveau extralinguistique contient les normes civilisationnelles et des connaissances. Pour Ballard, « *la traduction est une lecture fine et tendue* ». Les fautes de lecture peuvent tout simplement surgir parce que l'étudiant n'a pas vu un chiffre ou une lettre, ou a lu un autre mot que celui qui est écrit. Par exemple : « *Ilgm* », au lieu de « *Ilkg* » ; ou bien « *il s'agit d'un personnage qu'on va écrire* » au lieu de : « *Il*

*s'agit d'un personnage qu'on va **décrire*** ». Comme il peut ne pas voir le mot ou le filtrer, comme dans l'exemple suivant :

« *Winston ha never been inside the ministry of Love, nor within **half** a kilometer of it* » (Orwell, 1961, p. 7).

« *Winston n'y était jamais entré et ne s'en était jamais trouvé à moins d'un **kilomètre*** » (Orwell, 1972, p. 15).

Le traducteur n'a pas vu le mot « **half** » [demi], il a lu : « *a kilometer* » [un kilomètre].

Les fautes de lecture peuvent aussi surgir de la lecture de l'invisible comme l'ellipse, ou ce que le chercheur appelle : « *la lecture d'une base \emptyset* », qui dépend de la désignation de l'absence en question lecture de son contexte. Ici, le traducteur doit lire ce qui n'est pas écrit. Il doit l'expliciter, par exemple (*Idem*, p. 30-31):

« [...] *and I sometimes think of a brown mountain stream with windows and broom pods hanging over it ; and I think of **the day I went** fishing there with him, and he wore big boots and waded upstream [...]* » (O'Brien, 1962).

« [...] *je pense à **ce jour où j'y suis allé** pêcher avec lui, et il portait de grosses bottes et remontait contre le courant [...]* » (Traduction d'un étudiant en Master 1).

Dans cet exemple, il faut répéter l'élément effacé, et dire :

« [...] *et je pense au jour où j'y suis allé pêcher avec lui et **où** il remontait le courant avec ses grandes bottes.* »

On peut aussi citer les fautes de ponctuation, de majuscule et d'italique, et de lectures liées généralement à l'indication de l'emphase.

Les interférences entre langues peuvent aussi engendrer des fautes de lecture et de compréhension (et donc de traduction) à cause de leurs ambiguïtés. Bellard cite quatre éléments liés aux lectures interférentielles à l'intérieur de la langue de départ :

- L'*homographie* : ou l'identité de graphe entre deux mots (le mot : « **fast** » qui peut avoir le sens de « **rapidement** » et « **solidement** », et « **rapide(ment)** »).
- La *paronymie* : qui est la ressemblance partielle entre deux mots (le mot : « **incorporer** », peut être interprété : « **dépourvoir une personne de son corps** »).
- Les syntagmes déductibles et trompeurs (traduire : « **continually** » de l'anglais, par « **continuellement** » en français).

- La *polysémie* : la pluralité des sens d'un même mot (« **voir** » : peut être lié à la *perception* (**Je vois ce que vous voulez dire !**), à l'*imagination* (**je te vois très bizarre en portant cette robe**), *au sens* (voir un objet dans le monde réel), *rencontrer une personne* (**je vais voir un ami**), à la *pensée* (**voilà comment je la vois / comment je la pense**) ...etc.)

On peut aussi citer des fautes engendrées par une mauvaise lecture des structures et de la discursivité, et surtout, le bagage cognitif et les composantes culturelles. Ces dernières sèment souvent la confusion chez les étudiants. Par exemple, confondre le nom d'un lieu avec celui d'une personne, comme dans : « je suis allé voir 'Ahmed Zabana' » à Tlemcen, en parlant du stade, une personne qui n'a pas assez d'informations pourrait le comprendre « *aller voir la personne dont le nom est Ahmed Zabana* » ; ou bien d'un fait culturel comme, « *Khalla darou wahadha !* », peut être compris « *il a laissé sa maison sans surveillance !* », alors que c'est « *il a laissé sa femme seule à la maison* », on ne dit pas le nom de sa femme dans certaines régions d'Algérie. Il s'agit donc d'erreurs liées au bagage cognitif et à la composante culturelle, sur ce point George Mounin (1976, p. 75) déclare que « [p]our traduire, la connaissance de la langue ne suffit pas, [...] il faut y ajouter celle du pays qui la parle, de ses usages, de ses mœurs, de sa civilisation, de sa culture, et de préférence directement, par ses contacts sur place » (dans: Ballard, 1998, p. 39).

La « *lecture active* », est un autre type d'exercice développé dans le programme de l'école supérieure d'interprètes et de traducteurs à l'Université de la Sorbonne Nouvelle. Il s'agit d'« *un type d'exercice destiné à mettre l'apprenti traducteur dans la meilleure situation possible pour aborder avec méthode la traduction d'un texte* » (Herbulot et Simoneau, 1998, p. 69). Il permet aux étudiants de développer un *nombre de reflexes*, une *attitude mentale*, et un *mode de pensée* afin d'assurer qu'ils ont les moyens leur permettant de donner suite à la Tr de différents sujets. Dans le cours de la lecture active on insiste sur la pratique en plaçant l'étudiant en situation, en se basant sur deux points :

- « *la nécessité de définir la hiérarchie des idées avancées par l'auteur, de bien différencier l'essentiel du secondaire ou de l'accessoire* » ;
- « *la recherche de la logique du texte, du lien de causalité entre les divers concepts énoncés ; cette logique permettra, par la suite et dans l'hypothèse d'une traduction, d'éviter les contresens majeurs* » (Idem).

Les enseignants utilisent des textes argumentatifs (abordant un problème social et intéressant un public cosmopolite), relativement courts (afin de traiter un texte par séance), et assez structurés (pour connaître le plan et la structure des textes en langue 'B'). La lecture active suit un nombre de stades :

- Premier stade : « *Déterminer l'origine, la destination et l'environnement du texte.* »
- Deuxième stade : « *Mobiliser les éléments utiles du bagage cognitif (domaine, sujet).* »
- Troisième stade : « *Faire une lecture analytique : repérer les difficultés grammaticales ou terminologiques, les effets stylistiques, expliquer les allusions, les métaphores, les références, les sigles, le non-dit en général, les phrases soulignées.* »
- Quatrième stade : « *Faire une lecture synthétique : rechercher la logique du texte (idées principales, idées secondaires, liens de causalité), déterminer la structure du texte.* »
- Cinquième stade : « *Définir l'idée maitresse du texte, l'idée force qui subsistera une fois la lecture achevée et le texte effacé.* »

Les deux chercheuses donnent un exemple de questions qui permettent de mettre en œuvre l'exercice de la lecture active :

- *Définissez la pragmatique du texte.*
- *Relevez les éléments qu'il faudrait clarifier :*
 - a) *Pour vous ;*
 - b) *Pour votre lecteur, dans l'hypothèse d'une traduction.*
- *Expliquer les phrases soulignées.*
- *Relevez la structure du texte en faisant un plan schématique (environ 100 à 150 mots).*
- *Indiquez-en une à deux phrases quelle idée essentielle a conduit l'auteur à écrire ce texte, quelle conviction, quel message il a voulu que ses lecteurs gardent en mémoire après avoir terminé leur lecture.*
- En ajoutant comme remarque : « *Attention : il ne s'agit pas de faire un résumé du texte, mais une synthèse de la pensée de l'auteur pour dégager son idée-force.* »

La lecture est donc une pratique (pédagogique) importante en Tr, puisqu'elle est liée directement à la découverte du sens. Bien que les recherches (Bellard, 1998 ; Vreck, 1998) montrent que les étudiants entament directement la Tr, mot à mot, en se servant du dictionnaire. La lecture en Tr est un processus d'analyse approfondi du texte, il ne s'agit pas de lire un texte, mais de le lire pour comprendre ses idées explicites et implicites, le dit et non-dit, son contexte, et sa structure.

8.3. Utilisation des dictionnaires

On pense souvent que la Tr est l'utilisation d'un dictionnaire pour chercher un mot équivalent. En effet, bien que l'utilisation des dictionnaires est fréquente dans cette spécialité, certains pensent qu'il ne faut pas qu'elle soit le premier recours des étudiants dans leurs pratiques traductives puisqu'elle incite à une Tr linguistique. La Tr n'est pas une simple opération de transfert de terminologie. Certains étudiants penseraient, comme le déclare Françoise Vreck (1998), que le texte est un ensemble de mots à traduire pour construire un texte semblable dans l'autre langue, elle écrit :

« Et toujours, qu'on fasse mettre en œuvre la compréhension globale [(en citant : Gouadec, 1974)], l'appréhension visuelle ou la vision globale [(Vreck, 1992)], on aboutit au même constat : en dépit de nos mises en garde, bon nombre d'étudiants continuent à pratiquer ce transfert linguistique linéaire, passant d'un mot à un autre, d'un îlot de sens à un autre, sans s'intéresser aux liens visibles et invisibles que tissent les mots entre eux et que tissent les mots avec la réalité extralinguistique. Leur utilisation de dictionnaire sur ce plan est révélatrice » (p. 49 ; en citant : Demanuelli et Demanuelli, 1991 ; Vreck 1992).

L'utilisation des dictionnaires peut donc être signe de mauvaise stratégie de lecture et de Tr mot à mot (linguistique). Pour y remédier, Vreck (1998) propose d'introduire :

- Des réflexions préalables sur la langue et les exercices de Tr : Pour que les étudiants prennent conscience qu'un texte ne garde pas toujours (même rare) le même sens en le traduisant d'une manière latérale.
- Montrer l'importance que l'environnement du mot a une importance dans la construction du sens : Pour prendre conscience qu'on n'analyse pas un mot tout seul, et que la grammaire n'est pas une science abstraite mais elle a une grande importance dans la communication et la formation du sens.
- Utiliser la méthode résolution dirigiste, concrète et orientée pour acquérir une meilleure connaissance.
- Utilisation des dictionnaires monolingues.

Le dictionnaire reste donc une pratique fréquente. Cependant, se sont les dictionnaires numériques, ou des applications comme ‘*google traduction*’, ou des sites web comme ‘*Lingue*’⁷¹, qui sont devenus les plus utilisés.

9. Consigne et exercice de traduction en situations interculturelles

Différentes approches en Tr proposent différentes manières de formuler les consignes et exercices afin de développer la CTr chez les étudiants. Nous allons dans ce qui suit exposer les différentes propositions dans la littérature de la pédagogie et didactique de Tr.

9.1. Exercice de traduction en fonction de la traduction professionnelle

Les recherches récentes en pédagogie et didactique de la Tr se rejoignent sur le fait que les différents exercices devront refléter la complexe réalité socio-professionnelle dans laquelle le traducteur exerce son métier (Hennequin, 1998 ; Aubin, 1998 ; Dolores et *al.*, 2007 ; Yarosh, 2014 ; Zehrer, 2015 ; Tomozeiu, Koskinen, 20016 ; D’arcangelo, 2013 ; Bolaños García-Escribano, 2018).

Ayant comme matière première le texte, le traducteur professionnel a deux tâches principales selon Jean Hennequin (1998, p.98-100). Tout d’abord, transformer le texte en discours, en rétablissant les rapports qui unissent le discours de départ à la situation de départ : en utilisant des indices fournis par le texte (linguistiques, iconographiques, matériels (supports du texte et moyen de reproduction), et des indices extratextuels (extrait d’interview avec le donneur d’ouvrage qu’il soit auteur du texte, destinataire ou intermédiaire). Et ensuite, élaborer un nouveau texte tout en ayant des relations cohérentes avec la nouvelle situation, faisant en sorte que le discours d’arrivée soit équivalent au discours de départ. Sachant que la seule source d’information dont le traducteur dispose est le donneur de l’ouvrage et ses objectifs et orientations (en cas de Tr littéraire et commerciale).

Hennequin (*Idem* ; 102-104) pense qu’on peut transposer les pratiques professionnelles de la Tr dans le milieu pédagogique, pour former des traducteurs prêts et aptes à exercer le métier de traducteur. Il propose l’exercice suivant afin d’établir le discours de départ, dans lequel les étudiants entament la lecture du texte, puis font ressortir les éléments suivants : *caractéristiques de l’auteur (ou des auteurs), caractéristiques du (des) destinataire(s), relations entre l’auteur et le destinataire, circonstances de production du texte, circonstances de réception du texte, intentions, langue du texte, niveau de langue, genre du texte, présentation et type de publication.* Le chercheur propose de donner des consignes en

⁷¹ <http://Lingue.fr> , consulté le 20/10/2020

fonction d'un scénario imaginé entre un donneur ou intermédiaire et un traducteur, qui dans ce cas est l'étudiant. Le scénario peut même être un enregistrement vidéo d'une interview entre un traducteur et un intermédiaire sur un texte précis ; et à l'étudiant de recueillir et d'en écrire et compléter le profil de départ, puis procéder à la rédaction du profil d'arrivée. Ce scénario comme méthode pédagogique permet aux étudiants d'intégrer l'apprentissage du discours oral et du discours écrit en langue étrangère en réception et production, les incitent à travailler au niveau du discours et non pas (uniquement) au niveau de la langue, les habituent aux stratégies de lecture et de rédaction, et à prendre conscience qu'il existe une infinité de Tr possibles pour le même texte. Cette méthode permet aussi aux enseignants de se transformer en *catalyseurs de communication* et de situations tirées de la réalité (professionnelle), repérer et signaler les incohérences, et gagner en objectivité en évaluation grâce au profil d'arrivée détaillé servant de référence.

Dans l'approche professionnelle en formation des traducteurs (PAAT : Professional Approches to Training), Maria Dolores et ses collègues (2007) proposent un type d'exercice basé sur la simulation de situations réelles de Tr professionnelle dans lequel chaque étudiant à un rôle accompagné d'une tâche à réaliser. Ce même exercice est exploité par Chrictiane Zehrer (2014) pour enseigner et illustrer la complexité de la (situation) de Tr. Ce type d'exercices-projets a vu le jour à l'Université de Granada avec le projet '*Aula.int*' qui a pour objectif de combler le vide entre le monde universitaire et le monde professionnel.

Dans l'approche PAAT, on parle de *projet de traduction* qui se réalise en équipe, où chaque étudiant membre d'une équipe a un rôle (*manager de projet, chercheur d'informations, terminologist, traducteur, et réviseur/rédacteur*) et des tâches à réaliser, illustrées dans le schéma de la figure (7) qui suit :

Manageur du projet

- Recevoir la commission de la traduction
- Distribuer les activités aux membres de l'équipe
- Inviter les membres de l'équipe à prendre part dans le travail collaboratif (dans la plateforme en ligne),
- Suivre la progression du processus de la traduction visuellement
- Rédaction d'un rapport et émission de la facture correspondante.
- Télécharger les documents sur la plateforme du travail collaboratif (pour l'enseignant-client)

Chercheur d'information

- Lecture extensive et intensive du texte source(TS)
- Localisation et sélection des termes les plus fréquents en TS
- Location of comparable documents and relevant background information
- Stockage et organisation des informations collectées
- Télécharger les fichiers en ligne (sur la plateforme du travail collaboratif)

Terminologiste

- Lecture extensive et intensive du TS
- Création d'un système conceptuel auquel appartient le TS
- Extraction des unités lexicales spéciales pour une possible inclusion dans le glossaire de terminologie
- Préparation des fichiers de termes au format html
- Télécharger les fichiers dans la plateforme du travail collaboratif

Traducteur

- Lecture extensive et intensive du TS
- Lecture approfondie et intensive de textes parallèles et d'informations générales fournies par le chercheur d'informations
- Etude des unités lexicales spéciales fournies par le terminologiste
- Analyse du projet de la traduction
- Résolution des problèmes
- Stockage des informations
- Télécharger le fichier du Texte traduit (TT) sur la plateforme du travail collaboratif

Réviseur et rédacteur

- Lecture extensive et intensive du TS
- Lecture extensive et intensive de textes parallèles et d'informations générales fournies par le chercheur d'informations
- Lecture du projet de traduction
- Lecture du TT
- Révision comparative du TS et TT
- Télécharger le fichier de la version révisée du TT sur la plateforme du travail collaboratif pour le traducteur (feedback)
- Révision finale
- Télécharger le fichier final de la TT dans la plateforme du travail collaboratif

Figure 7: Tâches attribuées aux membres de l'équipe de traduction dans l'exercice de simulation de situations réelles de traduction professionnelles dans le projet Aula.int, selon l'approche PAAT (Olvera Lobo et al., 2007) (traduit de l'anglais).

Selon Nicole Martínez Melis et Amparo Hurtado Albir (2001) quatre types d'activités permettent l'évaluation de la CTr chez les étudiants : 1) les exercices de Tr, d'analyse, de révision et de comparaison, d'analyse et de révision de plus d'une Tr d'un même TS ; 2) des exercices sur comment les procédés et les stratégies de Tr maniés et employés en comparant un TS et sa Tr, expliquer un procédés de Tr, les exercices de recherche documentaires et l'utilisation de dictionnaires, et l'exploitation des ressources documentaires ; 3) les examens et testes à questions à choix multiples, en plus des questionnaires et des entretiens pour vérifier les acquisitions des connaissances extralinguistiques, culturelles, et professionnelles qui ont été acquises ; 4) les observation et notes des enseignants et étudiants, les notes de documentation et d'auto-évaluation des étudiants ainsi que leurs agendas de Tr.

Nous pensons que les agendas de Tr⁷² sont pertinents comme proposition. Ils permettent aux étudiants de noter les problèmes rencontrés, les difficultés, les types d'erreurs, les ressources et documentations linguistiques et extralinguistiques exploitées lors des Tr, le temps fallu pour terminer les Tr ainsi que leur évaluation.

D'autres chercheurs proposent d'exploiter les nouvelles technologies et internet. En effet, beaucoup d'instituts de Tr à travers le monde essayent de construire des liens avec des partenaires professionnels dans le but de permettre de se procurer des logiciels adéquats et à jour, et pour accroître le nombre de stages et de workshops et de réelles expériences de Tr professionnelle (Bolaños García-Escribano, 2018 ; Le-Disez, 2015). Marie-Christine Aubin (1998, p. 150), par exemple, suggère l'utilisation d'internet pour des cabinets de Tr virtuels :

« [C]abinets dont les bureaux ne se trouvent que sur Internet et dont les traducteurs peuvent résider un peu partout dans le monde, afin d'organiser pour nos étudiants des « stages virtuels » pendant lesquels ils devraient faire des travaux dans des conditions réelles de télétravail, guidés et révisés à distance par des superviseurs professionnels selon des méthodes ou des modalités assez semblables à celles qu'adoptent les bureaux actuels, au moyen de communications électroniques. Ces stages, s'ils se réalisent, seraient la preuve suprême que, pour la traduction au moins, Internet permettrait d'offrir une formation professionnelle adaptée aux besoins du XXI^e siècle. »

C'est assez pertinent et innovateur comme exercice, surtout que M.C Audin l'a souligné il y a vingt ans de cela. On n'est pas loin de voir des cabinets de Tr en ligne, s'ils n'existent pas déjà. Nous pensons que cet exercice est innovateur vu que les documents à traduire peuvent provenir de différents pays et cultures. En effet, cela permettrait aux étudiants de connaître les différentes cultures et normes de rédaction, traduire une variété importante de documents et avoir une expérience dans la Tr professionnelle en situation.

⁷²Translation diaries

9.2. Consigne contextualisée et interculturelle

La consigne a un rôle fondamental en enseignement de la Tr. Elle permet d'exposer les étudiants à différentes situations de Tr professionnelle, littéraire et technique, de rendre l'évaluation plus objective, et de faciliter l'explicitation de l'importance du contexte culturel dans la réussite de la Tr. Nous pensons qu'on ne peut pas envisager de former des traducteurs professionnels sans consignes contextualisées et en situation.

Jean-Yves Le Disez⁷³, professeur de Tr à l'université de Bretagne Occidentale, en France, qui a développé la méthode « F.A.C.T : une méthode pour traduire de l'anglais au français, de la version à la traduction : mieux lire, mieux rédiger, mieux traduire », rejoint notre point de vue en ayant affirmé qu'on ne peut pas évaluer une Tr adéquatement sans préciser la consigne. Pour lui :

« La consigne « traduire (le texte X) » ne veut rien dire si elle n'est pas assortie de précisions sur la fonction de la future traduction. Au lieu de cette consigne à minima, il me paraît indispensable de donner des instructions assez précises pour permettre à l'étudiant.e de prendre les bonnes décisions en connaissance de cause. Celles-ci pourront comporter des indications sur le type de public visé, sur le contexte où sera utilisé le texte cible, sur sa date de publication (ou de livraison), éventuellement sur les attentes du commanditaire »⁷⁴.

Il pense qu'un exercice sans consigne précise *encourage le brio et l'esbroufe* ; alors qu'un exercice avec une instruction ou une consigne précise a pour fonction de *préciser et mesurer l'aptitude à effectuer une tâche précise, à comprendre les enjeux d'une communication précise, et à mettre en œuvre des solutions adaptées.*

La consigne permet aux étudiants de développer des connaissances sur le marché du travail et la réalité professionnelle. Elisabeth Lavault (1998, p. 90) explique ce point clairement :

« Si l'on veut enseigner à nos étudiants ce qu'est la traduction, c'est au contraire la traduction plurielle qu'il faut leur faire connaître. Les étudiants seront mieux armés s'ils connaissent la réalité de la traduction professionnelle, qui constitue souvent une situation de compromis, dans la mesure où la situation réelle de traduction n'est jamais parfaite. Il me semble erroné de toujours offrir aux étudiants des conditions idéales de traduction (...). Dans une grande majorité de cas, le traducteur traduit un texte défectueux (mal écrit, mal structuré, etc.) et ne dispose pas de délais suffisants, d'où un compromis constant entre la quantité et la qualité. Il doit donc apprendre à découvrir rapidement où se situent les difficultés. »

La situation de Tr n'est jamais idéale, et les contraintes et les choix ne dépendent pas uniquement de ce que veut dire l'auteur ou la nature du document en langue 'A', mais aussi de ce que souhaite l'éditeur ou le commanditaire, le contexte et le contrat de Tr, et la réalité

⁷³ Nous avons eu entretien avec le Professeur Jean-Yves Le Disez à la Faculté des Lettres de l'Université de Bretagne Occidentale lors d'un stage universitaire

⁷⁴ Passage d'une réflexion sur l'importance de la consigne en exercice de traduction reçu par email de la part du Professeur Jean-Yves Le Disez. Reçu le : 3.08.2019.

linguistique et culturelle du public cible. Donc, les délais de Tr, les critères, la nature du document à traduire qui peut être ancien, endommagé et non clair ou illisible, la forme avec laquelle il doit être présenté...etc. La réalité de la situation de Tr est complexe. Il s'agira donc de familiariser et former les étudiants de manière à ce qu'ils soient aptes et prêts à exercer la vraie profession du traducteur, dans un monde où différentes cultures sont en contact permanent. Pour déduire qu'une consigne contextualisée baigne forcément dans l'interculturel ; quoi que les enseignants peuvent l'explicitier encore plus.

La consigne de Tr peut être adaptée selon un contexte interculturel afin de familiariser les futurs traducteurs avec la complexité de la tâche du traducteur autant que médiateur interculturel. Nous prendrons comme exemple la Tr d'une brochure d'une association britannique faisant la promotion d'un commerce équitable. Dans cette situation, l'enseignant pourrait proposer à la place de la consigne traditionnelle : « *traduisez cette brochure en langue 'B'* », la consigne suivante :

« Imaginez que l'association X vous ait commandé la traduction de la brochure ci-joint. L'association n'a pas l'intention de s'installer en France. Elle souhaite une version française de la brochure pour toucher en français un public francophone installé essentiellement à Londres et dans quelques autres grandes villes britanniques. Vous traduisez en fonction de cette donnée » (Le Disez, 2019).

Dans l'exemple cité, l'étudiant ne va pas adapter le texte à traduire selon la culture française, il va garder les notions culturelles britanniques en utilisant la langue française, il va être sourcier selon la terminologie employée par Ladmiral (Ladmiral, 1989, 1988, 2004, 2010). De plus, puisque le public visé est celui de la ville de Londres et des grandes villes britanniques, l'étudiant doit adapter sa Tr selon les caractéristiques de ce contexte.

Dans le projet PICT, qui vise à promouvoir la CI chez les traducteurs, on propose aux enseignants des exercices de Tr avec consignes qui simulent des situations réelles et des documents truffés de spécificités culturelles. Par exemple, un email avec la consigne qui suit :

« Vous êtes traducteur indépendant. Un client est entré en contact avec vous à propos de la traduction de la brochure d'un musée, vous envoie ensuite ce second email. Vous n'avez jamais travaillé avec lui par le passé. »

Nous pouvons aussi prendre l'exemple d'une recette de cuisine d'un gâteau anglais traduite pour un public français. Si dans la recette il y a des degrés Fahrenheit, ils doivent être convertis en degrés Celsius, tout comme les pounds en grammes ou en kilogrammes. Dans cet exemple, l'adaptation interculturelle doit se faire sinon le gâteau anglais ne sera pas réussi en France ! La recette ne serait aussi pas comprise si le traducteur emploie un registre soutenu, alors qu'il doit viser un public ayant des niveaux différents. Il se trouve aussi que les normes

de présentation varient selon la culture, d'où l'importance des études comparatives de textes du même genre et thème. On peut aussi imaginer la consigne précédente mais avec comme public cible les femmes Algériennes ou un public musulman. Dans ce cas, les étudiants pourraient enlever, à titre d'exemple, l'expression : « *ajouter un peu de vin blanc pour l'arôme* », et même adapter le nom des ingrédients selon des appellations locales connues et familières.

La consigne ne concerne bien sûr pas uniquement les recettes de cuisines, les modes d'emploi et les guides d'utilisateurs, mais aussi le genre littéraire, car les éditeurs proposent, pour ne pas dire imposent, souvent des modifications en re-traduisant selon les époques, ou bien en proposant des titres attractifs pour des finalités commerciales avec lesquels le traducteur n'est pas forcément d'accord. L'exercice de Tr littéraire en situation socio-économique aide l'étudiant en Tr littéraire à être prêt pour le marché du travail en apprenant en négociant la consigne (Lavault, 1998, p. 84-88).

C'est la consigne qui guide le traducteur, qui lui permet de choisir les modes et les procédés de Tr à employer et le registre de langue adéquat, en l'inculquant dans une variété d'exercices témoignant de la complexité du processus et de la réalité de la pratique traductive. Il s'agit d'un atout indispensable dans la conscientisation à l'interculturel, dans l'explicitation de son importance et de son développement comme compétence au cours de la formation des étudiants.

10. Enseignement interculturel en traduction et blocage cognitif

Nous allons dans ce titre développer une réflexion que nous avons eu après la lecture d'un chapitre intitulé : « *perspectives : nouvelles technologies et traitement cognitif du texte* » écrit par Brigitte Marin et Denis Legros (2008, p.31-39), sur la didactique de la compréhension et de la production de textes en contexte plurilingue et pluriculturel, dans leur livre : « *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte* ».

Prendre conscience des différences culturelles et développer l'acceptation de l'Autre, et donc l'altérité, pour entamer une communication interculturelle peut faire face au blocage cognitif. L'éducation monolingue et monoculturelle dans les cycles pré-universitaires, par exemple, peut engendrer un choc, un blocage, une résistance, ou une difficulté d'apprentissage pouvant être interprétés comme des dysfonctionnements cognitifs alors qu'ils ne sont qu'une incompréhension ou une fausse interprétation de certaines notions socio-culturelles dans le texte, dans un exercice ou un exemple donnée par l'enseignant. Donc, comment permettre aux

apprenants d'acquérir ces connaissances sur le contexte du texte, et les aider à prendre conscience de ces différences entre la langue-culture 'A' (souvent langue maternelle) et la langue-culture 'B' (langue étrangère) ?

On peut envisager les situations suivantes. Comment réagiraient des étudiants arabomusulmans si l'enseignant leur propose de traduire un texte anti-arabe et/ou islam ? Comment réagiraient des étudiants Amazighs si on leur propose de traduire un texte sur l'anti-officialisation de la langue Tamazigh ou contre le peuple Amazigh et son histoire ? Pourraient-ils le traduire ? Auront-ils des commentaires sur le texte proposé par l'enseignant, un texte contre leurs cultures, religion ou langues ? Comment vont-ils interpréter ce choix ? Est-ce qu'ils vont se sentir offensés par le sens du texte ? Par le choix de l'enseignant ? Ou parce qu'ils ont à traduire un texte qui leur est contre ? Bien sûr, à partir de cet exemple on peut déduire et ouvrir plusieurs sujets. Notamment la question d'éthique en enseignement de Tr. Quel est le degré de liberté accordé à l'enseignant dans le choix de supports ? Et surtout, quel est le degré accepté par les étudiants ? D'autres exemples pourraient être envisagés ou imaginés. Comment traduirait des étudiants Algériens un texte de pro-guerre de la France contre l'Algérie ? Accepteraient-ils de le traduire ? Pourquoi ? Auront-ils des commentaires ? Lesquels ? Des étudiants Français, Russes, Anglais, ou européens en général accepteraient-ils de traduire un texte littéraire d'un extrait d'un journal personnel d'un membre de l'armée hitlérienne décrivant et proclamant justifiés les massacres qu'elle a commis ? Et si ce dernier exemple est donné aux étudiants d'un institut de traduction en Allemagne ? Quelles seront les réactions des étudiants ?⁷⁵

Ce questionnement ouvre de nouvelles pistes de recherches et d'invocation de nouveaux paramètres dans le traduire ou non traduire. Comment sera interprété un refus de Tr dans les exemples cités ? Une non-altérité envers l'*Autre* ou une limite à cette dernière ? De l'altérité envers soi ? De la subjectivité ? Du non professionnalisme ? De la conscience ou de la non conscience ? Encore une fois, comment évaluer ou juger le choix des enseignants ? Est-ce qu'il y a une limite aux emprunts culturels dans les textes à proposer ? Quelle est la place accordée à l'éthique dans les textes à traduire ? Et qu'est ce qui est considéré comme non éthique ? Les exemples cités n'étaient pas simples à écrire bien qu'ils ne soient que des exemples pour montrer la complexité de la situation traductive en cas d'extrêmes différences

⁷⁵ Nous avons cités ces exemples dans le but de comprendre qu'il y a une différence entre ce que peut choquer dans une culture ne choque pas forcément dans une autres, et ce qu'on peut proposer comme textes à traduire dépend aussi fortement de la culture et des représentations des étudiants et des enseignants.

culturelles ou anti-cultures du TS envers le public (étudiants) traduisant. Et finalement, si les étudiants traduisent le texte, on peut se poser des questions sur le mode de Tr qu'ils ont suivi.

Ce détournement d'exemples sur la psycholinguistique cognitive et le blocage de non-compréhension ou non-vouloir de l'exemple culturel (à traduire) en cours, montre comment l'interculturalité et son enseignement n'est pas une tâche aisée. Et même dans la mesure où l'exercice est accepté par l'étudiant (ou l'élève), il ne faut pas négliger le point '*émotionnel*' qui n'est souvent pas visible aux enseignants.

Des constatations faites à partir de travaux dans le champ des nouvelles littératies en contexte plurilingues montrent que des recherches de psycholinguistique cognitive et de didactique cognitive du traitement du texte en contexte plurilingues et pluriculturels s'imposent avec la mondialisation de la formation, (Leu et *al.*, 2004), et les rapports entre bilinguisme et cognition (Bialystock, 2001). En effet, la fragmentation de la société, et les crises identitaires et leurs conséquences sur la cohérence sociale, font en sorte que ce genre d'investigations soient indispensables pour le développement de modèles d'apprentissage et de conceptions plus adaptés et efficaces (Bronckart et Gather, 2004). Les recherches sur le contexte plurilingues et pluriculturels ont aussi « *permis d'enrichir les cadres théoriques de référence en mettant en évidence le rôle de la langue maternelle et de la culture sur le fonctionnement de la mémoire et l'activité inférentielle* » (B. Marin et D. Legros, 2008, p.138-139, en citant : Hoareau et Legros, 2006 ; Hoareau et Legros, Gabsi, Makhlouf et Khebbeb, 2006).

Cependant, ce genre de recherches ayant pour but de comprendre les mécanismes et les processus mentaux utilisés en apprentissage (en ligne), cette didactique cognitive plurilingue pluriculturelle du traitement du texte, « *doit se fonder sur une description précise des activités mentales et une prise en compte dans ces activités du rôle des systèmes de connaissances/croyances des différents apprenants mis en jeu dans les différentes tâches de compréhension, de production de textes et de construction des connaissances* » (B. Marin et D. Legros, 2008, *Idem*).

Nous pensons qu'il est primordial et éthique que toute volonté de faire connaître l'*Autre* au *Même* doit prendre en considération l'univers émotionnel de l'apprenant, comme nous l'avons déjà cité. L'altérité, l'interculturalité et la conscience de l'Autre sont indispensables à enseigner et apprendre. Ce sont des valeurs humaines. Mais seule la bonne intention et la vérité ne suffisent pas. Il est à être muni de bonnes méthodes, développées en prenant en considération un maximum de variables, dans un processus d'enseignement-apprentissage réfléchi rigoureux, n'excluant personne.

11. TICE

Les outils technologiques mis au service de l'éducation sont entrain de changer nos manières d'accéder à l'information, et à enseigner et à étudier. Ils révolutionnent les conceptions d'enseignement, le design pédagogique, les PE, et la formation académique elle-même. Ils deviennent un « *sixième sens* ! », dit J. Basque (2004). Nous disons qu'ils ont (ou sont) la formule pour attirer et s'y connecter aux sens.

L'appellation *médias d'apprentissage* ou *médias d'enseignement* était la plus courante avant les années 1960. Après, le terme technologie a commencé à se répandre dans le domaine de l'éducation pour « *désigner les appareils et les instruments utilisés à des fins d'enseignement* » (Basque, 2005) ; pour donner ce qu'on appelle aujourd'hui les TICE, *technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement ou l'éducation*, ou bien en ajoutant le terme « *nouveaux* » comme qualificatif.

Quand à leur définition, pour Marcel Lebrun et *al.* (2016) les TIC sont un dispositif pédagogique permettant aux étudiants d'apprendre quelque chose. Les technologies de l'information et de la communication employées en éducation sont un dispositif pédagogique dont la fonction est de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose. Dans son article « *une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire* », Josianne Basique (2004), de Télé-université au Canada, note cinq éléments à réunir pour proposer une définition des TIC. Une définition du concept doit, tout d'abord, renvoyer à un ensemble de technologies et faire appel à la convergence de ces technologies : combinées, interconnectés, intégrées, (cette caractéristique qu'on appelle *Nouvelles* technologie de l'information et de la communication (en enseignement) ; ainsi que permettre l'*interactivité* (car l'utilisateur peut être actif) ; et finalement, préciser leurs fonctions principales « *les TIC servent à faire quelque chose avec l'information* ». En se basant sur ces critères, la chercheuse propose la définition qui suit :

« *Les technologies de l'information et de la communication renvoient à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines* » (*Idem*).

Mais comment intégrer les TIC en enseignement ? Selon le modèle SMAR, développé par Puentedura (2013), il est à distinguer quatre niveaux d'intégration des TIC dans les dispositifs des enseignants (*dans* : Lebrun et *al.*, 2016) :

- Les deux premiers niveaux représentent l'exploitation des outils technologiques par les enseignants :
 - a- « *Substitution* », représente le premier niveau, et « *concerne les outils d'enseignement qui remplacent d'autres outils sans changement fonctionnel* », comme par exemple remplacer un texte imprimé par un document pdf ou Powerpoint (*en citant* : Alberto et Dumont, 2002).
 - b- L'« *Augmentation* », pour le deuxième niveau, et représente « *les outils d'enseignement qui remplacent d'autres outils avec une augmentation d'utilisation* » ; ici, dans la volonté d'accroître les interactions dans son cours, l'enseignant peut ouvrir un forum (ou un groupe sur un réseau social) (*en citant* : Basque, 2005, Haeuw, 2002 ; Karsenti & Larose, 2005 ; Ngnoulayé, 2010 ; Underwood et al., 2005).
- Le troisième et le quatrième niveaux représentent la scénarisation conçue pour enseigner un contenu :
 - c- Le troisième niveau, la « *modification* », est « *l'usage des technologies qui permettent de repenser les tâches de manière significative.* » Si un enseignant trouve qu'un passage est lourd à exposer d'une manière traditionnelle, il peut, à titre d'exemple, utiliser le « *parcours pédagogique* » dans lequel les étudiants accomplissent un ensemble de tâches d'une manière autonome : « *lire un passage théorique, faire des exercices d'intégration pour s'assurer de sa compréhension, comparer des illustrations, faire une synthèse de l'exposé, etc.* » Ce nouvel environnement soutient le processus complexe d'apprentissage.
 - d- Quant au quatrième et dernier niveau, la « *redéfinition* », il « *concerne les usages où l'enseignant repense son cours et crée des nouvelles tâches qui n'étaient pas concevables antérieurement* » ; comme par exemple faire le cours en jeu sérieux (« *Serious game* »).

Marcel Lebrun et al., (2016) proposent un moyen pour évaluer le développement d'utilisation des technologies par les enseignants, qui sont : le « *dispositif d'enseignement* », les « *usages des technologies* », et les « *compétences employées* ». En ajoutant que « [d]ans ces trois cas, ces outils témoignent dans leurs différents volets d'une évolution orientée par une attention toujours davantage élaborée à l'apprentissage des étudiants, le but de l'enseignement. »

Une enquête réalisée en 2002, auprès d'un groupe d'enseignants de cinq universités françaises, révèle que les enseignants du supérieur utilisent les TIC pour les aider à améliorer leurs pratiques magistrales (Albero et Dumont, 2002, p.34, *cité dans* : J. Basque, 2004).

En enseignement à distance (Aubin, 1998, p.150), les TIC permettent aux étudiants avec des incapacités physiques et handicaps, ou dans des endroits géographiques isolés d'accéder à un enseignement et de suivre une formation ; ainsi que la promotion sociale et professionnelle de la clientèle adulte qui a déjà un travail.

De nos jours, les ordinateurs et les smartphones doivent obligatoirement être connectés à internet. L'étudiant ne saurait pas quoi faire avec un smartphone non-connecté ! Marie-Christine Aubin (1998, p. 144) cite les avantages de l'utilisation d'internet en apprentissage : Accès à l'information illimité, travail en groupe et échange entre apprenants dans le même ou différent établissement, la vitesse des échanges entre des collaborations ou correspondances entre des apprenants dans différents pays ; la qualité des informations et la qualité de leur présentation ; et l'exercice de Tr en ligne et stage virtuel par des propositions de Tr avec des clients de tous les coins du monde.

Cependant, la chercheuse déclare, qu'il faut développer un nouveau type de compétence : « *le sens critique* », qui va permettre aux étudiants de naviguer sans se perdre, et naviguer en faisant le tri d'information et sachant s'orienter dans les différents sites.

Florian Meyer (2012) pense que les TIC et internet ne sont pas uniquement indispensables dans l'enseignement-apprentissage des étudiants, mais aussi dans la formation des enseignants ; il écrit que « *les technologies et Internet jouent un rôle fondamental dans la formation en réduisant les distances physiques, en atténuant les écarts culturels et en respectant les rythmes et les besoins de chacun tout en offrant des occasions de partage et d'échanges simples.* »

En résumé, les TIC permettent aux enseignants et aux étudiants de présenter, acquérir de nouvelles informations à différentes formes médiatiques ; de chercher des informations, de les produire, de les communiquer et de les transformer. Pour Josiane Basque (2004), cela suggère une implication dans la définition de « *médias d'apprentissage* », ayant ici une fonction véhicule de messages éducatifs, systèmes symboliques et outil cognitif, et outil de médiation entre les personnes et les objets et les idées. Mais où en sommes-nous dans l'utilisation des TIC en formation universitaire ?

11.1. Les TIC en formation universitaire

La pédagogie universitaire utilise de plus en plus les TIC depuis plus de deux décennies, et cela ne cesse de s'accroître. Elles ne sont pas limitées à l'utilisation des logiciels de projections (PowerPoint, Pezzi...), de vidéos, d'internet lors des cours, et de cours disponibles en ligne après leur présentation...etc. Aujourd'hui, le contexte universitaire mondial connaît une révolution qui contribue, reformule, et même remet en cause les méthodes traditionnelles de communication des savoirs et de formation universitaire. Ces dernières sont désormais possibles en ligne, allant d'un cours à crédit et à attestation, à un master professionnel et académique, et même un doctorat.

Les MOOC, les Cours Libres et Massifs Enligne⁷⁶, sont le meilleur exemple de formation en ligne proposés par les universités. Cours certifiés et/ou à crédits, et master professionnel assurés par des spécialistes de renommée dans le domaine. On peut citer à titre d'exemple : 'Coursera : <https://fr.coursera.org/>', 'Edx : <https://www.edx.org/>', et 'Udemy : <https://www.udemy.com/>'.

L'autre innovation en formation universitaire est les diplômes de licence, master, et doctorat en ligne. L'université de Paris 8, par exemple, propose des licences et des masters en Psychologie en ligne, avec le même diplôme que celui obtenu en présence. Quoique les étudiants inscrits dans la formation à distance doivent se présenter dans chaque fin de semestre pour passer examens. Un autre exemple serait celui de l'« *Open University* »⁷⁷, qui offre des formations universitaires sur presque toutes les spécialités de la première année licence, au doctorat. Le diplôme est reconnu à haut niveau et se caractérise aussi par la flexibilité. En Algérie, on a pu ouvrir quelques masters qui se font en ligne afin de faciliter la tâche pour ceux qui travaillent, ceux qui ont un empêchement ou issus de l'ancien système (classique) afin de poursuivre des études universitaires. Mais cette initiative a trouvé fin.

Est-ce que les enseignants utilisent vraiment les TIC ? L'étude qualitative de l'Haeuw (2002, p.4) sur un contexte français évoque la pauvreté des représentations vis-à-vis de l'usage des TIC, qui sont des outils de traitement de textes, ou de préparations du matériel d'un cours : des diaporamas Powerpoint, des publications sur le site universitaire. Les mêmes résultats ont été obtenus par Bonk et ses collègues (2000) au Canada, sur des enseignants de l'École Polytechnique de Montréal, en plus de leur exploitation dans l'envoi et mise en ligne des notes étudiantes et leurs travaux et ceux qui leur sont destinés. Il s'agit donc d'un usage avant-

⁷⁶ « *Massive Online OpenCourse* »

⁷⁷ « Université Ouverte »

cours, et non pas durant le cours. D'ailleurs, même l'intégration des TIC en enseignement ne veut pas toujours dire un changement pédagogique (*dans* : J. Baseque, 2004). Cet usage après et/ou avant cours est fréquent ; les enseignants peuvent utiliser les TIC pour des finalités communicatives, utilisation des courriels pour communiquer avec les étudiants, et la mise de syllabus et contenus sur le le site-web, d'après deux études menées aux Etats-Unis au prés d'enseignants du supérieur (Innovative Technology Center, 2001, 2003 ; *dans* : J. Basque, 2004).

La technologie devient de plus en plus indispensable dans l'enseignement-apprentissage aux niveaux universitaires et pré-universitaires. Nous en avons eu confirmation lors de la pandémie du COVID-19.

11.2. Powerpoint, et les logiciels de projection

Les outils de projection offrent beaucoup de possibilités en les éditant ; et *PowerPoint* est l'un des logiciels de projection les plus utilisés en contexte universitaire et en éducation en général. Nous allons faire le tour de la littérature réalisée sur ce fameux logiciel de projection à l'université.

Powerpoint est un logiciel de projection très utilisé en CM. Il offre plus de possibilités dans l'utilisation, en ce qui concerne la diffusion, le stockage, et une évolution rapide et à moindre coût (Bouchard, 2007). L'utilisation de ce logiciel offre une pré-organisation, une cohérence et une évolution logique du cours même quand son auteur-éditeur est absent. Mais il faudrait avoir une connaissance préalable du cours ou des liens qui permettent de comprendre la structure des informations souvent synthétisées, mots-clés ou illustrées dans des diapositifs d'ordre linguistiques (textes, paragraphes, citations, mots), iconiques (des graphes, des tableaux, des images, schémas) et vidéos. Les liens entre les illustrations (textuelles et graphiques) sont souvent expliqués et commentés oralement par l'enseignant pendant le cours. On se rappelle de la fameuse expression des enseignants : « *le plus important est ce que je dis, et non pas ce qui est écrit, il faut assister aux cours pour comprendre !* ». Dans son article « *les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers ?* », Robert Bouchard (*Idem*) cite trois phases de prise de parole caractérisant le cours magistral à appui iconique sur PowerPoint : Premièrement, la *phase préalable*, qui sert de transition à la diapo précédente et précise le codage utilisé ; deuxièmement, la *phase préface*, qui introduit le sujet de la diapo et le commente en montrant son importance pour les auditeurs ; et troisièmement, la *phase contenue*, « *le vif du sujet* », dans lequel on trouve une coproduction de l'information, « *d'une*

part par le transcodage de l'iconique vers le verbal, et d'autre part par l'ajout d'un commentaire interprétatif ». Le chercheur évoque aussi '*la difficulté de recopier*' puisque ce logiciel offre la possibilité de projeter des schémas et des tableaux complexes et difficiles à copier, la page projetée devient ainsi un appui visuel pour la parole de l'enseignant expliquant, amplifiant, illustrant et déchiffrant ce qui est projeté. Quand l'information est fixée graphiquement sur la diapo, l'étudiant se focalisera sur l'explication et non pas la transcription du cours et de tous les dires de l'enseignant, puisque cela demande un bon sens de synthétisation et de prise de note.

« *C'est vous qui faites la communication et non pas Powerpoint* », je répète dans mes conférences sur la communication orale académique et séminaire pour doctorants⁷⁸. À vrai dire, Powerpoint instaure une nouvelle mise en rapport (ou parallélisme) entre ce qui est inscrit et la parole de l'enseignant ; autrement dit, il est sujet à parole dans un CM. Dans certains cas, on pourrait dire que les pages de discours mixtes (grapho-iconique) projetées sont '*La parole*' et l'enseignant n'est que commentateur et amplificateur d'informations, ou animateur du cours ; d'où la différence avec le tableau qui, en l'utilisant, le professeur est orateur, producteur, explicateur d'un savoir. Il est aussi un outil d'appuis à sa parole. Puisque ce logiciel offre une simultanéité de présenter des informations en projection et de les commenter et expliquer en même temps, une combinaison grapho-orales, les étudiants se trouvent alors en une situation multitâche de '*lecture-écoute*' pouvant engendrer une surcharge cognitive selon les psychologues de la cognition. Et si l'enseignant ne relit pas ce qui est écrit sur la page projetée et entame directement son explication, les étudiants seront dépassés par la nature du rythme rapide du cours.

Les logiciels de projection restent le TIC favori des enseignants (Larose et *al.*, 1999) et des étudiants souhaitant présenter leur travail en beauté, en plus du courrier électronique (Bédard et Geronimi, 2002). En effet, l'exploitation des ordinateurs pendant le cours reste exclusive aux projections de documents, selon la recherche réalisée auprès de 255 enseignants à l'Université d'Ottawa en 2011. On a évoqué la manière d'utiliser les TIC en contexte Canadien pour montrer qu'il n'y a pas obligatoirement une corrélation entre la disponibilité du matériel technologique et une exploitation (innovante) de ce dernier dans les enseignements. Est-ce que les enseignants préfèrent les logiciels de projection et le fameux

⁷⁸ Des conférences dans différentes universités algériennes, une formation-séminaire pour doctorants que nous avons donnée à la Faculté des Sciences de la Nature et de la Vie et des Sciences de la Terre et de l'Univers de l'Université d'Abou Bekr Belkaid de Tlemcen, et un séminaire pour les étudiants de Licence à l'Université de Bretagne Occidentale, en France.

'PowerPoint' pour leurs performances (gain de temps, design, communication d'information) ? Ou faciles et sur-mesure pour le contexte universitaire ? Ou bien, parce que c'est le seul outil maîtrisé ? En effet, beaucoup de recherches sont à réaliser dans le but d'éclaircir ces points, et bien d'autres. Par exemple, si le flux d'informations assuré en employant ce logiciel de projection garantit vraiment une meilleure compréhension ou/et une mémorisation pendant le cours et après, ou c'est parce que l'étudiant peut avoir accès aux documents et entamer des révisions après ? L'étude comparative suivante pourrait être réalisée. Tester les connaissances des étudiants après un cours à appuis Powerpoint et un autre cours avec un tableau, par exemple ; en prenant en considération le types du contenu et sa disposition sur les diaporamas. Puisque si les informations sont des schémas et des cartes mentales cela favoriserait la mémorisation, suggérant ainsi une autre variable, ou une autre recherche. Est-ce que des diaporamas qui prennent en considération les stratégies de mémorisations, la méta-cognition, des étudiants facilitent la rétention du cours ?

Puisque la lecture et la compréhension sont des facteurs essentiels dans la Tr, est-ce que lire et comprendre en utilisant un document numérisé et des dictionnaires en ligne est différent d'une lecture d'un texte à traduire sur support papier et dictionnaires imprimés ? Est-ce que le résultat de Tr est différent ? Et est-ce que cela a des répercussions sur la Tr de la culture ? A présent, quelle-est la place accordée aux TIC dans la formation universitaire des traducteurs ?

11.3. Les TIC en enseignement–apprentissage de la traduction

Les TIC affectent les conditions de travail des traducteurs professionnels, ce qui présente de nouveaux défis et opportunités aux enseignements, pensent María Dolores et *al.*, (2007). Aujourd'hui, l'utilisation des TIC en enseignement-apprentissage de la Tr est perçue comme étant tout à fait normal. Pour décrire cette situation M. C. Aubin (1998) écrit ce qui suit :

« Il y a quelques années, tout professeur, de traduction pouvait encore se satisfaire d'un texte ' tapé à la machine' (machine à écrire ou ordinateur). De nos jours, l'enseignement du métier de traducteur doit prévoir l'apprentissage de ces nouvelles technologies, y compris de l'utilisation d'Internet comme source d'information lexicographique, terminologique, documentaire et culturelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que la plupart des écoles en traduction, du moins au Canada, ont introduit des cours d'informatique et traduction » (p. 174).

La chercheuse pense que le cours d'informatique et Tr a pour objectif de permettre aux étudiants de se former dans les différents domaines de leur spécialité (« *lexicologie et syntaxe comparées, terminologie, documentation, traduction de la L1 vers la L2 et vice versa* »), et de maîtriser les outils informatiques de base (traitement de textes et courrier électroniques). Le cours aura aussi pour objectif principal d'offrir de multiples choix de terminologie aux

étudiants traducteur. En effet, ce labyrinthe dans lequel l'étudiant se perdra forcément de nombreuses fois peut être fertile, souligne Jacques Attali (1996, p. 172) :

« Le Labyrinthe renvoie à un temps qui prend son temps, qui s'étale, revient sur ses pas, qui erre et se perd. Il nie l'urgence. Il permet le mûrissement d'une idée par tout un jeu d'hésitations et de retours. En persévérant, on ne perd pas de temps ; on en gagne à réfléchir avant d'agir » (cité dans : Idem, p. 149).

Doherty et Kenny (2014) pensent, dans une recherche sur l'introduction du design et l'évaluation de la Tr machinale dans les programmes de formation des étudiants en Tr⁷⁹, que les modes d'(enseignement-)apprentissage traditionnels utilisés et appris ne sont et ne seront pas forcément exploitables dans des milieux professionnels imprévisibles. Les deux chercheurs rejoignent l'avis de Engeström et Sannino (2010, p. 3) en écrivant :

« [T]raditional modes of learning deal with tasks in which the contents to be learned are well known ahead of time by those who design, manage and implement various programs of learning. When whole collective activity systems, such as work processes and organizations, need to redefine themselves, traditional modes of learning are not enough. Nobody knows exactly what needs to be learned. The design of the new activity and the acquisition of the knowledge and skills it requires are increasingly intertwined. »

On ne forme pas des traducteurs pour aujourd'hui, mais pour un demain de plus en plus conquis par la technologie. La recherche quantitative et qualitative de Doherty et Kenny (2014) montre que les étudiants apprécient et portent plus d'intérêt quand on demande leurs avis sur l'évaluation du programme de formation et surtout l'utilisation de la technologie. Cependant, la complexité de la réalité socio-professionnelle, la non-prédictibilité des compétences dont aura besoin le traducteur de demain, et les outils qu'il devrait maîtriser font en sorte qu'un programme de formation se base aussi sur des jugements, des croyances et des prédictions. On ne forme pas pour le monde d'aujourd'hui, mais celui de demain. Un monde qui baignera de plus en plus dans la technologie.

⁷⁹« *The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students* ».

TROISIEME CHAPITRE : L'EVALUATION

Dans ce chapitre, nous allons présenter brièvement la notion d'évaluation dans le domaine d'éducation et pourquoi il est important d'apprendre à évaluer. Puis nous entamons le sujet d'évaluation en traduction et l'évaluation de l'inter-culturel, ses fonctions, ses caractéristiques et ses critères, puis les pratiques évaluatives innovantes.

1. L'évaluation en éducation

Peut-on survivre sans évaluation ? Nous pensons que le concept de vie lui-même est basé sur la notion d'évaluation (Ev). L'humain évalue et est évalué. L'action d'évaluer consiste à « *déterminer la valeur ou l'importance (d'une chose)* », il peut s'agir d'une *appréciation*, un *jugement*, un *calcul*, une *détermination*, une *estimation*, une *expertise* selon le dictionnaire Le Petit Robert (2017, pp. 958-959). Il s'agit d'une définition générale, car l'Ev⁸⁰ touche tous les domaines de la vie humaine. Les chercheurs attribuent différentes définitions au concept d'Ev et à l'action d'évaluer.

En effet, Xianddong Li (2018) pense l'Ev comme un processus d'acquisition d'information avec différents instruments et ressources pour identifier les besoins d'apprentissage des apprenants, et évaluer leurs compétences, progrès et réalisations ; elle est l'un des trois piliers de l'éducation en plus du programme et des instructions.

Dans cette même ligne de pensée, De Ketele et ses collègues (2002) pensent qu' « [é]valuer est mesurer le degré d'adéquation entre certains nombre d'informations et des critères fixés, en vue de prendre une décision fondée. »

D'une manière plus détaillée, Annick Fagnant et ses collègues (2018) pensent qu'évaluer est :

« [P]rononcer un jugement de valeur en établissant un écart entre un référent (ce à quoi on se rapporte, un idéal, une norme, un objectif, voire un référentiel que l'on peut qualifier rapidement de catalogue des références disponibles) qui n'est pas forcément stable, stabilisé ou exprimé, déposé sur un support, et un référé (une performance, la copie d'un élève, un oral ou toute production, durable ou non). »

Dans cette définition basée principalement sur la synthèse de Barbier (1984), l'opération d'Ev est la même dans tous les domaines peu importe ce qu'on évalue ; « [e]lle est en partie mentale et, a priori, non observable. »

⁸⁰Ev : Evaluation

En éducation, le terme ‘évaluation’ est polysémique ; il « *représente plusieurs sens* » (Le Petit Robert, p. 1959). Endrizzi et Rey (2008) rappellent et clarifient cela dans la citation qui suit :

« [L]e mot ‘évaluation’ recouvre donc de multiples processus dans le système éducatif, puisqu’il peut servir à désigner aussi bien un contrôle surveillé de l’enseignant dans sa classe, un examen national comme le baccalauréat, une évaluation internationale des acquis des élèves comme PISA, un examen conduisant à un diplôme, un dispositif visant à mesurer la qualité d’un établissement scolaire, voire même une procédure de contrôle des pratiques enseignantes, etc. »

Dans leur article sur « *l’évaluation au cœur des apprentissages* » (*Idem*), les deux chercheurs distinguent donc l’Ev individuelle (des apprenants, ou des enseignants) ou l’« *évaluation intégrale du processus d’enseignement-apprentissage* », et l’Ev institutionnelle et internationale ou l’« *évaluation pour la communication* ». Ils définissent l’Ev comme un « *processus de vérification continue pour guider la démarche d’enseignement et d’apprentissage* » ; évaluer un apprenant est donc « *communiquer à évaluer ce qu’on attend de lui et de l’inciter ainsi à partager les finalités de la formation* ». Évaluer ne concerne pas uniquement l’exactitude de la mesure portée, et le jugement du produit final, mais aussi la progression des apprenants (*en citant* : Scallon 2007). Dans cette logique, l’Ev forme la nébuleuse de l’enseignement-apprentissage.

Pour Martínez Melis et Amparo (2001), dans un contexte pédagogique, l’Ev est « *mesurer dans le but de juger* » ; une perspective dont laquelle l’évaluateur est juge, et l’évalué est soumis à son autorité, bien que l’Ev n’est pas toujours juste et objective ; comme ils le précisent dans la citation qui suit :

« *In the pedagogical context, evaluation has traditionally been equated with measuring in order to judge, according to this perspective, the evaluator’s authority is therefore a judge, while the person evaluated has to submit to the evaluator’s authority, which is not always either just or objective.* »

Dans la présente recherche, l’Ev est une pratique pédagogique qui permet de mesurer le processus et la progression d’apprentissage, de vérifier les acquis, de guider et orienter les enseignements, de motiver et d’attester les apprenants.

Dans la présente recherche, l’évaluation est une pratique pédagogique qui permet de mesurer le processus et la progression d’apprentissage, de vérifier les acquis, de guider et orienter les enseignements, de motiver et d’attester les apprenants.

2. Apprendre à évaluer

L’Ev est l’une des compétences que doit développer un enseignant lors de sa formation ; elle est une nécessité à la professionnalisation. Il est donc primordial, selon Fagnant et *al.*, (2017),

que les enseignants aient une formation en Ev permettant le développement d'autres compétences cognitives ; selon eux :

« Former des enseignants nécessite de développer des compétences spécifiques et de construire une identité professionnelle forte. Il s'agit non seulement de former de bons praticiens, mais aussi et surtout de former des « praticiens réfléchis » voire « réflexifs », qui parviennent à établir une distance avec la situation vécue et à étendre le savoir à d'autres situations. » Et ajoutent en affirmant qu'« [u]ne telle posture ne vas pas de soi et ne se met pas en place naturellement ; elle est pourtant essentielle car c'est en se donnant ces temps d'analyse 'que se développe la compétence évaluative indispensable au développement du pouvoir agir » (en citant : Beckers, 2007 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Perrenoud, 2001).

Dans la même recherche, Fagnant et ses collègues (2017) pensent qu'une formation en Ev permet aussi de développer le « *jugement professionnel* », qui aide les étudiants à envisager la notion de justice et à faire la différence entre, de ce qu'ils pensent, l'Ev plus au moins simple et objective des apprentissages et l'Ev complexe et subjective des compétences. Pour les chercheurs, « *[a]pprendre à évaluer et (être) évalu(é)er pour former semble donc bien constituer les deux faces d'une même médaille.* »

Apprendre à évaluer est une nécessité non pas uniquement pour les enseignants, mais aussi pour les étudiants, puisqu'on ne peut pas apprendre sans apprendre à évaluer. Les étudiants, et même les élèves, doivent acquérir progressivement cette compétence (d'auto)évaluation et d'autonomie, puisqu'elle est *pertinente, cohérente et efficiente*.

Cependant, apprendre à évaluer, ne veut pas obligatoirement dire changer les pratiques évaluatives. En effet, changer les pratiques évaluatives n'est pas aisé, puisqu'elles sont inscrites dans le système de représentation. Elles sont la plupart du temps liées aux croyances et coutumes qu'à la raison. Françoise Campanale (2007) explicite la problématique de la manière suivante :

« Les pratiques [évaluatives] s'inscrivent dans les coutumes et croyances des groupes sociaux. Elles sont constituées de savoir-faire, acquis la plupart du temps de façon implicite, sans connaître les raisons de routines difficilement verbalisable, et de métaconnaissances qui sont caractéristiques de l'expérience. Les modifier passe à la fois par une réorientation du système de représentations qui les fonde et une prise de conscience de sa façon de pratiquer pour réguler en fonction d'une nouvelle orientation. Cela peut se faire à travers un processus de développement personnel dans un contexte de socialisation, de formation » (en citant : Prost, 1985 ; Fayol, 1998 ; De Montmollin, 1996 ; Vanderberghe, 1986).

Dans un chapitre sur l'« *évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes* », la chercheuse propose trois étapes et caractéristiques d'une formation pour aider les enseignants à changer leurs pratiques évaluatives traditionnelles, intuitives et non-justifiées ; pour elle, il faut :

- 1- *une formation longue, distribuée et négociée*: une intervention qui vise le changement de pratiques fossilisées doit se réaliser sur au moins deux ans pour être efficace et répertoriée en huit à neuf journées de formation ;
- 2- *une formation axée sur l'analyse des pratiques* : à l'aide de savoirs pédagogiques et didactiques basée sur la « *pratique-théorie-pratique* » dans une approche compréhensive ; et
- 3- une formation crédible; en se rappelant que le formateur doit avoir le double rôle de pair-expert, en ayant les connaissances pratiques du terrain et de la théorie. Le formateur pair-expert a pour mission de transformer les savoirs théoriques (académiques) en « *savoirs en usage* » (pratiques).

Ces trois étapes sont conditionnées par une prise de distance de l'enseignant par rapport à ces pratiques. L'enseignant s'autoévalue en s'interrogeant sur ces pratiques : « *Comment j'ai fait ?* », en se représentant mentalement le processus qu'il a suivi en évaluant, comment il aurait souhaité le réaliser, l'effet produit, et l'effet qu'il souhaitait produire. Cette prise de conscience permise par l'autoévaluation permettra une décentralisation de ses représentations pour envisager d'autres points de vues.

Dans un chapitre sur le fondement de l'Ev de la performance d'interprétation⁸¹, Sawyer (2004, p. 128) donne un ensemble de points-guides pour les enseignants, administrateurs et concepteurs de programmes qui n'ont pas eu de formation en évaluation, afin de renforcer la validité des pratiques évaluatives en examens, il suggère ce qui suit :

- Entamer une analyse des besoins en reliant les examens aux objectifs du programme et d'autres formes d'Ev (par exemple : niveaux d'entrée, intermédiaire et final, et sommatif, sommatif et ipsatif).
- Documenter les procédures de l'examen mises en place, en faisant une description des procédures de test, ainsi que le classement de tout le matériel utile en examen (les textes d'examen, délibérations du jury et notes).
- Revoir les facettes de la méthode de test spécifique à la discipline (de traduction) et au programme de formation, ainsi que la rédaction des spécifications des tests.
- Développer un nombre représentatif de textes d'examens à partir du monde réel pour les enseignants et les étudiants, et effectuer une analyse des caractéristiques du texte

⁸¹ Le quatrième chapitre : « *foundations of interpreter performance assessment* », dans l'ouvrage : « *fundamental aspects of interpreter education* » (Sawyer, 2004, pp. 93-129).

fondé sur la linguistique. Cette démarche doit aboutir à des descriptions de textes d'examens prototypiques validés empiriquement.

- Recueillir des performances représentatives (enregistrement vidéo et anciens textes d'examens) qui servent les enseignants, les étudiants, et même l'Ev des évaluateurs comme référence.
- Définir les concepts de l'Ev selon le domaine, les critères et normes et le niveau d'expertise.
- Définir les critères d'Ev pour chacun des concepts cités dans les points précédents. Les critères doivent être élaborés en termes de performance(s) observable(s) et inclure une description claire des caractéristiques de performance à chaque niveau d'Ev (notation).
- Former les correcteurs (membres du jury) en design d'examen, procédures de jury (quand il s'agit d'une soutenance), et l'application sémantique des critères d'Ev.
- Explorer d'autres méthodes d'Ev (ex. portfolio).

Les points suggérés par Sawyer permettent de développer une plateforme pour le bon déroulement d'une pratique évaluative. Elle participe à la création d'une culture évaluative réfléchi (non intuitive).

3. Evaluation de la compétence traductive

L'intégration de l'enseignement basé sur les compétences en formation des traducteurs a permis une orientation d'un enseignement basé sur le produit vers un enseignement basé sur le processus. On entame une vague de développement de nouvelles pratiques évaluatives innovantes, et de remise en cause des pratiques traditionnelles comme l'Ev sommative du produit.

Les formateurs et les étudiants ont généralement une idée assez claire des modèles d'Ev de la compétence traductive en revenant sur l'Ev du produit et du processus, la validité de l'Ev dans les activités et les examens finaux, et comment noter objectivement les étudiants (Huertas-Barros et Vine, 2019). Puisque l'Ev n'est pas une problématique dans la connaissance de *qu'est-ce qu'il faut évaluer ?* mais *comment l'évaluer ?* et, *selon quelle méthode ?*

Un nombre de recherches comme celles de Schäffner et Adab (2000), Martínez Melis et Hurtado Albir (2001) et Tsagari et Van Deemter (2013) rappellent l'importance de l'Ev de la compétence et l'Ev de la Tr. D'autres recherches comme celles de Orlando (2011, 2012)

s'appuient sur l'importance du pont qu'il faut construire entre l'Ev pédagogique et l'Ev professionnelle. Pour ce qui est de l'enseignement basé sur les compétences, les nouvelles recherches suggèrent un bon nombre de procédures d'Ev, des instruments et des activités pour le diagnostic, et de l'Ev formative et sommative spécialement conçue pour l'enseignement-apprentissage de la Tr (Galán Manãs et Hurtado Albir, 2015). Certains chercheurs, comme Beeby (2000, p. 185-198), Adab (2000, p. 215-228), McAlester (2000, p. 229-243), ont proposé des Framework (cadres) pour l'Ev sommative ; d'autres études proposées sont de type empirique (Klimkowski et Klimkowska, 2012 ; Pavani, 2016 ; Huertas Barros et Vine 2016, 2018). Dans la dernière décennie, une attention particulière est accordée aux recherches sur l'Ev formative du processus de Tr en proposant des méthodes comme l'auto-évaluation, l'auto-critique et les cadres de prise de décisions (Way, 2008, 2009, 2014 ; Prieto Ramos, 2014 ; cités dans : Huertas-Barros et Vine, 2018). Enfin, des recherches comme celles de Dow (2012, 213) proposent des méthodes qui se focalisent sur les processus de Tr en laboratoire et milieux professionnels remplaçant l'Ev traditionnelle du produit.

L'Ev en Tr ne concerne pas uniquement le produit final, mais aussi les compétences du (futur) traducteur et le processus de Tr (Martínez Melis et Hurtado Albir, 2001). Nous allons citer dans ce qui suit quelques recherches sur l'Ev de la compétence traductive.

Tout d'abord, Way (2008) a proposé une Ev systématique des compétences⁸² des étudiants qui se base sur l'auto-évaluation et l'auto-critique durant leurs parcours universitaires et professionnels. Puis, le même chercheur (2009) propose une fiche de gestion de projets⁸³ qui permet aux étudiants d'analyser, classer et identifier les problèmes qu'ils rencontrent, ainsi que de trouver des solutions pratiques pour les résoudre et évaluer la fiabilité de ces ressources. Quand à Gaballo (2009, p. 58), il propose un modèle fonctionnel systématique⁸⁴ pouvant évaluer d'une manière quantitative et qualitative le processus d'acquisition de la compétence traductive. Dans une étude de cas, Garant (2009) a proposé une Ev holistique de la Tr⁸⁵ qui suggère des systèmes de classement holistiques beaucoup plus adéquats à la formation de stagiaires en Tr afin de les préparer aux activités qu'ils auront à réaliser en tant que traducteurs professionnels. Nous rappellerons aussi les recherches de Massey et Ehrensberger-Dow (2012, 2013) qui se focalisent sur des méthodes d'Ev qui explorent les processus de Tr de recherches en laboratoire et situations professionnelles, afin de compléter

⁸² Systematic Assessment of Students.

⁸³ Project Management Sheet.

⁸⁴ Systematic-functional Model.

⁸⁵ Holistic Translation Assessment.

l'Ev traditionnelle qui se préoccupe du produit. Et puis, visant principalement à développer la compétence des étudiants dans le domaine de la Tr juridique, Way (2014) propose aussi un cadre basé sur la prise de décision. Galán-Mañas et Hurtado Albir (2015) proposent des procédures, des instruments et des activités d'Ev pour les enseignants. Et finalement, Barros et Vine (2017) rappellent le besoin de dépasser l'utilisation de la méthode traditionnelle.

On pourrait conclure sur le fait que les fonctions de l'Ev en processus d'enseignement-apprentissage ont bénéficié d'un bon nombre de recherches basées sur l'Ev de la compétence, les problèmes d'Ev, le processus et les situations de Tr.

3.1. Evaluation de la compétence culturelle en traduction

La Tr est une communication interculturelle (Hanse, 1997 ; Venuti, 1998, p. 4 ; De Launay, 1988 ; Crépon, 2004 ; Cordonnier, 2002 ; House, 2009 ; 2013, علي صديق; Ladmiral et Lipiansky, 2015 ; Yarosh, 2014) dont le traducteur est le médiateur (Ladmiral, 1998). Cela fait en sorte qu'on a besoin d'une grille d'Ev de cette compétence pour vérifier si les étudiants l'ont bien acquis en cours de formation.

Bien que la littérature de l'Ev de la Tr soit assez riche, peu de recherches expérimentales lui sont dédiées. June Eyckmans (2017) pense que cela est dû au flou qui règne sur la définition de la CT et le grand nombre de sous-compétences qu'elle contient, et (*en citant* : Ankaert et al., 2008) que l'enseignement et l'Ev de la Tr⁸⁶ étaient considérés comme une affaire de traducteurs professionnels et non pas d'enseignants de Tr. Cela a fait en sorte que beaucoup de questionnements et de problématiques en Ev de la compétence (culturelle) en enseignement de la Tr restent sans réponses, solutions ou suggestions. Pour Eyckmans (*Idem*), il faut revenir et passer par les cinq étapes connues en méthodologie de l'éducation : définir la compétence ; définir ses sous-compétences ; formuler des descripteurs de chacune des sous-compétences ; relier les descripteurs de la compétence au comportement observable ; et développer des instruments pour expliciter et noter le comportement (*en citant* : Bachman, 1990)

- Est-ce aussi le cas pour l'Ev de la compétence culturelle en enseignement de Tr?

Les contributions sur l'Ev de la compétence culturelle en enseignement de la Tr prennent deux formes : 1) des tests qui *évaluent la compétence culturelle en dehors du produit* (du texte), et ceux qui *l'évaluent dans le sens et contexte du produit*.

⁸⁶Et l'interprétation

Dans le premier cas, on peut citer le test développé par Bachman (1990) pour évaluer la compétence culturelle et linguistique des étudiants dans la culture de la LC. Les questions sont de type QCM⁸⁷ et « vrai » ou « faux » sur des sujets littéraires, religieux, politiques et sociaux couvrant les aspects de la vie quotidienne de l'Autre, sous formes de métaphores, comparaisons, et proverbes. Dans sa recherche sur la connaissance des étudiants natifs arabes de la culture anglaise en utilisant le test cité, Bachman a pu déduire que les étudiants ont un manque de connaissances sur d'importants événements politiques, religieux et sociaux dans les cultures de la LS et la LC, ne consultent pas les traductions déjà réalisées sur le même thème, n'ont pas conscience de certains problèmes sémantiques (écart lexical) et comment résoudre le problème, manquent de connaissances par rapport à la construction lexicale des expressions idiomatiques et des comparaisons, ne savent pas quels procédés choisir pour traduire les termes à charges culturelles, et ne savent pas utiliser le dictionnaire en traduisant. Nous pensons que ce type de tests est assez pertinent puisqu'il explicite les difficultés et oriente les interventions pédagogiques et didactiques des enseignants.

Dans la même catégorie de tests en dehors du produit, il y a les tests de métacognition, de comportements et de types de personnalités servant à mesurer les attitudes et les capacités d'un individu en situation de communication inter-culturelle ; dans ce cas, le meilleur exemple est celui des tests de l'intelligence émotionnelle. D'après nous, il serait assez novateur d'employer ce type de tests au début, plus d'une fois pendant et à la fin du parcours des étudiants en formation. Cela permettra de noter le développement d'intelligence culturelle, et d'attitudes et de comportements corrélés avec le développement d'une compétence culturelle en Tr.

Pour ce qui est du deuxième type de tests, qui évalue le produit de la Tr, on peut citer les deux approches les plus connues : la « *méthode holistique et analytique* » et la « *méthode d'étalonnage des éléments dichotomiques* »⁸⁸. Dans la première méthode, le produit final de la Tr de l'étudiant est la preuve de sa compétence. L'enseignant lit la Tr de l'étudiant et lui attribue une note, sans pour autant dire qu'il va évaluer la compétence culturelle. Dans cette approche, la note attribuée à la compétence culturelle se fait d'une manière globale et intuitive. Par contre, dans l'approche analytique les erreurs sont catégorisées soigneusement, puis on attribue une note à la Tr proposée par l'étudiant. Pour l'Ev de la compétence culturelle, l'enseignant peut ajouter des variables pour les erreurs de Tr des culturèmes dans la

⁸⁷ Questions à choix multiples.

⁸⁸ « *The holistic and analytic method* » et « *the calibration of dichotomous items method* ».

grille d'Ev utilisée. Il s'agit d'une méthode assez détaillée, mais qui prend beaucoup de temps. Les deux approches citées se basent sur des critères ou une grille préétablis par l'enseignant. Dans la méthode d'étalonnage des éléments dichotomiques, l'enseignant identifie dans l'étape d'avant-évaluation des *items* pertinents à partir du texte à traduire, qui seront utilisés par la suite comme éléments à l'évaluer. L'enseignant évaluateur peut sélectionner ou introduire des *items* spécifiques à la compétence culturelle et leur attribuer une note (Eyckman, 2017 ; Akbari et Shahnawari, 2019).

La compétence culturelle peut être donc évaluée d'une manière décontextualisée avec des QCM ou des items (pré-)sélectionnés dans un texte, ou contextualisée, qui est le plus préférable (Le Disez, 2015 ; Eyckman, 2017) en l'intégrant dans le sens global du texte.

Nous pensons que dans un premier temps, les enseignants peuvent utiliser la méthode des QCM et des questions items décontextualisés isolés des textes afin d'explicitier l'importance du culturel pour les étudiants, et les familiariser d'une manière progressive. Cela leur permettrait aussi de prendre conscience de la différence entre la Tr des notions culturelles dans et en dehors du bain du texte. Il est important à souligner qu'au final, c'est à l'enseignant que revient le choix d'intégrer la compétence culturelle dans sa grille d'Ev.

Dans une recherche sur la construction des normes dans les communautés : les perceptions des tuteurs et des étudiants sur les pratiques d'Ev dans un cours de Tr en master⁸⁹, Huertas-Barros et Vine (2019) ont trouvé que les étudiants donnent plus d'importance à l'Ev sommative de la CI que les enseignants. Dans une liste de sept sous-compétences, les enseignants placent l'Ev de la CI à la cinquième place, alors que les étudiants lui attribuent la deuxième place⁹⁰.

Il est aussi clair qu'introduire l'interculturel comme sous-compétence en enseignement-apprentissage de la Tr passe par une *transformation des pratiques évaluatives* et conception ou ajustement des outils utilisés. Dans le cas contraire, les enseignants auront une lourde tâche pédagogique et didactique, et l'Ev des étudiants peut largement différer d'un enseignant à un autre.

4. Evaluation de la traduction

L'Ev de la Tr n'a jamais été aisée. *Comment évaluer une bonne Tr? Comment doit être une bonne Tr? Selon quelle grille? Et par qui est-elle censée être évaluée?* Ou bien, comme le

⁸⁹ « *Constructing standards in communities : tutor's and students' perceptions of assessment practices on a MA translation course* ».

⁹⁰ Les deux, enseignants et étudiants, ont attribué la première place à la compétence linguistique (langagière).

déclare Elsa Huertas Barros et Juliet Vive (2017), *est-ce qu'on évalue les traductions des étudiants avec les critères universitaires ou avec les critères du monde de la Tr professionnelle ?* En soulignant que bien que la Tr est évaluée dans différents contextes, la validité et fiabilité ne sont pas atteintes, et ce n'est pas facile de les atteindre.

Beverly J. Adab (1998) pense que l'enseignement de Tr universitaire traditionnelle manque de critères d'Ev, elle l'explique de la manière suivante :

« La question du control des connaissances est habituellement prioritaire, le contexte de production fait presque toujours défaut. On ne s'interroge pas non plus sur la fonction du texte dans la culture source, ni sur la fonction du texte sur la culture cible » (p. 128).

En plus du contexte de production et de la fonction des deux cultures (cible et source), J. Adab rappelle qu'on n'accorde pas assez d'importance au profile du destinataire et à ses connaissances contextuelles et factuelles, on ne se soucie pas des attentes vis-à-vis de la fonction et du type de texte proposé à la Tr, ni des besoins d'informations et de leurs explicitations. La chercheuse explique les raisons et leurs rapports avec les méthodes d'Ev :

« Trop souvent on demande aux étudiants de traduire sans leur fournir une information préalable, de ce qui tend à donner l'impression à ces derniers que la traduction consiste simplement à rechercher des correspondances ou des unités interlinguistiques dans les unités linguistiques. C'est pourquoi les méthodes d'évaluation finissent par se concentrer sur des relations d'adéquation sur le plan de la forme linguistique, faute d'autres critères d'évaluations auxquels se référer » (Idem).

Juliane House cite deux approches d'Ev d'une bonne Tr, qui sont l'Ev selon les points des impressionnistes subjectifs⁹¹, et le model behaviouriste basé sur les réponses⁹². Le premier modèle, l'Ev selon le point de vue impressionniste subjectif, met en avant la qualité de la Tr devant être conforme à ces huit points (2009, p. 44) :

- Une Tr doit être mot à mot.
- Une Tr doit transmettre les idées du texte original.
- Une Tr doit être lue comme le texte original.
- Une Tr doit être comme une Tr.
- Une Tr doit refléter le style du texte original.
- Une Tr doit refléter le style du traducteur.
- Une Tr doit être comme une version contemporaine du texte original.
- Une Tr doit être lue comme une version contemporaine du traducteur.

⁹¹ Impressionistic and subjective views

⁹² Response-based behavioural views

Les réflexions impressionnistes sur la qualité d'une Tr sont souvent exprimées en termes de fidélité à l'original, de conservation de la saveur, de l'esprit ou de la couleur locale de l'original. Comme le souligne J. House (*Idem* : p.43) :

« Impressionistic reflections on the quality of a translation are often expressed in terms of 'the faithfulness to the original', 'the retention of the original's flavour, spirit, or its local color. »

Il s'agit, dans cette approche, d'évaluer plusieurs exemples de traductions au hasard afin de choisir les solutions optimales.

Le deuxième modèle, l'Ev selon le model behaviouriste basé sur les réponses, est beaucoup plus réaliste puisqu'il offre des points de vues plus fiables et vérifiables que celui des impressionnistes. Les partisans de ce modèle ont été influencés par l'école de psychologie behavioriste. Ce modèle est souvent associé au traductologue Eugene Nida, qui se focalise sur le public cible dans l'Ev de la Tr. Il est basé sur trois critères⁹³. Tout d'abord, l'efficacité générale du processus de communication, selon lequel on doit avoir une réception maximale avec un minimum d'effort. Ensuite, la compréhension de l'intention, qui concerne la précision avec laquelle le sens de l'original est représenté dans la Tr qui sera jugée selon la compréhensibilité dans la culture source. Et le troisième critère, celui de l'équivalence de réponse, qui est lié aux travaux de Nida sur l'équivalence dynamique, veut que la réponse du lecteur de la Tr doit avoir la même impression ou réponse que le lecteur du texte original.

Juliane House (2009) fait la différence entre l'analyse linguistique, la description et l'explication linguistique d'une Tr et son jugement de valeurs, les questions sociales et les goûts et préférences. Elle déclare que :

« In translation evaluation, it is important to be aware of the difference between (linguistic) analysis and (social) judgement. This means that a distinction needs to be made between describing and explaining linguistic features of the original text and comparing them with the relevant features of the reanslation on the one hand, and judging 'how good a translation' is on the other hand' » (p. 55-57).

Cependant, avoir un jugement final d'une Tr en se basant sur une méthode évaluative objective est très difficile.

5. Fonction de l'évaluation

L'Ev a plusieurs fonctions dont la plus évidente est celle qui pousse les étudiants à l'apprentissage (Terzis et A. Economides, 2010). Mais ce n'est pas tout. L'Ev facilite l'enseignement-apprentissage parce qu'elle permet de mesurer les compétences et connaissances des étudiants ; et, en plus d'être primordial pour le processus d'apprentissage,

⁹³ « *General efficiency of the communication process, comprehension of intent, and equivalence of response.* »

elle permet aussi de renseigner les étudiants sur les stratégies et objectifs d'apprentissage (F. Alquraan, 2012). L'Ev influence l'apprentissage (F. Alquraan, *Idem*; Wu et Jessop, 2018). Pour Wu et Jessop (2018), les fonctions du système d'Ev peuvent être résumées dans la mesure de la performance, l'attribution des diplômes de fin d'étude et favoriser l'apprentissage.

Une Ev efficace, selon L. He et P. Brandt (2007) joue un rôle important dans le classement des étudiants, le diagnostic du niveau des problèmes et le processus d'apprentissage, le développement de la performance des enseignants et l'atteinte d'objectifs académiques.

Panagiotis Siozos et *al.*, (2009) pensent que l'Ev est l'élément clé de l'apprentissage, parce qu'elle responsabilise les étudiants, les dirige et les motive, tout en fournissant les critères mesurant leur progrès.

Pour Endrizzi et Rey (2008), l'Ev formelle a pour fonction de garantir la validité des hiérarchies intellectuelles, sociales et institutionnelles ; pour eux :

« Le développement d'une évaluation formalisée et systématique a évidemment à voir avec la légitimation des positions sociales par le diplôme, la promotion du mérite académique qui a marqué la construction des États modernes et l'utilisation des évaluations comme outil de contrôle institutionnelle à tous les niveaux » (en citant : Broadfoot, 2007).

Pour les deux chercheurs, l'Ev est une activité d'apprentissage. Ils rappellent aussi les travaux de Crooks (1988) pour qui l'Ev est un besoin vital pour les apprenants, puisqu'elle

« guide leur jugement sur ce qu'il est important d'apprendre, affecte leur motivation et leurs représentations en matière de compétence, structure leur organisation en termes de travail personnel, renforce leurs apprentissages et impacte durablement le développement d'aptitudes et de stratégies d'apprentissage. »

On peut identifier trois types de fonctions à l'Ev, selon Martínez Melis et Amparo (2001), la fonction diagnostique, la fonction sommative et la fonction formative, que nous expliquerons dans ce qui suit.

5.1. Fonction diagnostique

L'Ev diagnostique est effectuée avant le début des apprentissages, afin de permettre de diagnostiquer le potentiel de l'apprenant et de mettre en avant ses capacités et lacunes (Martínez Melis et Amparo, 2001). L'*évaluation d'orientation* a aussi pour objectif d'orienter l'apprentissage des étudiants en fonction de leurs pré-acquis, et de contribuer à la motivation interne (De Ketele, 2002).

5.2. Fonction sommative

L'Ev sommative détermine le résultat final et identifie et juge les connaissances acquises à l'aide d'un examen final (Terzis et A. Economides, 2010). On peut distinguer deux types d'Ev sommative (Prégent, 1990) : 1) normative, permettant d'établir une comparaison entre les étudiants afin de les classer ; et 2) basée sur des critères⁹⁴, quand l'Ev est basée sur des critères préétablies (Martínez Melis et Amparo, 2001). Pour De Ketele et Gerard (2005), bien que secondaire, l'Ev certificative permet aussi de certifier ou non la réussite sociale de l'étudiant. Les deux chercheuses insistent sur le fait que la validation d'une Ev certificative doit d'abord passer par une Ev par des experts pour vérifier trois principaux points : 1) l'Ev porte sur les *compétences minimales*, 2) la *distinction entre les critères d'Ev minimales et les critères de perfectionnement*, et 3) *identifier les seuils de maîtrise minimale*. La fonction sommative-certificative permet d'évaluer en situation, dans la durée et contribue à la motivation externe (De Ketele et al., 2002).

Dans une étude expérimentale exploratrice de l'Ev sommative multidimensionnelle en enseignement de la Tr, H. Albir et S. Pavani (2018) soulignent que les récentes recherches appellent à un enseignement de la Tr basé-compétences⁹⁵, donc un modèle intégré ; ce dernier fait appel notamment à une Ev basée-compétences⁹⁶. Les deux chercheurs rappellent aussi que l'Ev traditionnelle de la Tr doit prendre en considération les remarques suivantes :

- *Ev des connaissances*, des habilités et des attitudes : se faisant à l'aide de différentes activités et instruments et nécessitant une approche évaluative multidimensionnelle ;
- *évaluer le produit et le processus*, en prenant en considération et le résultat final de la Tr et le processus l'ayant permis, afin de savoir, par exemple, comment l'étudiant a réagit aux problèmes qu'il a rencontrés lors de la Tr et quelles stratégies il a employé ;
- *développer des critères d'Ev*, qui permettent aux enseignants d'évaluer l'activité demandée, attribuer des notes (objectives), augmenter le nombre de feedback et le cibler ; facilite l'auto-évaluation et l'Ev entre pairs ;
- *explicitement l'importance de l'Ev formative*, facilitant le choix d'activités et d'exercices pouvant évaluer ce que les étudiants ont appris ; cela oriente les étudiants dans leur processus d'apprentissage, et les enseignants dans l'Ev de leurs PE;

⁹⁴Criteria-based

⁹⁵Competence based-training

⁹⁶Competence based-training

- *promouvoir l'auto-évaluation*, permettant aux étudiants de développer leurs propres feedbacks sur leur apprentissage dans le but de progresser, et aux enseignants d'avoir une idée sur certaines PE inefficaces et comment les étudiants perçoivent leur apprentissage ; et enfin,
- *utiliser une variété de méthodes innovantes d'évaluation* ; l'auto-évaluation et l'Ev entre étudiants, par exemple, en plus de l'Ev par l'enseignant, qui permettent à l'enseignant d'orienter ses remarques et noter les étudiants. Une grille avec des critères ciblés éclairent les étudiants sur ce qu'on attend d'eux.

Dans leur article sur « *l'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants* », A. Fagnant et ses collègues (2017) préfèrent le terme « *sommative* » à celui de « *formative* » ou « *certificative* », puisqu'elle « *peut avoir une finalité formative si elle est faite au début d'un cycle pour orienter les apprentissages* ». Ils ajoutent que de cette manière sont « *articulés les moments de l'évaluation et distingués soigneusement le temps de la formation et le moment de la certification. Le 'contrôle continu' a fait oublier cette distinction essentielle qui reconnaît le droit à l'erreur pendant l'apprentissage* ».

L'Ev sommative se différencie de la formative par les objectifs et l'utilisation ; alors que la première « *indique si certaines connaissances ou apprentissages ont été acquis par l'élève* », la deuxième « *ajoute un 'feedback' ou rétroaction qui consiste à fournir des informations sur le degré d'acquisition et les erreurs commises, afin de reprendre, d'approfondir ou de corriger l'apprentissage en conséquence* » (Endrizzi et Rey, 2008).

5.3. Fonction formative

L'Ev formative a été proposée par Michael Scriven en 1967 et popularisée par Bloom en 1971 dans son modèle de « *pédagogie de maîtrise* » (Endrizzi et Rey, 2008). Elle se réalise au cours de la formation et a pour objectif l'amélioration de la qualité de l'apprentissage (De Ketele, 2002), et donner les feedbacks adéquats pour assister les étudiants dans l'atteinte de leurs objectifs (Terzis et A. Economides, 2010) ; elle permet aux formateurs d'avoir des informations à partir des résultats ou du travail des étudiants, dans une approche neobehavioriste ou cognitiviste pour des finalités d'enseignement. Les caractéristiques les plus importantes de l'Ev formative sont (Abrecht, 1991 ; dans : Martínez Melis et Amparo, 2001) : permettre aux étudiants après conscience d'être actifs dans leurs apprentissages ; intégrer l'évaluation formative entièrement dans le processus

d'apprentissage ; elle s'adapte à des situations individualisées. Elle est flexible et plurielle ; elle s'intéresse au processus et aux résultats ; elle permet d'identifier les difficultés en les comprenant et d'en proposer des solutions, et donc un enseignant flexible efficace.

Dans le rapport « *synthèse des séances réalisées dans le cadre du cycle 'nouvelles pratiques pédagogiques'* » du colloque sur « *l'évaluation : Une question de choix ?* »⁹⁷, De Ketele et ses collègues (2002) ont classé les caractéristiques de l'Ev formative et certificative que nous avons intégré dans le tableau - 2 - qui suit :

Tableau 2:Caractéristiques de l'évaluation formative et certificative selon De Ketele et *al.*, (2002)

Evaluation formative	Evaluation certificative
<ul style="list-style-type: none"> • Débouche sur une décision pédagogique • Interne à l'auditoire • Erreur perçue positivement • Avant, pendant et après l'apprentissage • Pas toujours instrumentée • Interprétation souvent critériée • Implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions 	<ul style="list-style-type: none"> • Débouche sur une décision administrative • Externe à l'auditoire • Erreur perçue négativement • Après une série d'apprentissages terminés • Toujours instrumentée • Interprétation souvent normative • Pas ou peu d'implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions.

L'Ev continue est une forme d'Ev formative qui représente une accumulation d'un ensemble structuré d'évaluations tout au long de l'année. De Ketele et *al.*, (*Idem*) identifient cinq raisons qui motivent à organiser une Ev continue⁹⁸ (formative) tout au long de l'année ; ils citent : « *stimuler l'étudiant au travail régulier* », « *réguler le travail de l'étudiant en l'informant sur la qualité de ses apprentissages, l'inciter à s'améliorer* », « *informer l'étudiant des critères d'évaluation des enseignants* », « *éviter le bachotage du blocus* », « *permettre à l'étudiant le droit à l'erreur* », et « *fournir des feedbacks à l'enseignant afin de réaliser une régulation en temps réel par rapport à l'apprentissage* ». Pour ce qui est des obstacles de l'utilisation d'une Ev continue, ils citent : la « *lourdeur du dispositif à mettre en*

⁹⁷ Cahier de l'IPM, à l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias, Université catholique de Louvain (UCL), (2003).

⁹⁸ De Ketele et *al.*, (2002) font la différence entre la définition de l'évaluation continue sur le plan théorique et pratique. Ils la définissent comme étant « (...)un processus cumulative de plusieurs évaluations ordonnées à divers moments de l'apprentissage », sur le plan théorique ; alors que sur le plan pratique concret, c'est « lorsque plusieurs résultats sont pris en compte pour évaluer les performances de l'apprenant. »

œuvre », « le feedback à transmettre à l'étudiant, à la fois formatif [...] et certificatif (cotation) », la « remise en question de l'enseignement à la lueur des résultats », et l'« homogénéité des questions versus l'hétérogénéité des groupes ».

Frédérique Longuet (2015) problématise et explicite la tension entre les deux types-fonctions formative et sommative de l'Ev. Dans un article sur la « *formation initiale des enseignants de langues : évaluation formative à visée certificative et/ou évaluation formative socialement partagée ?* », le chercheur écrit :

« Avec le développement de l'évaluation certificative par standards et par référentiel de compétences, comme c'est le cas pour l'enseignement des langues, les frontières autrefois étanches entre le formatif et le sommatif sont devenues poreuses. Les tensions sont ainsi poussées à l'extrême entre une indispensable évaluation formative au service des apprentissages et une nouvelle injonction institutionnelle à harmoniser et contrôler le rendement du système de formation par le biais d'une évaluation certificative externe et standardisée. »

L'Ev formative et sommative étaient donc complémentaires, et sont toujours censées l'être, mais on dirait que les deux approches (ou philosophies) différentes tirent chacune de son côté le type-fonction d'Ev qui lui convient ; l'Ev formative pour l'apprentissage (dynamique, personnalisée, contextualisée, rarement anticipée), et la sommative-certificative pour l'institutionnelle (standard), et c'est cette dernière qui est prescrite aux enseignants lors des formations (quand elles existent). Longuet pense que « [l]'évaluation institutionnelle, par référentiel et standards, a les garants des bonnes pratiques professionnelles, d'offrir aux enseignants une liste de mauvaises conduites à éviter. »

L'Ev certificative ne doit donc pas être exploitée pour faire parler l'institution au détriment de l'apprentissage, de faire taire la parole de l'enseignant et guider tout le système éducatif uniquement par un ensemble de critères standards et prédéterminés. L'Ev certificative est le résultat d'un enseignement basé sur la formative.

5.4. Fonctions de l'évaluation de la traduction

L'Ev change la perception des participants au contexte d'enseignement, et donc influence le processus (une action qui contribue au processus d'apprentissage) et le produit (acquisition d'une connaissance) (Xiangdong, 2018). Elle a une fonction certificative, elle permet, comme fonction formative, aux étudiants d'étudier tout au long de la vie dans un futur incertain. Elle contribue aussi au développement de la pensée critique, la résolution des problèmes et le travail en équipe (Wu et Jessop, 2018), en rappelant qu'elle est un instrument de mesure du

progrès des étudiants (F. Alquraan, 2012), qui lui accordent une grande importance (Elkington, 2016, p. 2)⁹⁹.

Beverly J. Adab (1998) propose une Ev de Tr en se basant sur une analyse approfondie du contexte sociolinguistique du texte, aux niveaux macro et micro structures. Bien sûr cette analyse sociolinguistique dont va dépendre la Tr change d'un texte à un autre, et d'une fonction à une autre, ce qui ne permet pas une grande objectivité en Ev, selon la chercheuse. Dans ce cas, l'étudiant traducteur « [n]on seulement il choisira dans chaque cas le meilleur moyen d'effectuer le transfert d'une unité de sens, mais aussi, en plus encore, il décidera si toutes les unités de traduction doivent se traduire » (1998, p. 129). J. Adab donne l'exemple d'un mode d'utilisation (consigne d'installation) d'un électroménager qui diffère entre le britannique et l'européen, car pour ce dernier la prise est intégrée dans le cordon d'alimentation, alors que le premier doit l'installer lui-même. Ici, « [l]'adéquation du texte source avec le texte cible sera déterminée par les besoins du lecteur cible dans la culture d'accueil, et non pas par la structure ou le contenu du texte de départ. » Ainsi, la Tr devient « une forme interlinguistique d'interprétation sémiotique, où la fonction du texte repose sur le sens du message. Ce sens global, composé d'unités de sens et formulé par les signes de la langue de départ, doit être recréé au moyen des signes dans la langue cible » (Idem, en citant : Jakobson, 1966 ; Almeder, 1980 et Eco, 1976).

Dans le contexte de la Tr en enseignement universitaire, l'Ev est généralement associée au produit ou au processus. Alors que la première est associée à l'Ev sommative, la deuxième est liée à l'Ev formative. Ainsi, Barros et Vine, (2017) pensent que l'Ev de la Tr aurait trois objectifs (en citant : Martinez Melis et Hurtado Albir 2001, p. 277) :

- Une *fonction diagnostique* : identifier les capacités et les lacunes des étudiants dans le groupe évalué.
- Une *fonction sommative* : juger le produit final et les connaissances acquises par les étudiants à la fin du processus d'apprentissage.
- Une *fonction formative* : intégrée dans le processus et utilisée surtout par les étudiants pour s'impliquer activement dans l'amélioration de leurs propres processus

⁹⁹Elkington, Sam. 2016. *The case for transforming assessment in higher education*. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/assessment_viewpoint_aug16.pdf, consulté le : 07.04.2020

d'apprentissage. Comme dans le deuxième point, il s'agit d' *évaluation pour apprentissage*¹⁰⁰.

6. Critères d'évaluation en traduction

L'Ev de la Tr doit se baser sur des principes qui assurent son objectivité. Pour Amparo et Nicole (2001) ce sont les critères d'Ev qui orientent et précisent la manière d'évaluer, et ils en citent quatre principes devant être présents :

- l'évaluateur doit suivre une grille précise d'Ev, et que l'étudiant doit la connaître ;
- la grille d'Ev dépend du contexte d'Ev, sa fonction, ainsi que l'objectif, le destinataire et l'intention et impact de cette dernière ;
- le « *quoi évaluer ?* » doit être clair. L'objet de l'Ev doit être défini et le niveau auquel il s'effectue, en sachant ce qui *doit* de ce qui *pourrait* être évalué ;
- L'enseignant doit être en mesure de reconnaître le niveau atteint par ses étudiants dans les (sous-)compétence qu'il évalue.

Romainville (2003) pense que « *la transparence de l'évaluation favorise la motivation et l'engagement des étudiants dans l'apprentissage.* » Il identifie un ensemble de suggestions aux volontés politiques qui visent une meilleure qualité pour les dispositifs évaluatifs en contexte universitaire :

- « *le rôle et la responsabilité politique qui sont ceux de l'État dans la définition des diplômes nationaux et de leurs conditions de mise en œuvre* » ;
- « *le pilotage national du service public de l'enseignement supérieur requiert une meilleure connaissance des acquis – et surtout des progrès – des étudiants* » ;
- « *la mise au point d'épreuves communes à l'entrée – voire à la sortie – d'une filière* » ;
- « *un programme de développement des études sur les résultats et les effets de l'enseignement supérieur* » ;
- « *développer une évaluation locale, efficace, fidèle et transparente, des acquis* » ; et
- « *clarifier le contrat pédagogique avec les étudiants* ».

Pour De Ketele et Gerard (2005), toute Ev doit être caractérisée par : 1) la *pertinence*, « *le caractère le plus approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés* » (en citant : Raynal et Rieunier, 1997, 2003) ; 2) la *validité*, « *le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire [...] et ce qu'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et*

¹⁰⁰Assessment for learning

ce qu'il prétend mesurer » (en citant : Laveault et Grégoire, 1997, 2002) ; et 3) la *fiabilité*, « *le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés [...]* » (en citant : Cardinet et Tourneur, 1985 ; Laveault et Grégoire, *Idem*). En précisant que même si ces dimensions n'ont pas de lien entre elles sur le plan théorique, elles doivent être réunies sur le plan pratique pour que l'Ev soit (plus au moins) valide.

Pour le Assessment Reform Group (2003)¹⁰¹, l'Ev (sommativ) doit être caractérisée par la *validité*, la *fiabilité*, l'*impact* et la *praticabilité*. Premièrement, la validité en s'assurant que l'Ev recouvre tous les critères de réussite et non pas uniquement ceux qui sont valables pour des objectifs particuliers. Deuxièmement, la fiabilité doit être réalisée de manière à permettre aux enseignants, étudiants et aux politiques d'être sûrs que les résultats obtenus sont précis et en cohérence avec les objectifs (d'apprentissage). Troisièmement, l'impact ne doit pas uniquement mesurer la performance, mais aussi avoir des conséquences sur l'enseignement, l'apprentissage et la motivation des étudiants. Et finalement, pour ce qui est de la praticabilité, elle représente les ressources nécessaires pour fournir aux enseignants le temps, l'expertise (et le coût), et aux étudiants du temps pour apprendre, et doit être proportionnée à la valeur des informations.

Parmi les chercheurs qui ont proposé des catégories¹⁰² d'analyse de Tr afin d'assurer une Ev explicite et (plus ou moins) objective, on trouve (Martínez Melis et Amparo, 2001) :

- les procédures techniques suggérées par Vinay et Darbelnet (1958) ;
- les critères d'équivalence dynamique qui se basent sur l'importance de la perception du message développé pendant la Tr de la bible (principalement par Nida) ;
- les dimensions situationnelles avec des critères fonctionnalistes développées par Julianne House (1981) ;
- les dimensions contextuelles suggérées par Hatim et Mason (1990) ;
- les catégories dérivées de la théorie des polisystèmes, selon Toury (1980) et Rabadán (1991) ;
- le modèle peritextuel et textuel intégré proposé par Larose (1989) ;

¹⁰¹Groupe de Réforme d'Évaluation, dans le rapport sur le rôle des enseignants dans l'évaluation de l'apprentissage, disponible à l'adresse : <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf>, consulté le 11.07.2020

¹⁰²Appellation employée par Martínez Melis et Amparo (2001)

- les normes socioculturelles et les paramètres proposés par Hewson et Martin (1991) ;
et
- la relation entre les facteurs intratextuel et extratextuel dans une perspective fonctionnaliste mis en avant par Nord (1988).

Bien que tous ces modèles d'analyse soient les plus explicites, Martínez Melis et Amparo (*Idem*) trouvent qu'ils ne regroupent pas ensemble les critères textuels, contextuels et fonctionnels.

7. Evaluation des erreurs en traduction

Il y a une différence entre les '*erreurs*' et les '*fautes*' de Tr. Alors que la *faute* est binaire et implique un choix entre une bonne et une mauvaise possibilité, l'*erreur* est non-binaire et est le résultat d'une situation pour laquelle il n'y a pas une séparation claire entre le vrai et le faux. J. M. Giaber (2018) rappelle cette différence entre les deux en s'appuyant sur l'avis de Nord (2005, 1986-1987) qui a défini l'erreur par la fonction de la Tr selon la théorie du Skopos, pour ce dernier :

« A particular expression or utterance does not in itself have the quality of being incorrect, but that it is assigned that quality by the receiver in the light of a particular norm or standard. Translation errors show up against the overriding criterion of translation skopos. [...] If, for example, the translation skopos requires the reproduction of the whole content, the smallest omission, as long as it is not due to TT receiver-specific presupposition, is a translation error. The same omission is not marked as an error if the translation skopos requires only a rough summary of the relevant information contained in the text. A translation error, then, is a failure to carry out any one of the translating instructions. »

Pour dire qu'une expression ou un énoncé n'a pas en soi la qualité d'être correcte ou incorrecte, c'est le récepteur qui lui attribue cette qualité selon une norme particulière. Pour Nord, si une situation ou un Skopos Tr, nécessite la reproduction de tout le contenu, alors toute omission sera considérée comme une erreur ; alors que si le skopos de Tr nécessite seulement un résumé pertinent des contenus, la même omission ne serait pas considérée comme une erreur.

Donc, l'Ev des erreurs et leur existence dépend de la fonction et de la consigne de Tr.

Pour Martínez Melis et Hurtado Albir (2001), les erreurs de Tr peuvent être classées selon la typologie (la nature des erreurs), l'impact (la gravité de leur impact sur le sens du texte) et l'étiologie (particulièrement importante en enseignement de la Tr). Nous avons regroupé ces caractéristiques dans le tableau - 3 - (synthétisées aussi dans : Hurtado Albir et Pavani, 2018).

Finalement, pour Nord (1988), il y a quatre types d'erreurs en Tr (*cité aussi dans* : Eyckmans, 2017) :

- les *erreurs pragmatiques*, comme les noms propres, les articles ayant un lien avec le culturel et les références à l'espace et au temps ;
- les *erreurs interculturelles*, comme les conventions typologiques du texte ;
- les erreurs inter-lingues, comme la différence dans l'utilisation de la syntaxe et du vocabulaire ; et
- les *erreurs spécifiques aux textes*, comme les traits rhétoriques.

Tableau 3: Les erreurs en traduction (Martínez Melis et Hurtado Albir, 2001)

L'erreurs en traduction		
Typologie des erreurs	Impact des erreurs	Etiologie des erreurs
<ul style="list-style-type: none"> - Différence entre les erreurs liées aux textes sources (sens opposé, faux sens, ajout ou suppression) et celles liées aux textes cibles (orthographe, vocabulaire, syntaxe, cohérence et cohésion). - Différence entre les erreurs fonctionnelles (en rapport avec la transgression de certains aspects fonctionnels du projet de traduction) et les erreurs absolues (injustifiées, et ne sont pas liées au projet de traduction). - Différence entre l'erreur et la faute. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensemble du texte - La cohérence et la cohésion du texte cible. - Le pourcentage de dérive du sens du texte source. - L'aspect fonctionnel communicationnel du texte cible. - L'impact de la publicité sur les objectifs de la traduction, pour la traduction des œuvres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des causes de l'erreurs pour proposer des remédiations. - L'évaluation individuelle personnalisée puisque les erreurs différent d'un étudiant à un autre, et l'auto-évaluation. - Apprendre des erreurs, encourager l'auto-évaluation afin que les étudiants puissent prendre conscience des types d'erreurs et comment les éviter. - Chaque type d'erreur doit être traité différemment en fonction des mesures de remédiation et de la grille

- Différence entre les erreurs du produit et les erreurs du processus.		de notation. - Appliquer progressivement les critères de correction.
--	--	---

8. Subjectivité en évaluation

La subjectivité en Ev a différentes causes (Gerard et Giglio ; 2017 ; Sang-Bin, 2018 ; Wu et Jessop, 2018 ; Fagnant et *al.*, 2017). La première cause est sans doute humaine, car l'erreur est une caractéristique humaine qui n'épargne pas les pratiques évaluatives (Fagnant et *al.*, *Idem*).

Bien que toutes les universités ont à respecter certaines normes, valeurs et expectations dans l'élaboration des designs d'Ev, elles diffèrent les unes des autres dans les manières de les interpréter et les concrétiser. Ce qui fait que les variations en Ev qui existent entre les universités sont plus institutionnelles que disciplinaires. Il y a forcément de la subjectivité quand il y a différentes manières d'évaluer, de noter, et sanctionner ; si ce n'est pas dû à l'empreinte de l'institution universitaire, c'est dû à l'expérience vécue par les étudiants, comme le rappellent Wu et Jesson (2018) :

« That is often a gap between the design of assessment on paper, and the lived experience of students. »

Dans une réflexion sur la formation des enseignants en France, A. Fagnant et ses collègues (2017) décrivent de la manière suivante les premiers contacts des nouveaux enseignants avec les pratiques évaluatives en absence de robustes formations dans le domaine. Pour eux,

« [e]n France, les futurs enseignants ne savent pas qu'ils vont évaluer, même si, au fil des ans, sont apparus quelques formations à cette pratique, que ce soit dans le cadre des didactiques ou dans celui, plus général, des formations naguère appelées 'transversales'. De fait qu'ils croient qu'ils vont enseigner ! Ils découvrent cette dimension du métier dans les premiers jours de travail, parfois dans la solitude d'un dimanche après-midi, avec un paquet de copies ou un tas de cahiers 'du jour' ».

Puis concluent en soulignant, qu'« [i]l n'y a alors d'autre solution que le 'courage du commencement' [...]. Le temps manque et manquera toujours pour former une enseignante ou un enseignant avant sa rencontre avec les élèves » (en citant : Jankélévitch, 1960).

Tout comme dans le contexte français, les enseignants du contexte algérien sont dans la même situation, à cause du manque de recherches et d'interventions innovantes dans le domaine. Sans oublier le manque de formation en pédagogie et didactique universitaire pour les nouveaux et anciens enseignants du supérieur.

Dans leur l'article (-rapport) sur « *l'évaluation comme objectif d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants* », A. Fangnant et ses collègues décrivent l'Evnaïve et intuitive des nouveaux enseignants, en déclarant qu'« *enseignantes et enseignants se comportent dans une première phase de leur carrière, et parfois plus longtemps, comme le Bourgeois gentilhomme, ils évaluent, et dévaluent, sans toujours savoir ce qu'ils font et la conséquence de leurs actes* ». Dans cette même recherche, on a trouvé que les étudiants présupposent aussi que les enseignants « *rédigent des questions, parfois des réponses attendues, mais rarement les critères et les indicateurs qui seront nécessaires pour objectiver leurs évaluations.* » Un autre élément un peu radical mais logique qui contribue à une subjectivité des pratiques évaluatives des enseignants, où ces derniers attribuent des notes en essayant de reconstruire la courbe de Gauss (les faibles, les moyens, et les doués). Les enseignants se sentiraient à l'aise avec une courbe répartie au tour de la moyenne (*Idem*).

Les relations personnelles entre l'évaluateur et l'évalué influencent aussi le comportement de l'évaluateur et donc l'objectivité, la fiabilité et la validité de la note attribuée. Il se peut bien sûr que l'évaluateur attribue une note objective, mais il n'évaluera avec le même état mental et surtout émotionnel avec lequel il a évalué ceux qu'il ne connaît pas ou n'a pas de lien personnel avec eux. Sang-Bin Lee (2017) pense que la solution serait l'*évaluation indépendante*¹⁰³, qui est un type d'évaluation réalisé par une tierce personne connaissant les pratiques évaluatives dans le domaine. Cependant, il déclare qu'ajouter une troisième personne experte dans le domaine comme évaluateur indépendant ne mènera pas forcément à un consensus, parce qu'il y a toujours des différences même entre les évaluations d'experts dans le même domaine. Le chercheur propose une formation commune et à long-terme (*en citant* : Wolfe, 1997 ; Lumley, 2002 ; J. Lee, 2008 ; Graham, Milanowski et Miller, 2012, p.15-16), et enseignant les bases étape par étape (Alderson, Clapham et Wall, 1995, p. 112-113 ; Becham et Palmer, 2010, p. 353-354).

8.1. Subjectivité en évaluation de la traduction

L'Ev des pratiques évaluatives en traduction étaient assez lentes et subjectives (Horguelin, 1985 ; *dans* : Martínez Melis et Hurtado Albir, 2001).

¹⁰³ « *Independent assessment* »

Dans leur recherche expérimentale sur l'Ev sommative multidimensionnelle en enseignement de la Tr, Hurtado Albir et Pavani (2018) ont conclu¹⁰⁴ que différents évaluateurs attribuent différentes notes pour différentes raisons possibles : différentes manières de catégoriser les erreurs et fautes de Tr, différentes attentes, une volonté consciente et inconsciente de sortir des critères d'Ev préétablies, manque d'expérience, et l'inévitable erreur humaine. Pour éviter ces biais, les deux chercheurs proposent d'utiliser une Ev multidimensionnelle, l'auto-évaluation de l'apprentissage et viser l'amélioration des pratiques évaluatives de manière continue.

Il ne faut aussi pas oublier que le recrutement des enseignants est beaucoup plus basé sur le savoir disciplinaire et les habiletés de recherches que sur la compétence en pédagogie et didactique universitaire. Les enseignants n'ont généralement pas de connaissances sur les pratiques évaluatives (Huertas-Barros et Vine, 2019). La plupart des notes et remarques attribuées par les enseignants sont intuitives et non justifiées, argumentées par la formule : 'Je ne sais pas comment le décrire, mais je reconnais une copie quand je la rencontre !' (*Idem*, en citant : Rust et *al.*, 2003, p. 152).

Pour éviter les pratiques évaluatives subjectives, il est important d'accorder plus d'importance à l'évaluation différenciée personnalisée selon les besoins de chaque étudiant, en fonction d'objectifs adéquats, permettre plus de temps aux apprenants, et leur suggérer des supports supplémentaires en fonction de leurs profils d'apprentissage ; il s'agit donc d'une forme d'Ev qui vise à explorer l'apprenant, et s'éloigner de la discrimination (Tessaro et *al.*, 2017). Cependant, en enseignement universitaire, le nombre important d'étudiants dans les cours magistraux ne permettent pas à l'enseignant le luxe de personnaliser les informations selon les besoins cognitifs et émotifs de chaque étudiant ; il s'agit d'une pratique plus appropriée à l'enseignement scolaire.

Les compétences (ou capacités) transversales ne sont pas aisées à évaluer, et sont généralement subjectives car intuitives. Le savoir-être ne se transmet pas mais se développe progressivement, ce qui fait qu'une Ev avec des épreuves ponctuelles soit inefficace. De plus, si l'enseignant informe les étudiants qu'ils seront évalués sur leur savoir-être, ils pourront changer de comportement d'une manière (in)consciente, et donc biaiser l'Ev ; et si jamais il décide de ne pas les informer, une problématique d'éthique fera surface. Tessaro, Gerard et Giglio (*Idem*) s'expriment sur ce sujet en déclarant :

¹⁰⁴ « An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching ».

« La plupart des enseignants évaluent en réalité des objectifs qui révèlent des attitudes ou des savoirs-êtres, de manière plus ou moins consciente et souvent avec un sentiment d'infaillibilité de leur jugement. Pourtant, les difficultés pour l'évaluation de ces objectifs ne manquent pas, tant sur le plan méthodologique qu'éthique. D'un point de vue méthodologique, les attitudes ou les savoir-être étant par nature non observables, leur évaluation ne peut se faire que par inférence sur la base d'indicateurs ou de comportements » (en citant : Rosenberg et Hovland, 1960 ; Crahay, 2006 ; Gerard, 2011).

Les chercheurs concluent en affirmant, que « (...) le savoir-être n'existant que quand il se manifeste de manière spontanée, il ne peut donc être évalué qu'en situation naturelle ou en « situation non contrainte » (en citant : De Ketele, 2010).

Tessaro et ses collègues (*Idem*) notent que les enseignants qui ont le plus d'années d'expérience s'accordent plus de liberté quant au respect du curriculum et des critères d'Ev. Il s'agit d'une autre forme de subjectivité, loin d'être fausse ou correcte, mais qui finit par créer un « genre professionnel » avec des pratiques qui influent sur les curriculums.

9. Objectivité en évaluation de la traduction

Pour que l'Ev de la Tr soit objective, elle doit utiliser une grille avec des critères d'Ev d'objectifs qui identifient les types d'erreurs, savoir la gravité de l'erreur commise, prendre en considération les solutions (plus au moins) convenables à la Tr, et être flexible. Il est aussi primordial de se rappeler du contexte d'Ev (niveau des étudiants, domaine, fonction et types de Tr), du classement des erreurs et des critères qui se basent sur l'aspect fonctionnel de la Tr (le produit) (Martínez Melis et Hurtado Albir, 2001).

Louise Brunette (1998, p. 140-141) souligne le fait que les méthodes de correction en enseignement traditionnel de la Tr manque d'objectivité en absence d'objectifs d'enseignement, elle le déclare explicitement en ce qui suit :

« [S]i nous voulons transmettre la connaissance d'un processus plutôt que des procédés, concentrons-nous autant que spécialistes de la didactique de la traduction à réfléchir sur des démarches évaluatives originales et efficaces ? Immanquablement va surgir la question de l'objectivité de la correction. Or, à ce jour, la pédagogie a démontré que l'objectivité repose avant tout sur les objectifs clairement définis. Se pourrait-il que l'activité pédagogique de la correction ait oublié de se donner des objectifs précis ? » (*Idem*, p. 140)

Martinez Melis et Hurtado Albir (2001, p. 272-273) et González Davies (2004, p. 31) incitent à faire plus de recherche en Ev de la Tr en enseignement et à introduire plus de critères d'Ev objectifs (*Cité dans* : Barros et Vine, 2017)

Il faudrait notamment se rappeler qu'il y a une limite à la théorie classique de notation et l'approche par compétence. La limite de la *théorie classique des scores* est liée à un problème méthodologique puisqu'elle utilise des techniques généralement utilisées en psychométrie non

adaptées et pas assez développées pour être exploitées dans le domaine éducatif selon De Ketele et Gerard (2005). Ce type d'Ev visent à décrire et classer une population, dans ce cas les étudiants, selon leur niveau faible, moyen, ou bon ; alors que l'éducation, pensent les deux chercheuses,

« a pour objectif que les élèves apprennent et que tous les élèves apprennent. La distribution attendue au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage ne devrait donc pas – en bonne logique – être 'normale', mais devrait correspondre à ce qu'on appelle une courbe en J, c'est à dire où il y a une majorité d'élèves qui ont acquis les objectifs fondamentaux visée et une minorité d'élèves qui n'ont pas atteint ces objectifs ».

En analysant des rapports sur les pratiques sommatives d'Ev en Angleterres, l'Australie et les Etats-Unis, le « *Assessment Reform Group* » (2003)¹⁰⁵ a relevé cinq points fondamentaux pour plus d'objectivité en Ev:

- Les enseignants doivent avoir une idée claire sur les critères descriptifs des niveaux de progrès dans différents aspects de réussite et peuvent même contribuer au développement de ces critères.
- Le développement professionnel est indispensable aux enseignants pour garantir plus de fiabilité. La formation des enseignants doit se focaliser sur des critères par le biais de l'Ev en exploitant les recherches réalisées sur le domaine.
- Un système de modération de jugements des enseignants par l'intermédiaire d'une collaboration professionnelle est utile pour l'enseignement, l'apprentissage et l'Ev.
- Mettre à disposition des enseignants une banque d'activités avec une grille et des critères bien définis qui permettent à ces derniers d'avoir une idée claire et précise sur les résultats de l'enseignement-apprentissage. Ces activités permettent aussi aux étudiants de travailler et développer la pensée critique et l'application de leurs connaissances dans d'autres situations.
- Il faut que les enseignants s'éloignent un peu de l'exploitation des testes externes et standards, et prennent le temps de développer la compétence d'évaluer les étudiants pendant la réalisation des différentes tâches, ce qui permettrait à ces derniers d'augmenter leur confiance aux jugements de leurs enseignants.

¹⁰⁵ Groupe de Réforme en Evaluation (2003) dans un rapport sur le rôle des enseignants dans l'évaluation de l'apprentissage [« The role of teachers in the assessment of learning »], disponible à l'adresse : <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf> , consulté le : 11.07.2020

10. Pratiques évaluatives innovantes

Les enseignants sont aussi des acteurs de changement, ils peuvent développer des pratiques innovantes en collaboration avec des chercheurs pendant une *période de temps* significative et des *espaces de réflexions*. L'expérience a été réalisée en Suisse romande pour co-construire (chercheurs et enseignants) « *un cadre légal sur l'évaluation des degrés inférieurs* » sur une durée de cinq ans. Les enseignants ont partagé leurs pratiques évaluatives et ont proposé d'autres plus innovantes, permettant ainsi d'influencer le curriculum dans une perspective *dialectique renouvelée*, en liant des *mouvements ascendants et descendants* (Tessaro et al., 2017).

Il est désormais clair que le progrès dans l'apprentissage est directement lié et ne peut être atteint sans changements (innovants) en pratiques évaluatives (F. Alquraan, 2012). La mise en place d'un nouveau type d'Ev est complexe. Par exemple, bien que certaines recherches citent les vertus de l'Ev entre pairs (De Leverage, 2015 ; Campanale, 2015), d'autres par contre remettent en cause son efficacité due à la complexe interaction entre l'apprenant, l'Ev et l'environnement (Wu et Jessop, 2018).

Pour transformer l'Ev dans l'enseignement universitaire, la Higher Education Academy (HEA) a mis en avant une proposition dirigée par Sam Elkinpton (2016). Le cadre proposé est basé sur les points suivants :

- transformer notre conceptualisation de l'Ev pour rendre visible le sens des valeurs durables de l'éducation pour les étudiants ;
- se rappeler l'évidence que l'Ev ne répond pas encore aux besoins des étudiants ;
- les pratiques évaluatives dans la plupart des universités n'ont pas connu de changements pour répondre au besoin des nouveaux contextes, des objectifs et de la structure de l'enseignement supérieur ;
- introduire les nouvelles tendances et types d'Ev ;
- l'Ev doit être continuellement discutée dans le monde académique preuve d'engagement, de vouloir améliorer la qualité d'enseignement et crée un impact chez les étudiants ; et
- viser et aider toute personne ayant le sens de la responsabilité par rapport à la question de l'Ev dans le supérieur.

Le cadre proposé par la HEA (2016) est synthétisé dans la figure (8) qui suit :

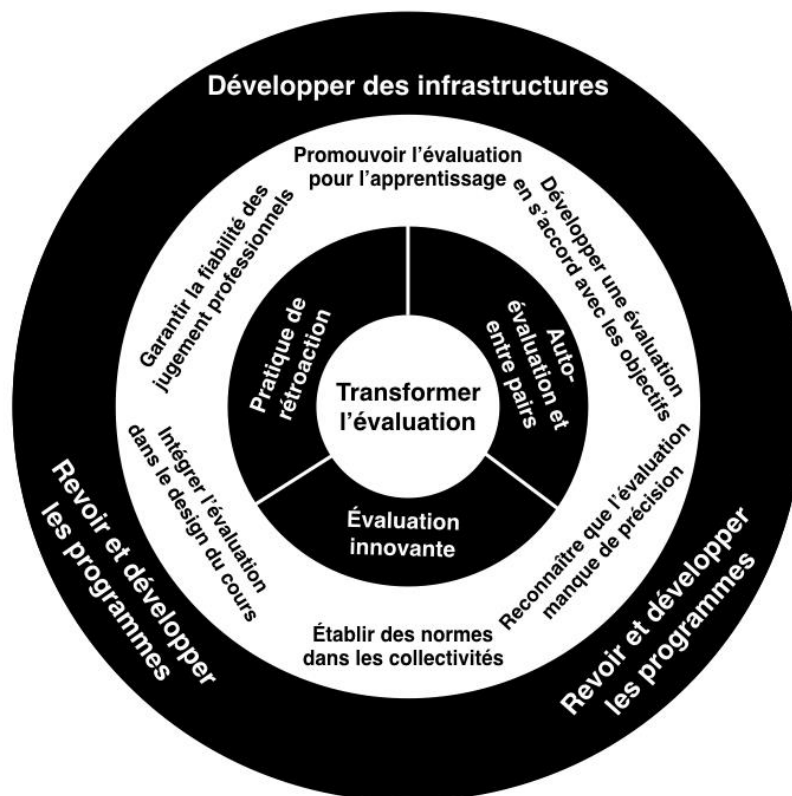


Figure 8: Cadre du Higher Education Academy pour Transformer l'Évaluation (Traduit de l'anglais : HEA Framework for Transforming Assessment) (Elkington, 2016).

Les étudiants peuvent favoriser les méthodes traditionnelles d'Ev, par exemple : traduction-et-correction en enseignement, et stylo-et-feuille en Ev de Tr) et non pas des projets ou des portfolios, l'enseignant aura donc à respecter ces facteurs en utilisant les méthodes auxquelles les étudiants sont habitués (en combinaison avec d'autres méthodes) et aller progressivement vers l'utilisation des méthodes. Dans une recherche sur les croyances d'enseignement et les croyances d'apprentissage en enseignement de Tr et d'interprétation, Li (2018)¹⁰⁶ a montré comment les croyances qu'ont les étudiants sur l'apprentissage influencent leurs perceptions sur le design du cours, ce qui va impacter d'une manière significative leurs approches d'apprentissage et design du cours lui-même (*en citant* : Campbell et al., 2001 ; Trigwell et Proser, 1991) en l'améliorant ou l'empirant (*en citant* : Balasooriya, Tetik, et Harris, 2011 ; Wilson et Fowler, 2005).

¹⁰⁶Li, X. (2018). Teaching Beliefs and Learning Beliefs in Translator and Interpreter Education : An Exploratory Case Study. *Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 132-151.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359764>, consulté le : 23.10.2019

De nombreuses recherches innovatrices durant les dernières décennies appellent aux changements des aspects du processus d'enseignement-apprentissage en visant l'Ev (en plus des contenus, des organisations, et des méthodes) (Tessaro et Gerard, 2017). Nous allons dans ce qui suit présenter quelques pratiques évaluatives innovantes qui peuvent être exploitées par les enseignants universitaires en enseignement de la Tr.

10.1. Le portfolio

Une des méthodes d'Ev en enseignement universitaire, est le portfolio. Il s'agit d'une collection de travaux d'étudiants accompagnée de leurs propres réflexions permettant d'avoir une image globale du progrès au niveau des étudiants au fil du temps. Cette méthode d'Ev et d'enseignement explicite ce que les étudiants peuvent faire, encourage les réflexions et développe leur motivation, en plus d'être une bonne manière de communiquer avec les parents (F. Alquraan, 2012). Le portfolio est beaucoup plus exploité par les étudiants en formation médicale et la formation des enseignants (Endrizzi et Rey, 2007), et les architectes et les designers (étudiants et professionnels).

Selon Paulson et ses collègues (1991), le portfolio est « *une collection significative des travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations, dans un ou plusieurs domaines* » (dans : *Idem*). Dans l'enseignement de la Tr, il est une documentation chronologique du processus de pratique traductive, et les travaux des étudiants et leurs réflexions, utilisé par les enseignants lors de l'Ev finale. J. M. Giaber (2018) illustre les cinq critères d'Ev des portfolios d'étudiants appliqués au Département de Traduction à l'Université des Emirats Arabes Unis :

- *Complétude* : (le portfolio inclue tous les items requis : TS, analyse du TS, brouillon de Tr, Tr finale, liste des items du nouveau et important vocabulaire, Ev des autres étudiants de sa propre Tr, réflexion des étudiants).
- *Qualité globale des traductions d'étudiants* : La Tr des étudiants respect le minimum de la qualité requise (précision, registre et ton appropriés, usage naturel approprié et naturel de la langue).
- *Sérieux et éthique* : les réflexions des étudiants sont claires, pertinentes et précises.
- *Qualité des réflexions* : évidences d'un réel travail et preuve d'éthique en responsabilité durant les étapes.
- *Organisation et présentation* : (le travail est bien organisé et présenté).

Une note est attribuée à chaque critère. La note totale diffère d'un cours à un autre, en relation avec le taux de pratique dans ce dernier.

Dans leur article sur « *l'évaluation au cœur des apprentissages* », Endrizzi et Rey (2008) énumèrent trois types d'usage au portfolio :

- le dossier d'apprentissage, « *qui collecte tout les travaux de l'élève [ou de l'étudiant] ainsi que ses commentaires réflexifs, et se construit au fur et à mesure* ». Le portfolio réflexif prend en compte les « *résultats de l'apprentissage* » et la « *qualité du processus d'apprentissage lui-même* » ;
- le dossier de présentation, dans lequel on « *choisit des travaux selon certains critères* » ; et
- le dossier d'évaluation, qui est « *une sélection des meilleurs travaux de l'élève [ou de l'étudiant], pour étayer l'évaluation d'une compétence, à la fin d'une période de formation.* »

Le portfolio s'inscrit aussi dans la perspective d'« *évaluer pour apprendre* » et a comme objectifs, selon Fagnant et *al.*, (2017) de :

- créer un dispositif d'évaluation cohérent et en harmonie avec le contenu enseigné ;
- exploiter de nouvelles formes d'Ev liées à différentes régulations formatives (entre pairs, avec l'enseignante, avec des ressources matérielles et symbolique), durant différentes périodes (« *immédiates pendant le cours, différées dans des formes autonomes d'apprentissage* ») ;
- permettre une Ev continue (au long du semestre) qui explicitera les fonctions formatives et certificatives ;
- inciter les étudiants prendre conscience de la complexité de l'Ev (certificative), et à exploiter leurs « *compétences de haut niveau* », on peut créer des occasions pour « *s'autoréguler à des fins de progression* » ;
- rassembler les documents dans un même support, avoir un regard d'ensemble sur la totalité des travaux réalisés en les liant pour que le cheminement et la progression deviennent clairs et pour l'apprenant et pour l'enseignant (en citant : Allal, 1999); et
- permettre des démarches d'autoévaluation et d'autorégulation.

Pour Porter et Cleland (1995), le portfolio peut être un support à l'apprentissage en l'envisageant comme une réflexion qui permet aux apprenants de :

- examiner le processus de leur apprentissage ;
- prendre la responsabilité de leur apprentissage ;
- percevoir les failles dans leur apprentissage ;
- déterminer les stratégies qui soutiennent leur apprentissage ;
- prendre des risques et entamer des enquêtes ;
- fixer des objectifs pour les futurs objectifs ; et
- percevoir les changements et le développement au fil du temps (*dans* : Sawyer, 2001, p. 127).

Et finalement, le portfolio est aussi utile pour documenter les connaissances des étudiants et savoir comment différentes PE développent l'apprentissage des étudiants. Autrement dit, le portfolio améliore et l'enseignement et l'apprentissage d'une manière complémentaire (He et Brandt, 2007).

10.2. L'auto-évaluation

L'intérêt que l'Ev formative est entrain d'avoir a fait en sorte qu'il est de plus en plus accordé une importance à l'auto-évaluation (auto-Ev). En effet, cette tendance universitaire d'Ev (F. Alquraan, 2012) est l'une des plus récentes et appartient à ce qu'on appelle l' « *évaluation durable* »¹⁰⁷, qui vise à permettre aux étudiants diplômés d'être autonomes et en mesure de juger leur propre travail même après la fin de leur formation universitaire à l'aide de critères adéquats. Pour Xiangdong Li (2018), ces motivations vont de pairs avec les principes de l' « *évaluation comme apprentissage* »¹⁰⁸ avec laquelle les étudiants analysent d'une manière critique et active, et réfléchissent sur le progrès de leur apprentissage pour orienter leur nouvel apprentissage. Il se trouve que l'auto-Ev¹⁰⁹ n'est autre qu'une forme particulière de l'Ev comme apprentissage, qui permet d'évoluer d'une Ev centrée sur l'enseignant, vers une Ev centrée sur l'étudiant en se basant sur trois formes d'Ev : l'*Ev de l'apprentissage* (collecter des informations sur ce que les étudiants peuvent savoir et apprendre, s'assurer qu'ils ont accompli les objectifs d'apprentissage, et leur attribuer des notes), l'*Ev comme*

¹⁰⁷ « *Sustainable assessment* »

¹⁰⁸ « *Assessment as Learning* »

¹⁰⁹ « *Self Assessment* »

l'apprentissage, et *l'Ev pour l'apprentissage* (collecte d'informations sur le travail des étudiants de manière continue afin de diagnostiquer l'apprentissage). La première forme d'Ev est sommative alors que les deux dernières sont formatives (*en citant* : Boud et al., 2010 ; Boud, Lawson et Thmpson, 2105 ; Earl, 2006, p. 14).

« [E]valuer *induit souvent une marge d'erreur et l'accession à l'autoévaluation permet à l'apprenant de ne plus dépendre d'un évaluateur extérieur* » (Fagnant et al., 2018). Donc, le fait que les étudiants apprennent progressivement à (s'auto)évaluer va diminuer les fautes humaines commises pas les enseignants ; les étudiants seront de seconds évaluateurs de leurs travaux. L'auto-Ev permet aussi de développer un « *savoir-agir* », et par un gain de temps ajouter à la période d'apprentissage (*Idem*).

Pour Mahmoud F. Alquraan (2012) l'auto-Ev est une stratégie cognitive qui se focalise davantage sur l'apprentissage que sur les résultats de ce dernier, puisqu'elle aide les étudiants à développer leur métacognition. Le chercheur souligne qu'il s'agit d'une méthode rarement utilisée en contexte universitaire, bien qu'elle permette l'engagement actif, développe la compétence, la motivation, la confiance et le contrôle de leur apprentissage, à condition de s'y préparer d'une manière adéquate et la bienveillance de l'enseignant.

L'auto-Ev permet aux étudiants d'avoir un regard critique sur leur propre travail et former un jugement sur leurs points faibles et forts (Terzis et A. Economides, 2010).

Barros et Vine (2017) pensent que développer une compétence d'auto-Ev passe d'abord par une prise de conscience des critères d'Ev, pour les deux chercheuses :

« *It is essential that students are aware of what elements are particularly important for a good translation and what distinguishes the different making bands. Such understanding and awareness will help students 'to become' autonomous learners who wan readily reflect on and review their own progress, development and learning.* »

Pour dire qu'il est essentiel que les étudiants sachent les ingrédients essentiels d'une bonne Tr en leurs tenant compte des critères sur lesquels ils seront évalués. Dans sa recherche sur l'auto-Ev en tant qu'Ev comme apprentissage en enseignement de Tr et d'interprétation¹¹⁰, Xiangdong Li (2018) pense que l'auto-Ev est conditionnée par plusieurs facteurs comme le niveau académique, le background culturel et les attentes et formation en auto-Ev (*en citant* : Brown, Dewey et Cox, 2014).

¹¹⁰ « *Self-assessment as 'assessment as learning' in translator and interpreter education: validity and washback* ».

L'auto-Ev permettrait aussi de développer une autosatisfaction définie comme la confiance dans sa capacité à contrôler ses pensées, émotions et actions pour produire les résultats escomptés dans des contextes particuliers (Bandura, 1986), et qui a une grande importance dans la performance académique (Dorothy et Kenny, 2014).

Il est important que les étudiants re-connaissent les critères et stratégies d'Ev afin de les exploiter ; cela ne leur permettra pas uniquement de les exploiter d'une manière correcte, mais aussi de contribuer à un apprentissage autonome, et avoir les compétences nécessaires dans le monde professionnel. En effet, selon Huertas-Barros et Vine (2019) :

« ...[S]tudents who have greater assessment literacy and fully understand the criteria and processes involved in assessing translation will be better equipped to apply this knowledge to translations that they or others have completed. Therefore, developing literacy within translator education can provide the students with skills necessary for their continuing professional development (PCD), and this knowledge of assessment literacy could also be applied to assessment practices outside the university and provide the knowledge base for mentoring or CPD courses for those already translating professionally. »

Giaber (2018) pense qu'afin d'encourager les étudiants à s'auto-évaluer d'une façon objective, on peut les informer que les notes et les remarques qu'ils vont s'attribuer ne vont pas être comptées avec celles des enseignements.

En enseignement de la Tr (et de l'interprétation), l'auto-Ev permet les avantages suivants (Xiangdong, 2018) :

- explicite les critères d'Ev ;
- permet aux étudiants de développer des compétences métacognitives.
- permet de rendre l'apprentissage plus ciblé ;
- informe les enseignants sur le processus d'apprentissage et le développement des méthodes d'enseignement ; ainsi que
- permettre aux futurs traducteurs d'être prêt pour les challenges de la vie professionnelle ;
- les étudiants auront une meilleure compréhension des critères d'Ev, identifient leurs points forts et faibles, développent leur conscience d'apprentissage et d'engagement, deviennent autonomes, adoptent le processus d'auto-formation à long terme ;
- l'auto-Ev permet aux enseignants d'être de meilleurs médiateurs en étant informés des progrès des étudiants, des problèmes qu'ils rencontrent et de leurs états affectifs ;
- renforce la relation entre enseignants et étudiants, puisque ces derniers seront de plus en plus impliqués dans leur apprentissage ;

- la perception et l'attitude des participants au contexte d'enseignement-apprentissage change quand l'auto-Ev a un feedback positif, oriente vers le processus, et influence les résultats d'apprentissage et le produit (*en citant* : Bailey, 1999).

Il se peut que l'enseignant développe une grille d'Ev et des activités en se basant sur les objectifs d'apprentissage pour évaluer les connaissances (théoriques), les compétences et les comportements). Cependant, il n'est pas aisé d'évaluer les objectifs d'apprentissage orientés sur le processus et basés sur l'expérience ; pour cela, des instruments basés sur la méthode d'auto-Ev comme des questionnaires et des notebooks de réflexions, les autocommentaires de problèmes et de prise de décisions, les prises de notes du processus de Tr, les rapports rétrospectifs et critiques entre pairs (Xiangdong, 2018 ; *en citant* : Anderson et Krathwohl, 2001 ; Richards, 2001 ; Alderson et Banerjee, 2001).

Dans leur étude exploratrice et expérimentale de l'Ev sommative multidimensionnelle en enseignement de la Tr, Hurtado Albir et Pavani (2018) trouvent que l'auto-Ev ne permet pas uniquement aux étudiants de développer leurs propres feedbacks sur leur apprentissage dans le but de progresser, mais aussi aux enseignants d'identifier les PE inefficaces, d'éviter l'Ev subjective en se basant sur une Ev multidimensionnelle, et comment les apprenants perçoivent leurs apprentissages.

Il y a trois modalités de situations d'auto-Ev selon Allal (1991, 1993, 1999, p. 1) les situations d'auto-Ev au sens strict (quand l'apprenant évalue sa production tout seul, à l'aide d'une grille, des critères, questionnement...etc.), 2) les situations d'Ev mutuelle (quand les apprenants s'évaluent entre eux à l'aide d'une grille ou des critères sus), et 3) les situations de co-évaluation élève-enseignant (*cité dans* : Campanale, 2007).

Endrizzi et Rey (2008) rappellent que la « *transparence des critères d'évaluation* » est un point fondamental pour réussir l'auto-Ev. Il faut que les apprenants parviennent à « *se construire une vision globale de la tâche à réaliser et des objectifs qui la sous-entendent* » pour développer les « *compétences métacognitives* » nécessaires. Les deux chercheurs soulignent aussi l'importance du « *feedback* » apporté par l'enseignant, en proposant sept pratiques :

- expliquer et faire comprendre la signification d'une « bonne performance » avec les critères et les buts ;
- rendre aisé le développement de l' « *auto-évaluation* » et la « *réflexivité* » ;
- fournir des informations de qualité aux apprenants sur les apprentissages ;

- faciliter le dialogue des apprenants avec l'enseignant et entre eux ;
- cibler la *motivation* et l'*estime de soi* des apprenants ;
- viser continuellement le développement de la performance des apprenants pour atteindre le niveau (de performance) escompté ; et
- collaborer et discuter les informations entre enseignants pour un perfectionnement continu de l'enseignement.

Nous avons voulu discuter longuement cette (récente) forme d'Ev, et faire le tour de ses principes et caractéristiques afin d'en montrer l'importance, inciter les enseignants à les exploiter pendant leurs cours, et envisager des recherches sur le contexte algérien.

10.3. La co-évaluation

La co-évaluation, ou l'évaluation mutuelle, est lorsque « *[d]eux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe* » (Allal, 2000, p. 88, dans : Campanale, 2015). Les informations fournies par les pairs servent à auto-évaluer l'apprentissage, remettre en cause les démarches classiques du processus de résolution des exercices à l'aide d'exploitation des *critères* et de la *verbalisation* ; cela « *vise à provoquer une réflexion métacognitive, dont on sait qu'elle est associée à des autorégulations efficaces* » (Campanale, 2015, en citant : Bouffard-Bouchard, 1990 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Allal et Michel, 1993). Ces situations de co-évaluation variées permettent à l'étudiant de « *confronter son regard à celui des autres* », « *renforcer ces capacités d'auto-évaluation de sa pratique ou de la production de ses compétences* », sa « *motivation* » et « *satisfaction* », et « *l'intégration des connaissances* » ; elles ont des effets qui valorisent les enseignants évalués qui sont impliquées dans l'émergence d'une posture « *réflexive et autoévaluative* » ; et, pour les pairs évaluateurs, elles favorisent « *le développement de qualités 'd'écoute, d'observation, et d'analyse, des compétences à interagir, à savoir dire et écrire avec bienveillance ce qui peut aider un collègue à progresser* » (en citant : Perréard Vité, et al., p. 2009, p. 143).

Les modalités et enjeux de la co-évaluation peuvent être réalisées entre pairs ou entre des personnes ayant différents statuts ; ces enjeux, pense Catherine De Lavergne (2015), nous mènent à considérer trois dimensions : la co-évaluation des apprentissages¹¹¹, la co-évaluation

¹¹¹ « *Co assessment of learning* »

comme apprentissage¹¹², et la co-évaluation pour l'apprentissage¹¹³ (en citant : Endrizzi et Rey, 2008).

La première dimension, la *co-évaluation des apprentissages*, se fait à l'aide de trois types d'actions : 1) « *l'incitation à la sauvegarde et à l'amélioration par les étudiants de différentes productions réalisées* », 2) « *l'accompagnement à l'explicitation des transferts des compétences acquises* », et 3) « *l'institutionnalisation, dans le cursus de formation, de la réalisation, par l'étudiant, d'une variété de formats documentaires permettant d'attester de ces acquisitions.* » Apprendre à co-évaluer, la deuxième dimension, permet aux étudiants de prendre conscience de la *caractéristique distribuée des compétences* aux niveaux « social, technique, organisationnel », afin d'éviter le *jugement discriminatoire*. Les étudiants ont une idée du travail collaboratif, en plus de l'individuel, et rapprocher les pratiques universitaires à celles du (futur) terrain. Et finalement, la *co-évaluation pour l'apprentissage* est un processus résultant d'une interaction avec d'autres personnes (des pairs ou des camarades) contribuant à favoriser les liens entre les apprentissages individuels, collectifs et organisationnels (en citant : De Leverage et Heid, 2012, 2013 ; De Leverage, 2007). De Leverage (2015) recommande d'exploiter « *différentes activités, comme l'élaboration collective de critères et d'outils d'évaluation, la confrontation de jugements individuels, la négociation éventuelle de consensus* », qui sont considérées comme porteuses de développement personnel ou professionnel.

Il y a quatre objectifs d'acquisition des compétences de co-évaluation pour De Leverage (2015) :

- « *Soumettre sa production (son processus de travail) à des regards pluriels et une diversité de logiques évaluatives et en tirer parti pour l'améliorer et pour repérer des points forts et des points d'effort.* »
- « *Adopter et assumer une posture d'évaluation adaptée à la situation, dans le respect d'autrui et pour l'aider à progresser.* »
- « *Argumenter en situation de co-évaluation, outiller une activité de co-évaluation, animer, organiser, concevoir un dispositif de co-évaluation.* »
- « *Prendre conscience des systèmes de valeurs sous-jacents aux activités d'évaluation et agir en recadrage, en médiation ou en remédiation.* »

¹¹² « *Co assessment as learning* »

¹¹³ « *Co assessment for learning* »

La co-évaluation améliore les productions des apprenants. En fait, lors des situations de co-évaluation, les enseignants s'engagent dans l'échange avec les apprenants ce qui développe l'intercompréhension (Camparale, 2007 ; *en citant* : Allal et Michel, 1993).

Sang-Bin Lee (2017) énumère les avantages de l'Ev entre pairs dans ce qui suit :

« Peer assessment has various advantages. It has fairly strong correlation with teacher assessment and holds 'ethical potential' in promoting fairness. In addition, [...] peer assessment may raise students' awareness of effective assessment principles and improve their learning outcomes. Furthermore, if students were allowed to use a rating scale, they could make greater efforts, produce work of higher quality, and earn better grades. »

Pour lui, l'Ev entre pairs corrèle fortement avec l'Ev par l'enseignant, et peut être source d'éthique en visant être juste ; de plus, elle permet de développer la conscience des étudiants sur les principes de l'Ev efficace pour développer les résultats de leur apprentissage ; et finalement, les étudiants s'impliquent, fournissent plus d'effort, produisent un travail de grande qualité et ont de bonnes notes quand on leur permet d'utiliser une grille de notation. Sang-Bin Lee (*Idem*) relève aussi les difficultés et entrave à ce type d'Ev. Tout d'abord, les étudiants manquent de connaissances et de compétences sur les pratiques évaluatives, qui va se répercuter sur la fiabilité et la validité ; puis, la subjectivité en Ev, car il est difficile pour certains étudiants d'évaluer (objectivement) leurs camarades et amis (surtout en oral). Pour faire face à ces deux problématiques, le chercheur propose comme solutions d'enseigner aux étudiants l'Ev avec une grille de notation, et suggérer une Ev anonyme (et faire entendre les enregistrements pour l'exercice de l'oral) (*en citant* : Freeman, 1955 ; Kwan et Leung, 1996 ; Orsmond, Merry et Reiling, 1996 ; cf. Lumley, 2002 ; Weigle, 2002 ; Saito, 2008 ; Falchikov, 1995 ; Pond, Ul-Haq et Wade, 1995).

Cependant, d'autres recherches remettent en cause les bonnes intentions, souvent théoriques ou dans des contextes idéaux, de l'efficacité de l'Ev entre pairs dû à la complexe interaction entre l'apprenant, l'Ev, l'environnement, et les intentions et hiérarchie de priorités chez les étudiants (Wu et Jessop, 2018).

10.4. L'évaluation assistée par ordinateur

Il y a deux types de systèmes d'Ev : l'évaluation sur papier¹¹⁴ et l'évaluation assistée par ordinateur¹¹⁵. L'Ev basée sur ordinateur est de plus en plus exploitée due à la vitesse avec laquelle les technologies de l'information et de la communication impactent l'enseignement-apprentissage. L'Ev assistée par ordinateur est une pratique innovante qui peut être exploitée

¹¹⁴ « Paper based system »

¹¹⁵ « Computer Based System »

en Ev formative et sommative (Terzis et A. Economides, 2010 ; F. Alquraan, 2012 ; Maqableh et *al.*, 2015).

Dans une recherche sur l'acceptation et l'utilisation de l'Ev assistée par ordinateur, A. Terzis et A. A. Economides (2010) trouvent que cette pratique innovante est sécurisée, économique en temps et en cout, rapide, enregistre automatiquement les items qui servent dans l'analyse et permet l'apprentissage à distance ; et les étudiants la privilégient parce qu'elle est plus prometteuse, crédible, objective, juste, intéressante, amusante et moins difficile et stressante (*en citant* : Croft et *al.*, 2001 ; Sambell et *al.*, 1999). Terzi et A. Economides conseillent les éducateurs de suggérer aux étudiants des contenus riches, utiles et interactifs. Les enseignants auront aussi à développer les attentes positives des étudiants lors des cours, en proposant des contenus interactifs pendant l'année académique, puisqu'il s'avère que l'implémentation d'une Ev formative et sommative assistée par ordinateur est réussie quand les étudiants ont de bonnes attentes.

Dans leur article sur l'acceptation et l'utilisation de l'Ev assistée par ordinateur dans le contexte universitaire¹¹⁶, Maqableh et ses collègues (2015) affirment que ce type de système d'Ev est privilégié par les étudiants qui le trouvent stimulant, interactif, sûr, précis, dynamique et crédible (objectif). Les chercheurs pensent aussi qu'il est sécurisé, moins coûteux et précis, et fait économiser du temps et de l'effort dans la rédaction et préparation des examens, la correction et l'analyse et la numérisation des notes. Bien qu'ils aient conclu dans leur recherche qui a porté sur 546 étudiants, que ces derniers acceptent beaucoup plus d'utiliser ce type de système d'Ev quand il est interactif, et il l'est quand il est facile à utiliser et utile.

L'Ev assistée par ordinateur permet de faire parvenir un feedback rapide sur le niveau de compréhension de l'étudiant (F. Alquraan, 2012), et les informer sur leur niveau dans un moment donné et le niveau exigé pour entamer la formation (Maqableh et *al.*, *Idem*). Elle peut être utilisée en Ev sommative, formative et diagnostic, et permet un gain de temps et la motivation des étudiants. Son point faible reste le manque d'interaction entre enseignants et étudiants, le manque de flexibilité avec des questions standards (F. Alquraan, *Idem*).

Pour Panagiotis Siozos et ses collègues (2009) ce système d'Ev permet d'automatiser et faciliter la longue et fastidieuse tâche du design, de la remise et de la notation et l'analyse de l'Ev ; il est aussi facile à programmer en réduisant le temps d'examen et de correction, permet

¹¹⁶ «The acceptance and use of computer based assessment in Higher Education »

d'obtenir les résultats rapidement, augmente l'objectivité et la sécurité, et d'orienter et guider l'apprentissage des étudiants même à distance. Il s'avère aussi que les étudiants le privilégient parce qu'il est prometteur, crédible, objectif, juste, intéressant, amusant rapide, et moins difficile (*en citant* : Sim, Holifield et Brown, 2004 ; Thelwall, 2000 ; Croft et al., 2001 ; Sambell, Sambell et Saxeton, 1999). Cependant, Siozos et *al.*, trouvent que certains challenges font face à l'introduction de ce système d'Ev (particulièrement au niveau secondaire), comme l'effet de la plateforme utilisée, le type limité de question que le système supporte (QCM, vrai ou faux, situation problème...etc., le feedback et le processus de notation et l'homogénéisation des logiciels.

Endrizzi et Rey (2008) pensent que « *l'articulation entre l'apprentissage, évaluation et TIC constitue un terrain d'exploration encore relativement vierge.* » Nous pensons que l'une des causes est la triple complexité de la situation « *apprentissage-évaluation-TIC* », que nous pourrions complexifier encore plus en ajoutant « *enseignement* », et non pas le manque de volonté ou d'initiatives de recherche. En effet, bien que les recherches sur les pratiques évaluatives jusqu'à présent est considérable, le terrain souffre toujours du manque de cette « *équation de l'évaluation* » ; mais parviendrons-nous à la formuler ? L'humain et le contexte dans lequel il se développe sont dynamiques et imprévisibles, c'est une quête sans fin après laquelle nous devons courir sans relâche et avec conscience.

L'Ev assistée par ordinateur est efficace. En effet, les enseignants demandent souvent aux étudiants : « *avez-vous compris* », « *qui a des questions* », « *est-ce que c'est clair ?* » ...etc. ; cependant, certains étudiants ne déclarent pas qu'ils n'ont pas compris, ou qu'ils souhaiteraient bien d'autres exemples, ou même peuvent croire qu'ils ont compris alors que c'est le contraire, une illusion de connaissance et de compétence. L'enseignant pourrait alors vérifier rapidement leur compréhension rapidement à l'aide de l'outil numérique, et pourra même analyser les réponses ultérieurement pour compléter leur apprentissage. Lei Heet Patricia Brandt (2007) ont réalisé une recherche dédiée aux enseignants sur un système d'Ev éducatif sur web¹¹⁷ basé sur la taxonomie de Bloom et de la récente technologie qui a pour objectif de veiller et soutenir les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ils ont conclu que ce système permet aux étudiants et enseignants de suivre l'apprentissage individuel et le processus d'enseignement, tout en fournissant une base de donnée qui sert de référence pour les corrections et modifications en enseignement-apprentissage.

¹¹⁷ « *WEAS : A web-based educational assessment system* »

Enfin, il est préférable que les enseignants et les établissements universitaires exploitent plusieurs méthodes d'évaluation afin d'obtenir le plus d'information possible sur le progrès des étudiants selon le niveau et l'âge des étudiants, leur background, et les contenus et objectifs des cours ; puisque, bien qu'innovantes, chaque méthode a des avantages et des inconvénients. C'est ce qu'appelle Nagamany Nirmalakhandan (2013) l'« *évaluation dynamique* »¹¹⁸, l'exploitation de plusieurs techniques d'Ev dans lesquels le processus d'apprentissage et l'acquisition des connaissances sont visés, permettant la modification de l'instruction pour améliorer les résultats des étudiants ; cette intervention nécessite une médiation planifiée de l'enseignement et l'Ev des effets de ce dernier sur les performances précédentes. Le chercheur a conclu dans sa recherche sur le développement de la compétence de résolution de problème chez les étudiants avec l'Ev dynamique numérisée¹¹⁹ que l'Ev dynamique assistée par ordinateur améliore le rendement des étudiants.

Nous pensons que l'exploitation de pratiques évaluatives innovantes impliquant les étudiants dans leur apprentissage est primordiale pour le contexte universitaire, un contexte dans lequel on se plaint de la scolarisation des étudiants (Garcia, 2010 ; Bourgin, 2011). Les étudiants pourront aider à piloter leur apprentissage. Il s'agit tout simplement « *d'accompagner la transition d'une évaluation-sanction unanimement repoussée vers une évaluation motrice et motivante* » (F. Alquraan, 2012).

¹¹⁸ « *Dynamic evaluation* »

¹¹⁹ « *Improving problem-solving skills of undergraduates through computerized dynamic assessment* »

PARTIE PRATIQUE

VERIFICATION DES HYPOTHESES :

- Les enseignants de traduction sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle.
- Les pratiques évaluatives des enseignants intègrent l'aspect interculturel.
- L'enseignant a recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre.

PREMIER CHAPITRE : PROTOCOLES DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre de la deuxième partie, nous présentons notre terrain de recherche, la méthodologie et les stratégies de recherche, les théories et grilles utilisées dans la collecte et l'analyse de notre corpus, et en fin, nous citerons les difficultés rencontrées. Nous commençons le chapitre par un rappel de notre sujet de recherche.

1. Rappel du thème de la recherche

Notre recherche porte sur « *l'interculturel dans les pratiques d'enseignement universitaire à l'Institut de Traduction* ». Nous nous sommes donc posé la question principale suivant : *En contexte du LMD en Algérie, dans quelle mesure les pratiques d'enseignement universitaire s'inscrivent-elles dans le cadre de l'approche interculturelle pour les enseignants de l'Institut de Traduction ?* Puis, nous avons posé les trois questions : *Est-ce que les enseignants de traduction ont conscience de l'importance de la compétence interculturelle ? Est-ce que les enseignants intègrent et prennent en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques évaluatives ? Et, l'enseignant a-t-il recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre ?* Ce qui nous a mené à formuler les trois hypothèses, supposant que *les enseignants de traduction sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle, que leurs pratiques évaluatives intègrent l'aspect interculturel, et qu'ils ont recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre.*

Pour vérifier ces trois hypothèses émises, nous avons choisi comme cas d'étude les enseignants de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2. Nous présentons notre terrain de recherche dans ce qui suit.

2. Présentation du terrain de recherche

Le statut et l'appellation « *Institut de Traduction* » ont eu lieu après la restauration du décret exécutif n° 12-270 du 23 juin 2012 complétant celui du 22 octobre 2009, qui porte sur création de l'Université d'Alger 2 publié dans le journal officiel n°39¹²⁰. C'est en 1963 que ce qu'on appelait « *École Supérieure de Traduction* » a été créée. Puis, suite

¹²⁰ « *Textes législatifs et réglementaires du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2005 -2018)* », par la Direction Des Etudes Juridiques Et Des Archives sous-direction du contrôle et de la veille juridique, disponible sur le lien : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/algeria_textes-reglementaires-enseignement_superieur-2005-2018.pdf, consulté le : 30/09/2020

à de nombreuses restaurations, elle est devenue « *Département d'Interprétariat et de Traduction* » lié à l'Institut des Langues Etrangères (ILE), devenu par la suite un « *Institut d'Interprétariat et de Traduction* », puis un « *Département d'Interprétariat et de Traduction* » lié à la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université d'Alger. L'actuel Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2 propose des formations en master traduction et interprétation dans le cadre du système LMD depuis l'année universitaire 2012-2013, et d'études en post-graduation depuis celle de 2015-2016. L'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2 propose différents masters : Traduction arabe-français-arabe, Tr ar-ang-ar, Tr ar-esp-ar, Tr ar-alm-ar, Tr ar-rus-ar et Tr ar-turq-ar¹²¹. Lors de l'année universitaire 2019-2020, l'Institut comptait 105 enseignants permanents et vacataires¹²².

Nous rappelons que la plupart des réformes qui ont eu lieu dans la formation des traducteurs en Algérie, ont pour cause le faible niveau en langues source et cible des étudiants inscrits en première année de l'ancien régime classique. Seuls les étudiants qui détiennent déjà une licence en une langue peuvent candidater pour une inscription dans un master en Tr¹²³ (ou en interprétation). On a autorisé par la suite l'Institut de Traduction d'Alger 2, d'ouvrir la formation licence en langue (de Tr ou d'interprétation), afin de former leurs propres étudiants selon un profil de compétences bien précis, avant d'entamer le master. Le master de Tr comporte des modules de Tr et de disciplines qui lui sont liées, comme la linguistique, l'analyse du discours, l'histoire de la Tr, les théories de Tr...etc¹²⁴.

Après la présentation du terrain de notre recherche, nous allons passer à la méthodologie de recherche.

3. Méthodologie de vérification de la première hypothèse

Avant de présenter le corpus et la méthode d'analyse que nous avons adoptée pour vérifier la première hypothèse, rappelons que l'objectif est de vérifier si les enseignants ont conscience de l'importance de la compétence interculturelle dans le domaine.

¹²¹ Tr (traduction), ar (arabe), fr (français), ang (anglais), esp (espagnole), alm (allemande), rus (russe).

¹²² Chiffre communiqué par le responsable de la pédagogie.

¹²³ Tr : Traduction

¹²⁴ Informations disponibles sur le site web de l'Institut de Traduction, sur le lien : <http://www.traduction.univ-alger2.dz/index.php/fr/enseignement/progm-etude>, consulté le : 30/09/2020

3.1. Corpus

Nous avons formulé 32 questions partagées en cinq axes : 1) le parcours de l'enseignant, 2) langue et culture en Tr (a – domaine de Tr et – b – rapport langue-culture en Tr 3), connaissances des enseignants sur l'interculturel, 4) l'interculturel en pratiques traductives, et 5) l'interculturel en pratiques d'enseignement (a – pratiques d'enseignement et – b – évaluation) (voir tableau - 4 -). Nous avons utilisé l'enregistrement vocal et l'entretien semi-directif avec 15 enseignants, assurant différents modules dans la formation 'traduction' à l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2.

Tableau 4: Axes et questions de l'entretien.

Axe I - Information sur le parcours de l'enseignant

- 1- Depuis quand enseignez-vous ?
 - 2- Quels modules enseignez-vous ? Depuis quand ?
 - 3- Quelle est votre spécialité ?
 - 4- Quel est votre domaine de recherche ?
 - 5- Quel était votre sujet de thèse (doctorat/Magistère/) ? sur quoi portent vos publications ?
-

Axe II - Langue et culture en traduction (A et B)

A- Domaine de traduction

- 6- Est-ce que vous pourriez proposer une définition pour la traduction ?
 - 7- En quoi consiste principalement l'enseignement de la traduction ? On enseigne quoi ?
 - 8- Quelle est la matière première du traducteur ?
-

B- Rapport langue-culture en traduction

- 9- Est-ce qu'on traduit d'une langue vers une autre langue ou d'une langue-culture vers une autre langue-culture ?
 - 10- a. Peut-on dissocier langue et culture ?
b. Peut-on dissocier langue et culture en traduction ?
 - 11- Est-ce qu'on peut traduire sans prendre en considération l'aspect culturel ?
-

Axe III - Savoir sur l'interculturalité

- 12- Que signifie pour vous la notion d'interculturalité en son sens général ?
 - 13- Que signifie l'interculturalité en traduction ?
-

14- Connaissez-vous des théories élaborées sur cette notion ?

Axe IV - Traduction et interculturalité en pratiques traductives

15- Qu'est-ce qui fait la différence entre un texte facile à traduire et un autre qui ne l'est pas ?

16- Peut-on traduire la culture ?

17- Est-ce qu'il y a une culture plus difficile à traduire qu'une autre ?

18- Quels sont les paramètres qui peuvent aider à sa traduction correcte ?

19- Existe-t-il différents procédés pour traduire les cultures ?

20- a. Est-il important de traduire les cultures ?

b. Sur une échelle de 1 à 10 mesurant l'importance de l'interculturalité en traduction, combien donneriez-vous à cette dernière ?

21- Est-ce valable pour tous les domaines et genres de traduction, ou cela varie ?

Axe V- Interculturel en pratiques d'enseignement

A- Conception d'enseignement

22- Est-ce que la prise en considération de la notion d'interculturel en pratique traductive varie d'un module à un autre ?

23- a. Est-ce que l'interculturalité est importante dans le module que vous enseignez ?

b. Sur une échelle de 1 à 10 combien lui accorderiez-vous ?

24- Comment vous l'abordez et l'inculquez dans vos pratiques d'enseignement ?

25- Est-ce qu'il y a une grille particulière que vous suivez dans l'élaboration de ces pratiques et conception d'enseignement prenant en considération l'interculturel ?

26- En quoi diffère un cours contenant des notions d'interculturel d'un autre qui ne les contient pas ?

27- Utilisez-vous des pratiques d'enseignement particulières pour montrer le rapport langues-cultures et la notion d'interculturalité dans l'acte de traduire ?

B- Evaluation

28- Est-ce que la traduction de cultures est prise en considération dans les pratiques évaluatives ?

29- Comment l'évaluer chez les étudiants ?

30- Pensez-vous que les étudiants savent qu'ils seront évalués sur ce point ?

31- La traduction culturelle est-elle facile ou difficile à évaluer ? pourquoi ?

32- Quelles sont les compétences que doit avoir un étudiant en traduction en fin d'étude ?

3.2. Méthode d'analyse

L'analyse par la théorisation ancrée est utilisée dans l'analyse de la transcription des 470 minutes d'enregistrement (annexe A - CD). Cette méthode permet l'analyse qualitative inductive de données empiriques. Elle « *constitue une traduction d'adaptation de grounded theory, l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss, puis reprise et enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration* » (Paillé, 1994). Cette approche est favorable dans l'étude qualitative d'un corpus quantitatif, elle permet de ne pas tomber dans le piège des représentations du chercheur, ou suivre une grille préétablie, ainsi que s'éloigner du filtrage conscient et inconscient (Paillé, 1994 ; Meliani, 2011, Raymond et Forget, 2020).

A partir de la transcription (annexe A, pp. 6-261), nous avons sélectionné et catégorisé les informations en relation avec les questions posées (annexe A – b, pp. 262-313), et sur lesquelles portera notre analyse. Nous soulignons que nous avons aussi pris en considération d'autres informations jugées pertinentes dans la vérification de cette hypothèse ou l'une des deux autres.

4. Méthodologie de vérification de la deuxième hypothèse

L'objectif ici est de vérifier si les enseignants intègrent et prennent en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques évaluatives.

4.1. Corpus

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons analysé les sujets d'examens afin d'identifier des notions ou des informations en relation avec le culturel. Nous avons récolté 39 sujets d'examen ; 23 de master 1 (M1), dont 2 examens contiennent deux sujets au choix compté chacun à part, 4 de master 2 (M2), 5 de troisième année licence (L3) et 1 de L2, et 3 sujets n'ont pas été identifiés. Les sujets d'examens ont été recueillis auprès de huit spécialités en parcours de « *traduction* » : Traduction Arabe-Français-Arabe (Tr Ar-Fr-Ar), Tr Ar-Ang-Ar, Tr Ar-Esp-Ar, Tr Ar-Alm-Ar, Tr Ar-Russ-Ar¹²⁵ et interprétation pour les M1 et M2, et le groupe 'anglais' pour les L3 et L2. Les sujets sont de différentes langues, il y a 10 en français, 8 en anglais dont 3 contiennent des parties en arabe, 15 en arabe, et 2 en espagnol.

¹²⁵Tr : Traduction, Fr : Langue française, Alm : Allemand, Ar : Arabe, Ang : Anglais, Esp : Espagnol, Rus : Russe.

Les examens ont été répertoriés en deux groupes. Le premier groupe est celui des modules de pratique de traduction avec 21 examens, et dans lequel on compte le module de Tr Fr-Ar (8 Examens), Tr Ar-Fr (2), Tr Ang-Ar (4), Tr Ar-Ang (2), Tr Ar-Alm (1) Tr de textes généraux (3), et Tr de textes spécialisés (1). Le second groupe est celui des modules théoriques avec 18 examens , et qui regroupe les modules de : linguistique contrastive (1 examen), recherche documentaire en Tr spécialisée (1), documentation en recherche documentaire (1) histoire de Tr (3) (dont un contient deux sujets au choix), analyse du discours (2), science de Tr (traductologie) (1) (deux sujets au choix), didactique de la Tr (1), méthodologie de Tr (2), lexicologie et terminologie (1), documentation en recherche scientifique (1), méthodologie de Tr spécialisée (1), introduction à l'interprétation (1) et linguistique (1).

Nous avons attribué la lettre (T) aux examens de modules de pratique traductive en plus d'un chiffre (premier examen de module de pratique traductive : T1), et gardé uniquement les chiffres pour les modules théoriques (premier examen de module théorique : 1), une codification permettant de faciliter la localisation des sujets dans le corpus, et ne pas répéter toutes les informations dans les différents tableaux ; puis nous les avons classés le tout dans le tableau (5) qui suit :

Tableau 5 : Examens sélectionnés comme corpus dans la vérification de la deuxième hypothèse.

Niveau	Modules	Spécialité	Nombre	Numéro	Langue	Année universitaire
M1	Tr Fr-Ar		1	Tr 1	Fr	2018-2019
		Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 2		
			1	Tr 3		
		Tr Ar-Esp-Ar	1	Tr 4		
		Tr Ar-Esp-Ar	1	Tr 5		
	Tr Ang-ar	Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 6	Ang	
		Tr Ar-Ang-Ar	1	Tr 7		
	Tr Ar-Fr	Tr Ar-Fr-Fr	1	Tr 8	Ar	
	Tr Ar-Ang	Tr Ar-Ang-Ar	1	Tr 9	Ang + Ar	

	Tr Ar-Alm	Tr Ar-Alm-Ar	1	Tr 10	Ar	
	Tr de textes généraux	Tr Ar-Esp-Ar	1	Tr 11	Ar	2016-2017
		Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 12	Fr	2017-2018
	Linguistique Contrastive	Tr Ar-Ang-Ar	1	1	Ang	2017-2018
	Recherche documentaire en Tr spécialisée	Tr Ar-ang-Ar	1	2	Ar	2018-2019
		Histoire de Tr	Tr Ar-Alm-Ar	1		
			Tr Ar-Esp-Ar	2 (choix)	4/ 5	
		Tr Ar-Rus-Ar	1	6	Ar	2017-2018
	Analyse du discours	Tr Ar-Esp-Ar	3	7 8	Esp	2016-2017
	Méthodologie de la Tr	Tr Ar-Es-Ar	1	9	Ar	2018-2019
	Science de Tr	Tr Ar-Fr-Ar	2	10/ 11	Ar	
	TrFr-Ar	Interprét	1	Tr13		
	Didactique de la Tr	Tr Ar-Ang-Ar	1	12	Ar	
	Méthodologie de Tr	Tr Ar-Rus-Rus	1	13	Ar	2016-2017
M2	Tr Ar-Fr	Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 14	Ar	2017-2018
	Tr de textes spécialisés	Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 15	Fr	2018-2019
	Tr de textes généraux	Tr Ar-Esp-Ar	1	Tr 16	Ar	2014-2015
	Documentation en recherche scientifique	Interprétation Ar-Es-Ar	1	14	Ar	2017-2018

L3	Tr Fr-Ar	Anglais	1	Tr 17	Fr	2018-2019
	Tr Ang-Ar	Anglais	1	Tr 18	Ang	
	Lexicologie / terminologie	Tr Ar-Fr-Ar	1	15	Fr	2018-2019
	Méthodologie de Tr spécialisée	Anglais	1	16	Ang (+Ar)	
	Tr arabe-anglais	Anglais	1	Tr 19	Ar	
L2	Introduction à l'interprétation	Anglais	1	17	Ang (+Ar)	2017-2018
Non-identifiés	Linguistique		1	18	Ar	
	Tr Fr-Ar	Tr Ar-Fr-Ar	1	Tr 20	Fr	2011-2012
	Tr Ang-Ar		1	Tr 21	Ang	

- Tr : Traduction, Fr : Langue française, Alm : Allemand, Ar : Arabe, Ang : Anglais, Esp : Espagnole, Rus : Russe. Tr (Chiffre) : numéro d'un examen de module de traduction, (Chiffre) : numéro d'un examen de module théorique.

4.2. Méthode d'analyse

Comme dans la vérification de la première hypothèse, nous avons utilisé la théorisation ancrée dans l'analyse du corpus. Puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, cette méthode permet l'étude qualitative d'un corpus quantitative, de ne pas tomber dans le piège des représentations du chercheur, de s'astreindre à une grille préétablie, et de s'éloigner du filtrage conscient et inconscient (Paillé, 1994 ; Meliani, 2011, Raymond et Forget, 2020).

Nous avons classé les sujets d'examens selon deux catégories : les examens des modules de pratique traductive (annexe B - examen T, p. 312-337), et ceux des modules théoriques (annexe B-examen, p. 338-356); puis, nous sommes passé à l'analyse des consignes et des questions d'examens des deux types de modules et de leurs contenus séparément. Nous avons cherché à savoir si les consignes de Tr et les questions visent directement l'inter-culture. Le contenu d'examens des modules de pratiques traductives sont répertoriés dans un tableau, selon le module en fonction, suivant trois paramètres : culturèmes, informations sur les textes (titre du texte, source, auteur, sujet, et tout autre élément accompagnant le texte : ex. images, graphes), et caractéristiques culturelles

(ex.noms propres). L'analyse du contenu des examens portera sur les informations relevées (voir : annexe B - a1, pp. 359-369 et B - a2, pp. 370-382).

5. Méthodologie de vérification de la troisième hypothèse

Pour la troisième hypothèse, rappelons-le, l'objectif est de savoir si les enseignants ont recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre.

5.1. Corpus

Notre corpus se compose de 30 textes et documents à traduire et de 10 cours et supports de cours théoriques en langue française. Pour les documents à traduire, ils appartiennent tous au modules de Tr ; deux documents de L3, vingt-quatre de M1, et 4 de M2. Pour ce qui est des cours théoriques, nous comptons dix cours : cinq de linguistique, trois de stylistique, et un pour la méthodologie et la linguistique comparée (voir : annexe C - document T, pp.383-414 ; et C – cours, pp. 415-461).

Tableau 6: Supports sélectionnés pour l'analyse dans le quatrième chapitre pratique.

Textes et documents à traduire	30 textes (2/L3, 24/M1, 4/M2)
Cours théoriques	10 cours (5/linguistique, 3/stylistique, 1/méthodologie, 1/linguistique comparée)

Nous voulons souligner que nous avons récolté d'autres supports qui n'ont pas été introduits dans l'analyse, parce qu'ils étaient en d'autres langues : arabe (14), anglais (7), espagnole (4), allemands (2) et russe (4) ; alors que d'autres, bien qu'en langue française et contenant des notions culturelles, ils appartiennent à une université étrangère (citée sur le support) n'ont pas été introduits dans l'analyse pour des raisons de droits d'auteurs¹²⁶ (il s'agit de quatre cours de linguistique comparée). Cependant, les mêmes sujets et contenus sont présents dans les cours de linguistique analysés. Nous voulons aussi souligner que le module d'histoire de la Tr, bien que riche en culturel, est entièrement en langue arabe. Notre corpus se compose donc uniquement de documents (cours théoriques et documents et textes à traduire) en langue française, ou en langue française accompagné de sa Tr ou un document joint en arabe, comme les textes : T16, T17 et T18.

¹²⁶ Copyrights

5.2. Méthode d'analyse

Puisque nous voulons identifier et quantifier des données qualitatives, nous avons utilisé la technique d'analyse du contenu. Il s'agit d'une technique de recherche permettant de faire des inférences reproductibles et valides à partir des textes ou autres formes de supports pertinents dans leurs contextes d'utilisation (Krippendorff 2004, p.18 ; *cité aussi dans : Raigón-Rodríguez, 2018*). Dans l'analyse du corpus, nous utilisons une grille valide composée de trois listes de critères déjà utilisée par Raigón-Rodríguez (*Idem*) dans sa recherche sur l'analyse des aspects culturels dans les manuels d'enseignement-apprentissage de l'anglais comme langue étrangère¹²⁷. Cette grille a été composée à partir des travaux de Paige et ses collègues (1999) dans une recherche sur l'apprentissage de la culture dans l'enseignement des langues (une revue de littérature)¹²⁸, et ceux de Lee (2009) dans son article sur l'analyse de 11 manuels d'enseignement secondaire afin de relever les traits culturels¹²⁹. La grille se compose de trois catégories accompagnées d'une liste de critères pour chacune : 1) « *Culture générale* » avec trois critères, chacun avec des sous-critères, 2) « *Cultures* » avec un 'C' majuscule composée de seize critères, et 3) « *cultures* » avec un 'c' minuscule composée de dix-huit critères, cités dans le tableau (7) qui suit :

Tableau 7: Grille d'analyse du contenu des supports proposés par les enseignants, selon Raigón-Rodríguez (2018) [Nous avons ajouté deux critères à la grille, expliqué dans ce qui suit].

Culture Générale	
Connaissances / savoirs	Apprentissage de la culture Choc culturel Identité culturelle
Comportements / stratégies	Comportement avec le stress en situation interculturelle / adaptation culturelle
Attitudes	Attitude positive envers l'apprentissage de la culture Attitude positive envers les différences culturelles
Catégorie de 'Cultures' avec un 'C' majuscule	

¹²⁷ Analysing cultural aspects in EFL textbooks: a skill-based analysis.

¹²⁸ Culture learning in language education: A review of the literature

¹²⁹ Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do

Groupes ethniques
Géographie / histoire / politiques / variations régionales
Arts / gravures / monuments / sites historiques
Littérature, films, musique et masse médias / icônes / célébrités
Devise (argent) / shopping / commerce / industrie / business
Vie urbaine / Infrastructures / habitat / transport
Education (pratiques éducatives, actes d'éduquer)
Styles vestimentaires
Nourriture (et gastronomie)
Festivals / célébrations / vacances / cérémonies
Coutumes sociales / religion et pratiques religieuses
Loisirs / sports
Famille
Communication non-verbale (espace personnel, haptique...)
Noms et prénoms / appellations
Consigne de traduction
Catégorie de 'cultures' avec un 'c' minuscule.
Liberté
Individualisme / collectivisme
Egalité / égalitarisme
Justice
Compétition
Matérialisme
Confrontation
Modernisme (orienté vers le nouveau)
Amélioration (développement) personnelle

Éducation (symbolique, philosophie)
Temps
Niveau de formalité
(Travail-) orienté vers l'action
Franchise / ouverture / honnêteté
Forte implication
Réglementation / orienté-règles
Dominés par les hommes
Orientés vers le résultat

Nous avons ajouté deux critères de sélection à la catégorie « *Cultures* » avec un ‘C’ majuscule : « *noms-prénoms et appellations* » et « *consigne de traduction* ». Nous avons ajouté le premier critère, noms-prénoms et appellation, car nous pensons qu’ils reflètent des appartenances culturelles pouvant largement différées de ceux présentes dans le contexte culturel des étudiants. Il s’agit d’une constatation faite sur le terrain, mentionnée avec détails dans la discussion des résultats du premier chapitre de cette deuxième partie pratique. Pour le deuxième critère ajouté, la consigne de Tr, nous nous sommes appuyé sur les modèles et recherches rappelant l’importance de cette dernière dans l’implémentation de la compétence interculturelle chez les étudiants en Tr (Lavault, 1998, p.90, PICT¹³⁰, 2012 ; Yarosh, 2014 ; Le-Disez) et les résultats du deuxième chapitre pratique déjà publiés (Benaribi, 2020a) (voir le deuxième chapitre théorique).

Cette grille ne prend pas en considération l’analyse sémiotique, bien que les images (et vidéos) soient importantes dans la communication d’émotions et d’attitudes pouvant être des objectifs dans le programme enseigné (Chen, 2010 ; dans : Raigón-Rodríguez, 2018), donc pertinentes dans les données à analyser. Cependant, nous avons constaté que les quelques images et photos qui accompagnent les textes ne permet pas de leur

¹³⁰(PICT : Promoting Intercultural Competence in Translators), ayant pour objectif la promotion de la compétence interculturelle chez les traducteurs et la formation en compétence interculturelle à l’aide supports disponibles sur le site : <http://pict.icc-languages.eu/> , consulté le : 07/05/2020

prendre en considération dans l'analyse. Nous nous focaliserons donc, comme Raigón-Rodríguez (*Idem*), exclusivement sur l'analyse textuelle.

6. Obstacles rencontrés

Nous voulons rendre compte de certains obstacles que nous avons rencontrés lors de notre investigation dans le terrain. Cette volonté est sous-tendue par le souci d'éclairer les futurs chercheurs. Elle permettra, pensons-nous, de saisir la différence entre le sujet théorique, les hypothèses et l'investigation pratique sur le terrain.

Tout d'abord, le terrain que nous avons choisi au début de la recherche était l'Institut de Traduction de l'Université d'Oran. Cependant, après cinq mois d'attente d'une autorisation de recherche, nous avons décidé de changer de terrains vers l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2 en gardant le même sujet de recherche.

Ensuite, il est à noter que peu d'enseignants nous ont remis les sujets d'examens. Donc, appuyé par une demande de notre directrice du laboratoire, nous avons eu l'autorisation de prendre des copies de l'archive. Cependant, nous avons remarqué que les enseignants ne mettent pas une copie du sujet d'examen avec les copies d'étudiants ; bien qu'une secrétaire nous a informé qu'elle et d'autres secrétaires, répètent souvent aux enseignants qu'ils doivent mettre avec les copies des étudiants corrigées, le sujet d'examen et le barème de notation.

Finalement, pour la récolte des documents authentiques, nous avons constaté que la plupart des documents sont en d'autres langues, majoritairement en arabe et en anglais, même dans les spécialités Trfr-ar-fr. Un simple exemple, deux groupes de la même spécialité, l'un étudie le module de linguistique en français et l'autre en arabe. Un autre obstacle rencontré, est que certains cours bien qu'en français appartenaient à des universités étrangères mentionnées sur les supports. Nous n'avons donc pas pu, en dépit de leur pertinence, les intégrer dans le corpus et les analyser et ce pour des raisons de copyrights.

DEUXIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA PREMIERE HYPOTHESE

L'objectif dans ce deuxième chapitre pratique est de vérifier si les enseignants ont conscience de l'importance de la compétence interculturelle dans le domaine ?

1. Analyse du corpus

La théorisation ancrée a été utilisée dans l'analyse des 470 minutes d'enregistrement lors des entretiens semi-directifs avec les quinze enseignants à l'Institut de traduction de l'Université d'Alger 2.

Nous avons procédé à une première sélection, dans laquelle nous avons mis les réponses en rapport avec la question posée ou l'un des axes du questionnaire dans un tableau, à partir duquel une catégorisation des réponses est réalisée.

1.1. Analyse des réponses de l'axe (2) sur le lien langue-culture en traduction

1.1.1. Domaine de traduction

a. Qu'est-ce que la traduction ? Définitions proposées

A la question : « *Est-ce que vous pourriez proposer une définition pour la traduction ?* », les enseignants ont proposé différentes définitions. Les enseignants (Ens) 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 11, 12, 13 et 15 s'accordent sur le fait que la Tr est « *une opération d'une langue 'A' vers une autre langue 'B'* », et en ajoutant des orientations différentes. En plus d'être un passage d'une langue vers une autre, pour l'Ens¹³¹ 1, la Tr est en *rapport directe avec le texte source et se réalise dans un contexte précis*, et on y traduit la *forme et le sens (arrière-plan culturel et civilisationnel contextualisé)*, il parle aussi, avec l'Ens 12, de la différence entre la Tr (écrite) et l'interprétation (orale) ; pour l'Ens 2 on se base sur *les variables et différences entre les langues et véhiculer le sens* ; alors que l'Ens 3 rappelle que la Tr ne se limite pas uniquement à ce passage d'une langue vers une autre, et rajoute l'*explication* des signes et des *codes* comme un type de Tr, et donne comme exemple les *dessins utilisés par un psychopédagogue*. L'Ens 4, en l'occurrence Dr. Gacemi Taouas¹³², explique que la transmission du *sens* du TS¹³³ se réalise en respectant « *plusieurs normes selon le schéma de communication de Jacobson* » ; et

¹³¹ Ens : Enseignant / Enseignants (uniquement quand le terme désigne l'un ou plusieurs enseignants de l'entretien).

¹³² Dr. Gacemi Taouas a voulu que son nom soit cité, désormais désignée par : Ens 4.

¹³³ TS : Texte source

l'Ens 5 rajoute le culturel à l'aspect linguistique explicitement, pour lui, la Tr est « *une opération de transposition linguistique et culturelle à la fois d'une langue 'A' vers langue 'B'* », et précise : « *La traduction pour moi n'est pas une simple opération de transposition linguistique* » ; tout comme l'Ens 6, sauf que pour ce dernier on traduit un discours contenant une *idéologie* plus des *aspects culturels*. La Tr doit prendre en considération les langues 'A' et 'B' pour transmettre le *même impact* escompté par *l'auteur*. L'Ens 11 déclare que la Tr est un *art*, un point qu'il partage avec l'Ens7, en plus d'être une *science*, en citant le rôle d'*intermédiaire* (médiateur) du traducteur dans la Tr du sens d'« *un message dans un moule différent* » et dans « *une forme différente* » pour des lecteurs qui ne parlent la LS¹³⁴. Il s'agit d'une *pratique*, un *processus* et une *opération* entre les *structures et les cultures des langues 'A' et 'B'* pour l'Ens 13. L'Ens 15 rappelle la différence entre la *Tr* qui consiste à transporter un message d'une langue vers une autre, et *l'acte de traduire*, « *translation* », nécessitant *plusieurs compétences*.

Les Ens 8, 9, 10 et 14 proposent d'autres formes de définitions pour la Tr. Pour l'Ens 8, c'est un *transfert linguistique* qui permet un *transfert culturel* ; il s'agit d'un « *transfert de la culture, des idées et non-pas des phrases et des mots* ». L'Ens 10, quant à lui, il pense que la Tr est une « *opération linguistique interculturelle entre deux cultures.* ». Dans sa définition, l'Ens 14 parle de la Tr comme une *science* (alors qu'elle est un art pour l'Ens 11) professionnalisée avec des *fondements théoriques, des réglementations* conséquences du *congrès de Paris*, il cite trois types de Tr : *Tr équivalente, Tr conforme* et *Tr égale*, dont le but est de *traduire le linguistique, le culturel et les mentalités des peuples*, il lie l'opération de Tr à la démarche *psycholinguistique*.

b. Quoi enseigner en formation des étudiants en traduction

Pour ce qui de la deuxième question « *en quoi consiste principalement l'enseignement de la traduction ? On enseigne quoi ?* », De l'axe « *traduction et culture* », les Ens ont déclaré différents contenus enseignés. Les Ens 1, 3, 11 et 15 ont mentionné la maîtrise des langues ; cela nécessite une consolidation dans deux à trois langues pour l'Ens 1 en plus des modules de pratique de Tr (techniques et méthodes de Tr) en langue 'A' vers langue 'B' et vice-versa, et des modules de traductologie (théories de Tr) ; des langues et des méthodes de Tr pour l'Ens 3, et la *maîtrise des langues* et les différences entre eux et entre les *différents styles linguistiques, les techniques de traduction et une culture*

¹³⁴LS : Langue source

interdisciplinaire dans les différents domaines et thèmes traduit (ex. Domaine médical) pour l'Ens 11 ; et l'Ens 15 met la compétence linguistique dans l'axe des connaissances qui contient : la connaissances des langues, statut du traducteur et le marché du travail, et rajoute deux autres axes qui sont les compétences de l'actes de traduire qui contient les stratégies de Tr et les procédés de Tr, et la personnalité du traducteur qui regroupe : confiance, fidélité, respect des délais de Tr, caractère personnel intrinsèque (professionnalisme). Pour les Ens 2, 4 et 7, l'enseignement se focalise sur deux aspects : l'aspect théorique qui traite les théories et les techniques de Tr, et l'aspect pratique qui consiste à pratiquer en traduisant. Les Ens 6, 8, 9, 10, 12, 13 et 14 parlent aussi du côté pratique, sur lequel l'Ens 8 déclare que « *c'est ce que je dis tout le temps à mes étudiants, c'est si on ne pratique pas on ne peut pas devenir traducteur* » ; On cite aussi les stratégies de Tr (Ens 6 et 9) et les techniques de Tr (Ens 9, 10 et 14) ; et du côté théorique en mentionne les théories de Tr (Ens 9 et 14), l'Ens 13 met le côté pratique qu'il appelle le '*comment traduire*' dans les modules de Tr, avec la lecture et la recherche du sens de la terminologie, et le côté théorique dans les modules complémentaires avec la recherche documentaire et la méthodologie. Les Ens ajoutent aussi d'autres compétences comme, pour l'Ens 6, apprendre à analyser un texte (en langue A) et la lecture analytique (apprendre à lire), un point partagé avec l'Ens 13 ; pour l'Ens 12 il y a les techniques grammaticales, les techniques de styles et la linguistique ; alors que l'Ens 14 parle d'une formation en évaluation de Tr et en histoire de Tr. Les Ens 6, 14 et 15 se rejoignent sur la préparation de l'étudiant au marché du travail (la profession du traducteur et le professionnalisme).

c. La matière première du traducteur

A la question « *Quelle est la matière première du traducteur ?* », qu'on a explicité un peu plus en ajoutant « *un traducteur utilise quoi pour traduire ?* » les enseignant ont donné les réponses qui suivent :

Un traducteur (ou un étudiant en Tr) utilise le *texte* pour l'Ens 1, qui ajoute le *discours*, puisqu'il est spécialiste en analyse du discours ; l'Ens 5, qui déclare que « *le texte c'est la matière première qui est chargé d'éléments linguistiques et extralinguistiques* », tout comme pour l'Ens 9.

Les Ens 1, 2, 11, 12, et 14 citent la maîtrise des langues (source et cible). l'Ens 14 insiste sur le fait que l'étudiant doit bien maîtriser les langues. D'autres insistent sur la

compétence traductionnelle : le comment traduire (3)¹³⁵, les techniques de Tr (14), et les compétences du traducteur (15). Le bagage cognitif et les connaissances du traducteur sont cités par l'Ens 4, pour qui c'est important et pour le traducteur professionnel et l'étudiant en Tr, aussi bien que la culture générale (6 et 7) ; l'Ens 8 déclare qu'il faut « être informé sur ce qui se passe dans le monde actuel ». On retrouve aussi les connaissances, le bagage cognitif et avoir une culture sur le thème traduit (13), et les connaissances et les connaissances intellectuelles (14 et 11).

La lecture est citée par les Ens 8 et 4 ; ce dernier parle aussi de la *lecture parallèle* et *corpus contrastifs* surtout en textes spécialisés ; l'esprit critique et l'analyse pour l'Ens 6, la manœuvre du traducteur (intelligence) et la vision chez les Ens 14 et 15 respectivement. L'expérience (professionnelle) est citée par les Ens 4 et 6. Pour l'Ens 9 c'est le contexte, et pour l'Ens 13 c'est les différences culturelles ; alors que la recherche documentaire est mentionnée par les Ens 4 et 8.

Les enseignants que nous avons interrogés parlent aussi de l'importance du dictionnaire, internet, les Smartphones, et l'outillage informatique. Le dictionnaire pour les Ens 4, 6, 7, 9, 13 et 14 ; puisqu'il est employé par les traducteurs professionnels pour l'Ens 4 ; l'Ens 6, quant à lui, parle d'encyclopédies, de dictionnaires spécialisées, et de dictionnaires monolingues dans les tests afin de « comprendre le texte dans sa langue d'origine », il déclare que l'importance du dictionnaire consiste à chercher *les nouveaux termes et terminologie dans le domaine que l'étudiant ignore*. Sur l'importance et le rôle qu'à le dictionnaire dans la pratique traductive, l'Ens 15 déclare qu'*on ne peut pas traduire sans être traducteur, même si on utilise internet ou un dictionnaire*. Internet est citée par les Ens 4 et 14, ce dernier donne l'exemple de la recherche des moules de documents à caractère international comme les extraits de naissances, et les bases terminologiques. Et puis, le Smartphone est mentionné par les Ens 4 et 10, bien que ce dernier fait la remarque que leurs résultats ne sont pas toujours fiables (et que les étudiants n'utilisent presque rien pour traduire, à part les Smartphones). Et finalement, la maîtrise de l'outil informatique (11).

¹³⁵(Chiffre) : Le numéro de l'enseignant

1.1.2. Lien langue-culture

a. Traduire d'une langue vers une autre, ou d'une langue-culture vers une autre langue-culture ?

Sur la question (9) « *est-ce qu'on traduit d'une langue vers une autre langue ou d'une langue-culture vers une autre langue-culture ?* » Tous les Ens ont répondu qu'on traduit d'une langue-culture vers une autre langue-culture. Toutefois, l'Ens 1 rappelle les *langues de spécialité*, et que la Tr d'un *texte juridique* diffère de la Tr *notice médicale*, d'un *texte d'économétrie* ou un *plan d'architecture*. D'autres Ens ont voulu insister sur l'importance de la culture dans le domaine de Tr ; l'Ens 2 précise que la Tr doit prendre en considération les éléments *extra-linguistiques* dont la *culture* fait partie, et qu'un traducteur doit connaître les différences entre les langues et les cultures ; pour l'Ens 3 : « *Si on a deux langues différentes, on a forcément deux cultures différentes* », on doit donc faire attention à l'audience en traduisant des autres langues-cultures ; l'ens 4 voit que le domaine de Tr est *pluridisciplinaire*, il inclut : *culture, aspects techniques, linguistique, grammaire et sémantique*. Certains Ens ont argumenté et donné des points de vues du genre : « *La culture est toujours là. Il y a toujours des éléments qui reflètent la culture de l'Autre peuple, de l'Autre personne, et donc c'est beaucoup plus un passage culturel* » (5) ; « *c'est un tout, le vécu de l'auteur, [...] son bagage intellectuel, son émotion* » (6) ; « *on traduit d'une langue implantée dans une culture dans une certaine culture vers une langue qui peut éventuellement être liée à une autre culture* » (8) ; « *chaque langue a son génie* » (10) ; « *la langue c'est le vecteur de la culture* » (13) ; et « *la traduction ne se limite pas à la structure linguistique* » (14) ; et finalement, l'Ens 14 lie l'importance du lien entre langue-culture à la réussite de la communication, il annonce que « *sans la culture, il n'y a pas de communication, c'est impossible.* »

b. Peut-on dissocier langue et culture ?

Quatorze Ens ont annoncé qu'on ne peut pas *dissocier langue et culture généralement* (Q10. A). En effet, « *on ne peut pas développer une langue si on n'a pas de culture* » (3) ; la langue « *est le fruit d'une culture donnée. [...] Et chaque culture produit une langue* » (6) ; et elle « *représente la culture* » (7). L'Ens 12 déclare qu'il y a des *lacunes énormes* parce que la langue et la culture sont liées ; alors que l'Ens 15 rappelle les différences de perceptions qui existent au sein de la même culture et langue, et souligne que les perceptions diffèrent, parce qu'on expérimente le monde de

différentes manières, même chez des personnes qui parlent la même langue : l'un est précis, l'autre est vague, ou accorde de l'importance aux fonctions. C'est Ens 9 qui a répondu affirmativement à la question ; pour lui, on peut séparer langue et culture. Cependant, nous doutons sur le fait qu'il ait bien compris la question, vu qu'il ait donné comme exemple : « *On peut avoir une même langue dans des sociétés différentes à cultures différentes, même si la langue est commune.* » Il sous-entendrait la possible existence de différentes cultures au sein de la même langue, de plus qu'il a répondu dans la question qu'on ne peut séparer langue et culture en Tr. Mais on maintiendra la réponse telle qu'elle a été déclarée.

c. Peut-on dissocier langue et culture en traduction ?

On ne peut *séparer langue et culture* en Tr (Q10. B) pour tous les Ens interrogés. « *La traduction littéraire est le meilleur exemple pour cela* » (1), comme « *on ne traduit pas sans savoir la culture* » (2). On retrouve aussi comme arguments que la culture est liée au *contexte des mots* (5) ; le message traduit contient un sens qui contient de la culture (11) ; la première tâche du traducteur est de transmettre le sens (13), et c'est évident et « *sûr qu'on ne peut pas les dissocier* » en Tr (7).

d. Est-ce qu'on peut traduire sans prendre en considération l'aspect culturel ?

A la question 11, « *est-ce qu'on peut traduire sans prendre en considération l'aspect culturel ?* », neuf Ens (1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 13 et 15) pensent que *non*. C'est à cause des *non-dits, d'implicites et de sous-entendus, fidélité de la forme et du sens du TS*, pour l'Ens 1 ; il faut *toujours le prendre en considération* selon l'Ens 2 ; « *il faut se mettre entre les yeux la culture et la culture cible* », et « *l'aspect culturel c'est le premier à installer avec de commencer à traduire* » déclarent les Ens 3 et 9 respectivement, en rappelant que « *les plus grandes difficultés auxquelles est confronté le traducteur sont bien l'aspect culturel* » (9). Alors que cinq enseignants (6, 7, 8, 11, et 14) pensent que cela dépend du texte. Pour l'Ens 7, c'est dans *un texte littéraire*, dans la *poésie* ou la *prose* que la culture est prise en considération, mais pas dans *certains textes techniques*, quoiqu'il y ait toujours *des expressions propres à la langue* (ex. du domaine médical, « *heart disease* » (en anglais : « *maladie du cœur* ») / Tr mot à mot ; qui devient en français : « *maladie cardiaque* ») ; un point de vue qu'il partage avec l'Ens 11. Alors que l'Ens 12 était radical, pour lui, on n'utilise pas ce rapport langue-culture dans les *textes scientifiques* ; tandis que l'Ens 14 fait exception des *textes à caractère international*, et que cela reste lié au contenu culturel du texte. Finalement, l'Ens 4 pense que c'est une

question polémique. Pour lui, ce n'est pas un plus un est égal à deux. On doit se baser sur certaines théories (ex. La théorie de Skopos se concentre sur le récepteur). Cela dépend du donneur d'ouvrage, du client, et schéma de communication. Soit s'adapter aux normes (sociales) et la morale, soit resté fidèle aux normes du TS. Il donne un exemple sur une situation de Tr qui doit prendre en considération la morale et l'éthique en se basant sur le schéma de communication ; il souligne que :

« Dans le module d'éthique et déontologie de la traduction aux étudiants ; si vous avez un texte qui ne respecte pas les normes et la morale, par exemple, de la religion musulmane, et vous voulez le traduire vers un public musulman, et là, votre traduction dépendra de votre schéma de la communication. »

1.2. Analyse des réponses de l'axe (3) sur les connaissances des enseignants sur l'interculturel

Cette axe contient 3 questions : « *Est-ce que vous pourriez proposer une définition pour la Tr ?* », « *que signifie l'interculturalité en Tr ?* », et « *connaissez-vous des théories élaborées sur cette notion ?* »

1.2.1. Définitions de l'« interculturel » proposées par les enseignants

Pour la première question, les Ens ont donné différentes définitions à l'interculturel. Certains (1, 2, 6, 10, 12, 13 et 14) le définissent dans sa *fonction communicative*. L'Ens 2, par exemple, le définit comme une rencontre *culturelle*. *Une langue ou bien une culture qui accueille une autre culture dans sa langue*, en soulignant que ce dialogue peut engendrer une *influence d'acculturation quand la langue faible est influencée par la culture forte*, ou d'*enrichissement de la langue*. Un point que partage l'Ens 15, qui pense que *l'interculturel ou l'acculturation sont deux termes qui ont la même signification*. *L'interculturel ou l'acculturation c'est les cultures qui peuvent profiter des autres cultures ; pour lui, l'interculturalité est ce qui nous vient par la Tr.* L'interculturel est tout simplement (et non pas simple !) le *dialogue ou contact entre des personnes de différentes cultures* (6) ; il est « *un processus communicatif qui se déroulera toujours entre deux cultures ou bien deux communautés culturelles* » (10) ; *c'est la communication, c'est aller vers l'autre et comprendre son message*, donc il ajoute la connaissance et la compréhension de l'Autre (12), un point aussi cité par l'Ens 3 (et 1), pour qui l'interculturel consiste à comprendre d'autres cultures et en *prendre certaines choses, sans oublier d'où on vient*. En effet, ce dernier met comme condition le besoin de garder son identité et ne pas s'oublier dans la culture de l'Autre, c'est ce que pensent aussi les Ens 1 et 14. Pour le premier, bien que les définitions sont

nombreuses, l'interculturalité est *foisonnement de plusieurs cultures dans un même espace, dans une même expression langagière, dans une même situation* ; l'humain est forcément *dans l'interculturalité* dans cette aire la mondialisation, mais sans *s'ynoyer, oublier sa propre culture ou effacer son identité*. Il s'agit de « *reconnaître la culture des Autres tout en connaissant sa propre culture, en identifiant et reconnaissant sa propre culture* » ; et pour le second, il déclare qu'il écrit beaucoup sur l'interculturel est *le dialogue des cultures*, et ajoute qu'*il n'y a communication interculturelle que lorsqu'il y a un équilibre, lorsque je t'accepte comme tu es, et tu m'acceptes comme je suis*. Par contre, il y a absence *de communication interculturelle* quand on délaisse *sa propre culture*. Il faut donc s'être en communiquant avec l'Autre. L'Ens 14 parle aussi de barrières à la communication interculturelle. La première est *la barrière de la religion*, qu'il identifie comme étant « *la plus grande barrière* », et donne l'exemple de la situation suivante, dans laquelle un Algérien entre avec un Russe dans un bar, mais préfère ne pas boire :

« Si tu ne bois pas, il ne va rien te dire, mais il va te sentir loin. Tu as la même situation quand on ramène un Russe en Algérie en lui demandant de faire jeûner ramadan avec nous. S'il te dit : « non », comment tu vas le sentir ? Tu vas le sentir loin. C'est la même chose. Il fait ramadan avec toi, tu le sens proches, et peut être même tu vas aimer cette personne. Et tu vas lui faire confiance, et c'est cette confiance qui est communication. »

La deuxième barrière est qu'*il n'y a pas intégration dans l'Autre à cent pour cent*, il déclare qu'une intégration ne peut être à totale que si l'une des personnes délaisse totalement sa culture. La troisième est *l'abandon de sa culture en rejoignant celle du plus fort*, il illustre avec l'exemple suivant :

« Un Espagnol, qui va venir avec toi si tu lui demande d'aller avec toi pour faire la prière de 'el-joumou'a' [la prière du vendredi]. Tu lui demande de jeûner, il te dira : « non ». Mais, j'ai vu des musulmans, par exemple, à qui on demande de boire, et boivent. »

La quatrième représente *des barrières langagières et culturelles* qui font en sorte que chacun a raison, et si l'un laisse cela de côté, cela veut dire qu'il ne se respecte pas.

L'Ens 4 parle de « *l'échange culturel l'échange culturel compris ou transmis d'une culture à une autre* » ; tout comme l'Ens 5 pour qui l'interculturalité consiste au « *regard positif de l'autre culture, le dialogue des civilisations, et ce que je prends de l'Autre culture* » ; alors que l'Ens 9 met la langue comme médium au transfert culturel, pour lui, l'interculturel est « *le transfert d'une culture à travers la langue.* » Quand à l'Ens 13, il a parlé de la cohabitation de différentes cultures dans le même espace, en soulignant que l'interculturel est *l'échange entre les cultures et ces similarités et*

différences essayant de cohabiter dans une culture, et que certains pensent qu'il n'y a pas d'interculturel en Tr, et y sont contre. Et finalement, l'Ens 8 souligne dans sa définition l'échange et la globalisation (partagé avec l'enseignant 1 qui a cité la mondialisation) des situations de communication dans le monde d'aujourd'hui, l'interculturel *inspire globalisation et l'échange* et fait partie du *vécu de l'humain* qui, aujourd'hui, *prime sur la société avec son rôle social* ; entraînant des situations de *communication* dans lesquelles chaque *culture* compte. Ces deux derniers enseignants rappellent l'importance et l'obligation de l'interculturel dans une ère de mondialisation et de globalisation.

1.2.2. Définitions de l' « interculturel en traduction » proposées par les enseignants

Pour la question 13, la *signification de l'interculturalité Tr*, les Ens ont aussi donné différentes définitions et points de vue. Les Ens 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 11, 14 et 15 pensent que l'interculturel en Tr concerne le transfert et l'échange culturel par la Tr. Il est lié aux stratégies et *procédés* de Tr employés pour *transposer la culture de l'autre dans la culture de celui qui reçoit la Tr* (2) ; et il « *fait du traducteur un très bon traducteur* », puisqu'il est obligé de mettre *ses informations* sur les cultures desquelles et vers lesquelles il traduit *à jour... chaque jour* (3). L'interculturel est aussi *transfert d'un message culturel d'une langue et d'une culture sources vers une culture cible* (4) ; et « *le passage des idées d'un texte et d'une culture à une autre* » (9). L'Ens 5 ajoute l'importance d'ouverture d'esprit dans ce transfert culturel, il pense que c'est l'*échange en Tr*, en adoptant un *regard positif sur l'Autre, sans complexe* en le traduisant et à *esprit ouvert* : « *Open Mind* », un point commun avec l'Ens 6 qui pense qu'il s'agit de *faire apparaître l'autreculture* qui est *différente* de la *nôtre* dans le *texte traduit* sans *ladénuer* ou *la dissimuler*. Toujours dans cette vision et fonction de transfert et d'échange culturel, l'interculturel est aussi perçu comme *l'échange entre les cultures que la Tr doit respecter, vu que la Tr part d'une culture à une autre* (13) ; et il s'agit du *rôle de Tr, elle est un moyen pour transmettre et communiquer les cultures* ; *ce n'est non pas « c'est quoi l'interculturel en traduction ? », mais plutôt, « c'est quoi la traduction dans l'interculturel ? »* (15). Pour l'Ens 11, c'est le passage entre les cultures et l'imprégnation de certains de leurs aspects, c'est de *passer d'une culture à une autre, les interférences entre les cultures et les contextes de cultures qui se rencontrent sur des points des cultures qu'on a traduites*, ainsi que *la possession de différents aspects*

culturels appartenant à différentes régions. On constate aussi cette fonction de dialogue et de rencontre entre les cultures chez les Ens 7, 14 et 10. Pour le premier, l'interculturel en Tr est l'absence de différentes cultures créant des divergences et des difficultés et des problématiques au niveau de la forme et du contenu dans la pratique traductive ; alors que pour le second (14), il s'agit d'un dialogue des cultures à travers des textes dans lequel le traducteur doit être professionnel et neutre ; une situation différente de l'habituelle puisqu'il n'y a pas de contact ou d'interaction directe avec le traducteur ; le troisième (10) avance, pour sa part, que « l'interculturalité c'est à prendre deux textes et d'essayer de créer un esprit interculturel entre ces deux textes là via la traduction, via l'opération traduisante. » On remarque que l'Ens 14 rappelle l'importance d'être neutre et professionnel dans cette communication interculturelle par la Tr, alors que le l'Ens 10 parle de la création d'un esprit commun entre les deux textes, un terrain d'entente. Les Ens 1, 8 et 12 ont proposé d'autres types de définitions. Le premier parle de la complexité de la notion d'interculturel en Tr, pour lui, c'est une situation double ou triplement complexe puisqu'on est dans une situation bilingue ou trilingue, donc bi, ou pluriculturelle ; pour le second (8), cela concerne le vécu et le quotidien, c'est les plaques culinaires, la cuisine, les systèmes juridiques, le cinéma, la danse... énormément de choses imbriquées les unes dans les autres ; alors que pour le troisième (12), c'est comprendre un texte sur tous ces aspects.

1.2.3. Théories sur l'interculturel en traduction

Les réponses sur la question au sujet des théories qui ont été élaborées sur la notion de l'interculturel en Tr (Q14) sont aussi variées. L'Ens 1, qui n'est pas spécialiste en Tr mais en didactique du FLE et analyse du discours, n'a pas donné de théories spécifiques ; cependant, il a évoqué une théorie selon laquelle l'interculturel serait une menace pour la culture propre, et pour qui il est contre. Il souligne qu'on ne peut pas se permettre de l'effacer, puisqu'on est forcément submergé dans les autres cultures, qu'on doit le faire pour des raisons pratiques.

Les Ens 2, 7, 11, 12 et 13 déclarent qu'il n'y a pas une théorie spécifique pour le culturel en Tr : Il y a seulement des théories qui l'évoquent (2) ; elle est incluse dans les théories (11) ; la majorité des théories en parlent (12) ; c'est au traducteur de l'inclure dans la théorie pour laquelle il opte dans sa Tr (7) ; et toutes les théories s'adaptent au corpus contenant des notions culturelles (13).

Les Ens ont cité différents théoriciens et théories, et points de vue sur la question. Peter Newmark (2 et 5¹³⁶): *la théorie socioculturelle qui prend en considération les particularités culturelles et sociales* (2), *la culture immatérielle* (5), *la théorie de Cadford* (2) Peter Schleirmacher (2 et 5) avec une Tr fidèle pour enrichir la culture allemande (15), Vinay et Dabelnet « *la stylistique comparée* » (2), la théorie du Skopos (qui se concentre sur (la culture) du récepteur) et la théorie de communication « *communicative and aesthetic theory* » (4), le model PACTE (processus d'acquisition de la compétence traductive et évaluation : « *Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación* »), Nida et Charles Russell Taber (Tr de la bible), Hans Vermeer (5), Antoine Berman (6 et 15), William Vinoutie, Umberto Eco (6), Lawrence Venuti (8 et 15) (l'invisibilité du traducteur, et être neutre dans la Tr entre les cultures et les langues (8) invisibilité du traducteur (15), *naturalisation* et *étrangeté* (l'étrangeté n'est pas l'explicitation) (15), Leo Weisgerber, Goller Werner (élaborant des méthodes dont le point axe c'est l'interculturalité. Traductologues allemands qui ont introduit la méthode de l'utilisation des signes culturels dans l'apprentissage de la langue) (10), *l'équivalence* (centré sur le sens, et néglige la forme) (11), *la théorie des culturème* (13) ; et un traductologue Allemand dont l'approche consiste à s'adapter à la culture cible, mais dont on a oublié le nom (8).

Certains Ens avaient d'autres points de vue : tous les *linguistes* et *traducteurs connus* qui *parlent de l'interculturel* (3), c'est le *traducteur* qui doit *l'inclure* dans la *théorie* qu'il *opte* dans sa *traduction* (7), il y a plusieurs théories différentes qui s'appliquent généralement sur le texte littéraire (c'est pourquoi on a différentes traductions d'un même texte littéraire, mais dans un texte technique ou de spécialité on a une seule et même Tr) (9), *la majorité des théoriciens en parlent. On ne peut dissocier langue, Tr et culture* (12), et *il y a plusieurs théories, mais la meilleure théorie est la manœuvre de l'interprète.*

1.3. Analyse des réponses sur le lien entre langue et culture en traduction

Cet axe contient 6 questions, et se focalise sur le lien entre langue et culture dans la pratique traductive.

¹³⁶ Chaque chiffre représente l'enseignant en question.

1.3.1. Ce qui rend un texte « facile » ou « difficile » à traduire

Pour la première question de ce quatrième axe, « *qu'est-ce qui fait la différence entre un texte facile à traduire et un autre qui ne l'est pas ?* » (Q 15), les Ens déclarent que cela dépend d'un certain nombre varié de critères.

La *maitrise des langues* pour les Ens 1, 3 et 10 : *être souple dans les deux langues* (3), et le *niveau de grammaire de l'étudiant*, construction de phrase et des conceptions (*comment les étudiants apprennent les structures grammaticales en traduisant*) (10). La *connaissance des concepts culturels* pour les Ens 1, 2, 4, 7,11, et pour l'Ens 3, il s'agit de la *connaissance des deux cultures* en plus de la société vers laquelle on traduit. *Le bagage cognitif* est important selon les Ens 4, 6 (qui ajoute le besoin de lire dans les deux langues) (7), ainsi que les *informations culturelles, extratextuelles, extralinguistiques, théoriques...etc.* (11). La difficulté ou la facilité de Tr des concepts culturels dépendrait aussi du *genre du texte* selon les Ens 5, 6, 13 et 14. Sur ce point, l'Ens 13 ne *pense pas* qu'il y a un *texte facile à traduire*, mais des *structures de phrases* et de *l'implicite* qui *dépend* de la *nature du texte*, même s'il est facile, la difficulté est relative : d'un *texte religieux* (ex. *Versets coranique*) par rapport à *deux pages d'un roman*, et deux pages d'un roman par rapport à un *article de presse* ; l'Ens 6 donne comme exemple la différence entre un *texte littéraire* et un autre juridique, et la *reproduction du style et l'effet du TS* en langue 'B', comme dans un *texte littéraire*, un *poème*, et un *texte philosophique* ou *religieux* comme l'*ancien testament*. Donc la difficulté est relative. Le *niveau du traducteur* fait la différence pour les Ens 2, 12 et 13, et *sa spécialité* (2 et 6) ; comme un traducteur spécialiste dans le domaine littéraire et un autre dans le domaine juridique (6). Le *domaine du sujet à traduire* est évoqué par les Ens 2, 11 et 14 : si le traducteur a l'information (1), le sujet à traduire peut-être méconnu par le traducteur, comme un *texte sur la médecine nucléaire* (11). Certains Ens (4, 9, 13, 14) ont cité la *terminologie* ; alors que d'autres (4, 15, 9, 10, et 14) ont parlé du *niveau de langue* du texte : la *structure profonde* (4), le *style de langue* (l'exemple d'une langue soutenue) (9), la *langue du texte* (dans la langue de départ et d'arrivé) (10), et la *structure des phrases* (14) ; l'Ens 15 a fait un commentaire qui va dans ce sens, pour lui, *plus le texte est de mauvaise qualité, plus la Tr est meilleure* (un exemple qu'on donne généralement dans le domaine d'interprétation (orale), dans laquelle on dit « *plus l'interlocuteur est mauvais, plus l'interprétation est facile.* » Sans oublier que la

grandeur du texte (le nombre de mots) peut aussi avoir un rôle (14). Nous n'avons pas posé la question à l'enseignant 8 par oubli.

1.3.2. Possibilité de traduire la culture

Quant à la question 16, « *peut-t-on traduire la culture ?* », certains 1, 3, 9 et 11 pensent qu'*on peut traduire la culture* ; alors que d'autres 5, 6, 8, 7, 10, 13 et 14 pensent qu'on ne traduit pas la culture et donne différentes explications. « *On ne peut pas traduire la culture, mais on peut transmettre la culture à travers la traduction.* » [...] *Parce que la culture contient des éléments sociaux, religieux, politiques, morales d'un peuple* précis, « *avec la petite expérience que j'ai* », pense qu'enseignant 5, en donnant comme exemple 'la fiesta de lo 16 añs', (la fête des seize ans), en Amérique Latine, à Cuba, qui n'a pas d'équivalent dans la culture Algérienne. De plus qu'*on ne traduit pas toute une culture*, puisqu'il y a une *grande variation et différence d'une région à une autre*, même au sien de la même *société, région, ville ou quartier*, comme par exemple en Algérie ;de plus, la *charge émotionnelle attribuée aux des mots n'est pas la même* (6). Ce n'est *pas possible de traduire la culture à cent pour cent*, la raison *pour la quelle on emploie différents procédés dans la Tr de terme culturel ou culturème*, en donnant comme exemple « *El-Haik* » et « *Touiza* » en Algérie, et le « *Saudadé* » au Portugal (7). On trouve aussi que la Tr de la culture n'est pas possible, mais *on peut rapprocher les visions et façons de voir les choses* (8) ; dans une vision rapprochée, pour l'Ens 10, « *la culture est toujours intraduisible, mais expliquer la culture via la Tr* ; tout comme l'Ens 13 qui déclare qu'*on peut la transmettre*, et non pas la *traduire*. Toujours dans cette visée de l'impossibilité de traduire la culture, un autre (14) annonce qu'*on ne peut traduire certains aspects culturels parce qu'ils n'existent dans la culture locale*. Il y a des *mots sans équivalent*, les stratégies et procédés de Tr employés pour les *expliquer* vont lui faire perdre un peu de sa spécificité.

Les Ens 2, 12 et 15 mettent la Tr du culturel sous conditions. *Quand il y a un équivalent de cette culture en langue de Tr*, déclare l'Ens 2, en donnant deux exemples. Le premier exemple est quand l'équivalent existe dans la langue 'B' : le terme « *Concierge* » en français, traduit en : « *El-qayim* » en arabe ; le mot provient de « *qyim de la mosquée* » [celui qui nettoie, garde et s'occupe de la maintenance de la mosquée] ; et le second exemple est lorsque l'équivalent n'existe pas : le mot « *camembert* » en français n'a pas d'équivalent en langue arabe, on ne le traduit pas par « *fromage* », on le garde tel qu'il est : "كمونبار" ; pour cette Ens, on peut traduire tout ce qui a un sens en *maitrisant la*

langue, en expliquant et en employant une variété de procédés de Tr. La Tr du culturel est aussi conditionnée par la connaissance de la culture des deux langues (12) ; alors qu'elle est liée aux limites de points de langues intérieurs et extérieurs (la manière de formuler les exemples n'est pas la même) (15), quoi qu'elle reste possible à grand pourcentage, c'est donc variable (4).

1.3.3. L'existence d'une culture plus difficile à traduire qu'une autre

Sur la question 17, « *est-ce qu'il y a une culture plus difficile à traduire qu'une autre* », les réponses des Ens ont été de la manière suivante :

La difficulté de la Tr des concepts culturels n'est pas une question de culture difficile ou de culture facile (1), mais d'existence d'équivalent dans l'autre culture (1, 5 et 14). Le premier Ens (1) déclare que *ce n'est pas en termes de difficultés mais en termes de différences et particularités, c'est des degrés de différences, il faut trouver un équivalent quand c'est possible, sinon, il faut trouver les mots* ; pour le second (5), c'est *lorsque l'équivalent n'existe pas dans l'autre culture, que la difficulté est, et donne comme exemples le « plàtano burro » (banane âne), un type de banane petit qu'on cuisine avec des frites à Cuba, et « la fête des seize ans »*. Les Ens 2, 3, 6, 9 et 11 pensent que c'est la *connaissance et la maîtrise de la culture ou non* qui fait naître les difficultés. Le *niveau de difficulté est dans la maîtrise de la culture, toutes les cultures sont les mêmes* (2), le manque d'informations et de connaissances sur cette culture (3), tout dépend du traducteur et ces connaissances de la culture (6), il faut *se cultiver dans la culture de Tr* (9), et la *différence est dans la maîtrise et les connaissances qui diffèrent*. Les Ens (3, 6, 11, 15) ont aussi lié ces entraves aux *connaissances du traducteur* ; le *manque d'information* (3), la *différence dans leurs connaissances* (11), et le *centre d'intérêt du traducteur*. C'est la *distance et la différence entre les deux cultures* qui créent la difficulté selon les enseignants 4, 8, 12 et 13. Quand la *culture est lointaine de celle du pays de la langue de Tr on doit expliquer le concept*, comme pour les *coutumes d'une tribu Africaine* (4). Ce n'est *pas difficile ou facile*, cela dépend de si la *culture est proche de la nôtre ou pas, c'est relatif au vécu historique et situation géographie* (8) ; *tout dépend des cultures, proches ou loin des nôtre*, en donnant comme exemple le fait de *connaître la culture française* car il y a des liens, et non pas à la *culture d'Inde ou du Tibet* ; *certaines cultures sont proches l'une de l'autres* (comme la culture turque et algérienne), il y a des *similarités*, alors que *d'autres sont très différentes* ; *à chaque culture ses particularités à découvrir, apprendre et des fois de s'y*

adapter (13). « Non », *chaque culture est spécifique* pour l'Ens 7, « *chaque culture a des caractéristiques, spécificités, particularités, et reflète une identité.* » La difficulté est aussi relative à *la mentalité* du peuple en question (14 et 15). C'est *la mentalité qui est difficile*, parce que c'est elle qui forme la culture, les traditions, la religion, le statut social...etc., déclare l'Ens 14, *on ne peut pas traduire certaines cultures qui n'existent pas chez nous.* L'Ens (14) se réfère au fait que lorsqu'un Russe crache trois fois et tape sur la table, cela signifie que tu lui as donné le mauvais œil ; ou bien quand il frappe trois fois avec les deux doigts, le pousse et l'index en faisant le signe de penser avec la main, cela veut dire on va boire de l'alcool et faire des choses liées à ce contexte. Il parle aussi du chinois qui commence à compter avec les doigts de gauche à droite, et d'un Bulgare qui répond par un « oui » en bougeant la tête de droit à gauche, et rajoute que c'est aussi *relatif à l'époque* ; et finalement, l'Ens 10 pensent que « *certaines éléments culturels sont difficiles à traduire* ».

1.3.4. Les paramètres qui peuvent aider à traduire correctement les aspects culturels

Sur la question 18, à propos des paramètres qui peuvent aider le traducteur à la correction des aspects culturels, les Ens avaient aussi différents avis qui se rejoignent toutefois sur certains points.

Les Ens 1, 11, 12, 14 et 15 parlent de la *maitrise de la langue* ; l'Ens 12 propose le *voyage linguistique* comme solution, alors que l'Ens 14 insiste sur le fait de très bien maîtriser la langue et de l'importance de la grammaire et de la linguistique, aussi important chez l'Ens 15 qui a évoqué l'explication et compréhension de la terminologie et des idées, la phraséologie (construction de la langue). On trouve aussi l'importance de la connaissance de la culture en question (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14 et 15). En effet, *la connaissance et la maitrise de la langue et de la culture de l'autre*, qui conduit à une *compréhension* et une *acceptation* permettant de *trouver les mots dans sa propre langue et culture* (1) ; et c'est *faire une recherche profonde à propos de l'autre culture pour la comprendre, s'intégrer et passer le message* (3). L'un (4) propose la *connaissance de la culture en comparant des traductions déjà réalisées* sur le sujet dans la langue 'B', et *vérifier l'utilisation de la terminologie* ; alors qu'un autre (6) propose de *lire des livres écrits par des auteurs de cette culture, lire des articles, et regarder des vidéos et des films*, en soulignant que *la stratégie change selon le traducteur* ; comme on retrouve aussi l'importance de la *lecture* et le *voyage* (7 et 8), de

l'imprégnation de d'autres cultures, et de mettre à jour ces informations sur l'autre culture au fur et à mesure (8). Parmi les facteurs qui aident, on évoque aussi le fait de *se cultiver dans la culture de Tr* (9), et *le bagage culturel* (10), tout comme chez l'Ens 14 qui rappelle l'importance d'*apprendre l'autre culture*, ou l'Ens 11 pour qui *lire sur la thématique dans cette langue-culture* permet la *connaissance de ces aspects culturels*.

Certains traducteurs avec qui nous avons eu l'entretien (2, 5, 6, 7, 10, 11 et 14) témoignent de l'importance de la *connaissance de l'Autre* aidant et contribuant à la correcte Tr du culturel. L'un déclare que la maîtrise de la culture consiste à *vivre, interagir, échanger, et apprendre* sur eux (le peuple de la culture représenté dans le texte en langue 'A') et sur leurs pratiques quotidiennes, *connaître leurs mentalités, comment ils pensent, comment ils parlent, s'habillent et mangent* (1) ; alors qu'un autre parle du plaisir d'apprendre et de connaître l'Autre dans son monde, être *passionnée, adorer apprendre et accepter l'Autre, et découvrir le monde sans être forcé de l'être* (5). Un Ens (6) a proposé de *vivre dans ce pays, contacter des organismes de ce pays, ou de côtoyer des personnes de cette culture*, il partage ce dernier point avec l'Ens 7. On a aussi proposé de *vivre dans l'environnement de cette culture* (11 et 14¹³⁷), il s'agit de *vivre avec ce peuple, observer, et sentir pour juger avec intelligence sans changer sa culture* (14). *L'ouverture d'esprit* est importante pour certains (5, 7, 8, 12) ; l'un déclare que *l'ouverture d'esprit* consiste à *ne pas être extrémiste, ne pas juger l'Autre en sa différence, être tolérant, accepter l'Autre tel qu'il est, être passionnée, adorer apprendre et accepter l'Autre* (5) ; et pour l'autre, il s'agit d'*être à l'écoute* des gens de l'autre culture (12). Les Ens 4, 7, 10, 12 et 15 ont considéré que le *bagage cognitif* est aussi important ; en faisant une *étude dans la LS: lecture parallèle* (lire dans différente source : *vulgarisation scientifique, encyclopédies*) (4), en *lisant* (12), et en faisant une *recherche documentaire (avant toute traduction même non culturelle), lire d'autre texte sur le même sujet* (15).

1.3.5. L'existence de différents procédés pour traduire les aspects culturels

Sur la question 19, « *existe-t-il différents procédés pour traduire les cultures ?* », quatorze Ens ont répondu qu'il existe bel et bien plusieurs procédés pour traduire les aspects culturels, à l'exception de l'Ens 9.

¹³⁷ Les enseignants 7 et 8 ont aussi mentionné l'importance du voyage, mais ils n'ont pas explicité le fait de vivre avec les indigènes et de faire leur connaissance directement ; et il s'agit du voyage linguistique pour l'enseignant 12.

Ceux qui ont répondu affirmativement ont donné des exemples de procédés et des explications variées. Ils ont cité l'équivalence (2, 4, 5, 7, 11, 13 et 14), comme le terme « *Timehremt* », en langue-culture Tamazigh, traduit en « *foulard* » en français (4) ; en déclarant que l'équivalence (et l'adaptation) font partie de *l'approche stylistique comparée* de Vinay et Darbelnet (5) ; et qu'on l'utilise quand l'équivalent existe (7) bien que des fois, il faut bien chercher dans la langue de Tr (11). L'équivalent est le procédé favori de l'Ens 13 ; quand à l'Ens 5, il cite l'équivalence formelle et l'équivalence dynamique de Nida. Les Ens 2 et 5 parlent de l'adaptation (et l'équivalence). L'emprunt est mentionné par les Ens 4, 7, 8 et 13. L'emprunt est une transcription (7), on a donné comme exemple le fait de garder le même terme en tamazigh en traduisant le terme « *Timehremt* » vers une autre langue (4), il s'agit aussi d'un procédé qui « *fait la beauté du mot et de sa culture et tout ça, mais d'un autre côté ça incite le lecteur à apprendre.* » Les enseignants ont aussi parlé d'explication (7, 13 et 14) et de note de bas de page (7, 13) quand l'équivalent n'existe pas (7), et du calque et de la modulation (8), la suppression, le rajout, l'adaptation...etc., et des sous-techniques proposées par Molina Martinez sous la direction de Amparo Hurtado Albir pour traduire le culturel (5) ; l'Ens 15 cite Mona Bekerqui et ses 150 procédés, et Antoine Berman (en Tr littéraire : subjectivité, enrichissement, appauvrissement et surtraduction). L'Ens 10 déclare : « *Il y a différents procédés, par exemple moi je travaille plus sur l'élimination des stéréotypes.* » C'est aussi une question de fidélité au sens (6), « *c'est à dire il n'y a pas de procédés fixes [...] On ne peut pas imposer un procédé à un traducteur* », il n'y a pas de formule mathématique (8) ; c'est d'être fidèle au TS sans oublier les auditeurs (6). Ce sont les connaissances qu'on doit acquérir, selon l'Ens 12.

1.3.6. L'importance de la traduction des cultures

La question 20 est composée de deux sous-questions : (Q20. A) « *est-il important de traduire les cultures ? Pourquoi ?* », et de (Q20. B) « *sur une échelle de 1 à 10 mesurant l'importance de l'interculturalité en traduction, combien donneriez-vous à cette dernière ?* »

a. Est-il important de traduire les cultures ? Pourquoi ?

Il n'y a que l'Ens 6 qui a répondu que l'importance de traduire le culturel dépend des préoccupations du traducteur et sa sensibilité religieuse, politique etcétera ; à l'instar des autres Ens qui ont tous répondu que par un « *oui* », mais pour différentes raisons.

Qui dit langue dit culture et civilisation : Parce qu'il y a un *stock lexical relatif* à une culture et une civilisation dans la langue (1) ; langue et culture sont indissociables (2) ; pour la diversité, apprendre des autres, les découvrir, les comprendre, les respecter, comprendre l'être humain, et devenir intelligent (4) ; c'est important aussi de traduire la culture pour faire passer le message (5) ; parce qu'on doit communiquer la culture du TS dans le TT pour que la Tr soit correcte (7) ; et vue que le texte perd son charme et valeur sans l'aspect culturel qu'on doit rapprocher au lecteur (8). C'est plutôt « important de faire expliquer les autres cultures par la traduction » (10) ; et surtout qu'« on ne peut dissocier le texte de son aspect culturel » (12). C'est parce que la culture est l'essence qui réunit le monde entier (13) que la Tr du culturel est importante, et parce que « la langue est quelque chose de vivant qui contient l'esprit du peuple », en plus qu'elle a un rôle civilisationnel et communicationnel des savoirs.

b. Sur une échelle de 1 à 10 mesurant l'importance de l'interculturalité en traduction, combien donneriez-vous à cette dernière ?

Les Ens 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 14 et 15 ont donné un dix sur une échelle allant d'un à dix, mesurant l'importance de l'interculturel en Tr. L'Ens 6 déclare qu'elle n'est pas mesurable, mais lui donne un sept comme réponse approximative, alors que l'Ens 10 lui attribue un neuf ; l'Ens 12 lui donne un quatre ou cinq, en soulignant que cela dépend du texte et déclare que : « c'est très important pour moi, j'insiste sur ça. » L'Ens 13 a donné cinq pour le culturel et cinq pour la compétence linguistique, en soulignant qu'il a voulu donner plus à l'aspect culturel, mais qu'il devait le partager avec le côté linguistique ; quant à l'Ens 11, il lui a attribué un trois sur quatre, puisque qu'il y a d'autres facteurs comme le contexte (quand le message est déclaré ? Pourquoi ? Avec qui ? Il pense que ces autres facteurs peuvent faire partie de la culture aussi). L'Ens 2 a déclaré : « Je ne peux pas évaluer [...] la traduction n'est pas uniquement la culture, c'est un tout. L'aspect linguistique peut faire échouer la traduction même si on maîtrise culture. »

1.3.7. L'évaluation des enseignants est-elle valable pour tous les domaines et genres de traduction, ou bien elle varie ?

Pour ce qui est de la dernière question de ce quatrième axe, qui est liée à la sous-question précédente, quatorze Ens pensent que l'évaluation de l'importance d'interculturel en Tr qu'ils avaient faites varie selon le type du texte ou le domaine, à part pour les Ens 2, 10, et 13 qui pensent que c'est la même importance peu importe le

type du texte. L'Ens 2 déclare que la *culture est importante dans tous les domaines : techniques et littéraires* et que *même la technicité est liée à la culture* ; c'est pour tous les domaines, surtout les *textes juridique et économiques* qui contiennent des *mots intraduisibles* ; et c'est pour le domaine technique et littéraire aussi pour l'Ens13.

L'Ens 4 pense que cela dépend du type du texte selon *catégorisation* de Katharina Reiss (*expressifs, opérationnels, informatifs, et des supports audio médiatiques*), et ajout qu'on *n'aurait pas de culture dans un texte informatif médical*, et plus dans un *texte opératif religieux et politique*.

Les Ens 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14 et 15 trouvent que le culturel est moins présent dans les textes et domaines techniques et scientifiques pour presque les mêmes raisons. Le culturel n'est pas présent *dans les textes très techniques à terminologie commune entre les langues* ; mais il n'y a pas que la *terminologie*, il y a aussi la *formulation* (1) ; c'est un dix, dans la *Tr de textes religieux, la littérature, la poésie, les blagues, les textes politiques diplomatiques* ; mais *pas dans les textes scientifiques techniques* qui contiennent *moins de terminologie du domaine culture par rapport aux autres domaines* (5) ; et ce n'est pas tellement important en sciences exacts et sciences naturelles (ex. maths, chimie) (6). Il y a des *références culturelles* dans un *texte scientifique et technique* (ex. *technique, astronomie, astrologie*¹³⁸), mais pas autant qu'un *texte littéraire et poétique* (7). L'Ens8 donne l'exemple des *chiffres* qui sont les mêmes en *arabe, en anglais, ou en russe* ; alors qu'un autre souligne qu'on ne *traduit pas le culturel dans le juridique, on respecte des règles et des structures, la priorité est donnée à la culture dans le texte littéraire, le doublage et le sous-titrage* (9). On doit être *objectif dans le texte scientifique* selon l'Ens 12 ; et ce sont les textes à caractère international, comme les extraits de naissances, et les textes techniques qui n'ont pas de relation avec l'aspect culturel selon l'Ens 14.

1.4. Analyse des questions de l'axe (5) sur l'interculturel en pratiques d'enseignement : conception d'enseignement et évaluation

Ce cinquième axe contient des questions sur les conceptions d'enseignement spécifiques à l'interculturel en formation des traducteurs, et les pratiques évaluatives.

¹³⁸ Nous pensons qu'il voulait dire « *cosmologie* » au lieu de « *astrologie* ».

1.4.1. L'interculturel dans les conceptions d'enseignement

Nous avons formulé six questions autour des conceptions d'enseignements employés par les enseignants. Et les réponses ont été ainsi :

a. Si la prise en considération de la notion d'interculturel en pratique traductive varie d'un module à un autre

Les Ens 1, 2, 3, 13 et 15 pensent que la prise en considération de la notion d'interculturel en pratique traductive est *la même dans les modules pratiques et théoriques enseignés*. L'interculturalité est présente dans les modules de langues, comme dans le module de *'civilisation française'* qui baigne dans l'interculturel, ainsi que le *module d'expression écrite*, bien que technique, mais contient des indices d'interculturel, ou bien dans les *modules de Tr* (1). L'interculturalité est aussi présente dans les modules de *pratiques de la Tr* (2 et 3) et les *modules théoriques* (2). Cette notion est *importante dans tous les modules*, qu'ils soient *littéraires* ou *techniques*, ou de *Tr* ou d'*analyse du discours*.

Elle *varie selon les modules enseignés* (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12). Il y a une petite différence entre les cours pratiques (TD) et les cours théoriques, mais il faut coordonner entre les deux (4) ; dans un *module de Tr spécialisée* qui contient des *domaines techniques et spécialisés l'interculturel n'est pas présent* (Il n'y a pas de module de Tr spécialisée), alors que les *modules de théories de Tr* (il enseigne uniquement ce module) *contiennent beaucoup d'interculturel*, même d'une manière *imprévue* (5). Les modules de *Tr contiennent de l'interculturel*, alors que le *module de techniques de recherche scientifique n'en contient pas*; en revanche, il est présent dans les *modules de Tr*, de *linguistique, anthologie, sémiologie...etc.*, *mais moins en recherche scientifique et un peu moins en histoire de la Tr* (7). Les *modules théoriques*, comme celui de la *Tr assistée par ordinateur*, contiennent moins d'interculturel (11), en ajoutant que les *modules de Tr en contiennent plus* (12), tout comme en *interprétation* (12).

La variation réside dans la combinaison de langues du module enseigné, selon lui : « *le module de Tr arabe-allemand n'a pas la même notion de l'allemand vers l'arabe* » (10) ; cependant, selon d'autres (6, 9, 15) cela ne varie pas selon le module, mais le texte.

b. L'importance de l'interculturel dans les modules assurés par les enseignants

La question 23 se compose de deux questions : « *est-ce que l'interculturalité est importante dans le module que vous enseignez ?* » et « *sur une échelle de 1 à 10 combien lui accorderiez-vous ?* ». Les réponses ont été ainsi :

b.1 L'importance de l'interculturel dans les modules enseignés

Il n'y a que l'Ens 8 qui pense que l'interculturalité est importante *parfois* dans les modules qu'il enseigne (modules de Tr générale), lorsqu'il a du *mal à transférer des notions culturelles* ; alors que tous les autres pensent qu'elle est importante dans leurs modules. L'interculturel est important pour faire fonctionner le contrat pédagogique (1), en plus qu'il y a un aspect culturel dès qu'on évoque une théorie de Tr (2). Dans le module d'histoire de la Tr, on doit *connaître les cultures* de nombreuses *civilisations* (7), « *au moment de cours on se met à cette époque, à l'époque des pharaons, dans l'époque de la Mésopotamie. [...] comme si on est à cette époque-là, on n'en sort pas jusqu'à ce qu'on finisse le cours* », déclare l'Ens 3. Dans le module d'éthique et déontologie il y a les notions d'*éthique en Tr*, de la *déontologie*, du *respect du cahier de charge*, *quelle culture traduire*, *comment traduire la culture locale*, et les *limites de la normalisation* (4). Dans le module de théorie de Tr, après l'explication d'une théorie ou d'un procédé de Tr, il y a toujours des *illustrations* et des *exemples*, comme par un *verset Coranique qui contiennent du culturel*. L'Ens 10 déclare : « *je travaille beaucoup plus sur l'interculturalité, disons 95% sur l'interculturalité* » ; et l'Ens 14 souligne que l'interculturalité est importante mais varie selon la terminologie rencontrée dans les textes politiques et de pétrole et de gaz, pour lui, le culturel est aussi important dans le module de théorie de Tr. L'Ens 15, donne un exemple pour témoigner de l'importance du culturel dans le module de *Tr-ang-ar*, il déclare qu'il peut donner un récit sur des guerriers dans des îles au Pacifique ou sur les cannibales.

b.2 Sur une échelle de 1 à 10, combien lui accorderiez-vous ?

Les Ens 1, 3, 5, 13, 14 et 15 attribuent un dix à l'importance de l'interculturel dans les modules qu'ils enseignent ; l'Ens 15 précise que son évaluation concerne le module de Tr). Certains Ens (6, 7 et 9) lui attribuent un huit ; un autre (9) déclare que cela est valable même dans le module de méthodologie de la recherche donnant comme argument : « *le monde de la recherche est très vaste, le mot culture est certainement très présent* ». Nous avons aussi eu comme réponses : un neuf (10), quatre (8), trois à quatre (11), et trois (12), ce dernier justifie en déclarant qu'à l'oral on doit en tenir

compte mais le temps ne suffit pas pour réfléchir. L'Ens2 déclare que c'est important sans pouvoir lui attribuer une note. On n'a pas trouvé la réponse de l'Ens 4 dans l'enregistrement sans doute par oubli de poser la question¹³⁹.

c. Comment aborder et inculquer l'interculturel dans les pratiques d'enseignement ?

Interrogés sur leurs manières d'aborder et d'inculquer l'interculturel dans leurs PE, les Ens ont répondu de la manière suivante :

Le premier Ens utilise *l'explicitation* en exemplifiant et *l'explication*. Et fait la remarque que le *référentiel culturel* des étudiants n'est pas le même que celui d'un enseignant qui enseigne depuis 20 ans, il y a des *différences en génération*. L'Ens 2 utilise aussi *l'explication des concepts théoriques, illustration par exemples* liés au *vécu social* et aux *langues de travail* ; tandis que l'Ens 3 utilise la *comparaison par des exemples* pour faciliter la compréhension. L'Ens 4 entame *l'étude des procédés théoriques* selon le *schéma de communication* : *Qui envoie le message ? Et à qui il l'envoie ? Et c'est quoi le message ? Et dans quel contexte ? Quel registre de langue* ; et donne comme exemple la *différence entre le discours d'un Imam à l'université et à la mosquée*. « *Je ne parle pas d'un principe sans illustrer* », déclare l'Ens 5 ; en effet, il emploie plusieurs types d'exemples : dans *deux langues-cultures différentes* (ex. la culture en Amérique Latine et en Algérie), dans *des cultures linguistiques différentes* (ex. la langue espagnole en Amérique Latine et l'Espagne), deux *cultures dans la même langue et société* (ex 3 : Algérie : Alger, Oran et le Sahara, sachant que même la langue peut changer). D'autres Ens (7, 8, 11, 12) utilisent aussi les exemples : du *Moyen Age, de Tr arabo-musulmane* (ex. *Maison de Sagesse*), *l'Ecole de Tolède*, *la Renaissance*, les *personnages historiques* (ex. *George Chapman*), les *Bels infidèles en France*, et *culture et civilisation orientale et occidentale, civilisation égyptienne* (ex. *Pierre de Rosette*) dans le module d'histoire de Tr (7). L'Ens (8) peut aussi revenir à la *définition du concept* ou de la *notion* en question, *l'explication de l'exemple culturel* pour le faire connaître (8) ; d'exemples d'*expressions idiomatiques* et comment *garder leurs sens en Tr informatique* (11) ; ou bien d'*exemples* (ex. *proverbe*) avec *explication, stratégie de Tr et raisons* (12). L'un a *proposé* aussi, en plus des exemples, des *textes en différents domaines (techniques, juridiques, purement spécialisés)* et *sujets* (ex. *Visite de Beyonce et de Jay-Z au Musée du Louvre et le problème culturel engendré dans la communauté française*) (13) ; cette stratégie est aussi partagée avec l'Ens 7 qui propose des sujets

¹³⁹ Nous avons reposé la question à l'Ens 4 via email, mais il a préféré de ne pas y répondre.

variés en plus de traiter les différences de formes entre les deux langues ‘A’ et ‘B’. C’est *raconter des histoires* et des *situations de communication dans un milieu interculturel* pour l’Ens 10 ; et la création de *débats* à partir de *situations difficiles et impossibles à traduire*, et gérer le débat avec un *rôle secondaire*, en *fournissant quelques informations*, pour l’Ens 15. Dans une approche un peu différente, l’Ens 14 parle d’analyse la *capacité des étudiants*, et *présenter l’information selon leur système de représentation* (profile d’apprentissage) : *visuel (des images, écris sur le tableau et dessine)*, *auditif (raconte des informations d’histoire)*, et *analytique (donnes les règles (comme en mathématique))*. Et finalement, il n’y a pas de manière préétablie spécifique, cela vient avec le cours selon l’Ens 9 ; et l’Ens 6 a préféré *ne pas répondre à la question*.

d. Est-ce qu’il y a une grille particulière que vous suivez dans l’élaboration des pratiques et conceptions d’enseignement prenant en considérations l’interculturel ?

Il n’y a pas une grille particulière suivie dans l’élaboration des pratiques et conceptions d’enseignement prenant en considération l’interculturel pour les Ens 1, 5, 6, 7, 8, 10, 13 et 15. Non, « *l’interculturel ne doit pas être une notion figée, c’est une notion mouvante, en perpétuelle élaboration, développement, changement, [...] ne peut pas être contenu dans une grille* », argumente l’Ens 1, donc c’est la nature de l’interculturel elle-même qui fait en sorte qu’il ne peut être contenu dans une grille ; tout comme l’Ens 8 qui pense qu’il est *dynamique, fluide et relatif* (dépend du texte) ; alors que c’est parce que les contenus interculturels ne sont pas les seules notions enseignées en formation déclare l’Ens 4 : « *On n’enseigne pas uniquement des textes qui relèvent de la culture. [...] parfois on touche à l’interculturel et parfois on ne touche pas du tout si c’est un texte très technique.* » L’Ens 5 pense que c’est parce que cela varie, en déclarant que la langue fait partie des sciences humaines, pour dire que c’est imprévisible et que sa logique n’est pas mathématique. Ceux qui ont répondu négativement à l’utilisation d’une grille spéciale pour l’interculturel utilisent différentes méthodes : des exemples culturels avec des explications, comme le terme le ‘*plàtano burro*’ [banane âne], un type de banane existant en Amérique-latine (Cuba), après *l’étape compréhension de la culture* ; *l’étape problème de Tr et situation problème* dans laquelle l’étudiant cherche et pense à *une solution si l’équivalent n’existe pas* ; ou bien passer à la Tr si la culture est sue dans la culture algérienne. L’Ens 5 met les étudiants en face d’une déduction d’une situation problème. Un Ens (6) parle de *préparation des*

définitions de concepts culturels par l'enseignant, ou bien les étudiants pour les motiver à la recherche ; et un autre (7) explique les termes culturels et montre les différents procédés de Tr en présence et absence d'équivalent. Les Ens 8, 10 et 15 disent exploiter les textes (tout comme l'Ens 9) : Cela dépend du texte (8) et du contextedutexte puisqu'on ne peut anticiper les questions et les propositions des étudiants (10) ; et utiliser des textes littéraires, s'interroger sur la manière de les communiquer, soit étrangèreaux lecteurs ou selon leur culture. Il n'y a pas de grille mais le culturel est présent, souligne l'Ens 13.

Les Ens suggérant l'utilisation d'une grille ont parlé des démarches suivantes : Comparaison entre TS et TC suivis d'une évaluation de performance de l'étudiant prenant en considération : l'aspect technique (fautes d'orthographe, grammaires, conjugaisons...etc.), et l'aspect culturel (création, formulation des expressions, l'équivalence employée) (2) ; préparer le cours, faire des recherches, demander aux étudiants de faire des recherches à la maison ou /et en classe, en ajoutant que le cours contenant du culturel est dynamique, des questions d'étudiants peuvent développer des points non programmés. Pour certains (11 et 12), cela dépend du cours; l'organisation du cours selon les facteurs importants en Tr simultanée : compréhension, précision de décision, parler avec aisance (linguistique) et l'utilisation des plateformes (interactif avec les étudiants) (11) ; il parle donc de l'organisation du cours selon les compétences escomptées. L'Ens 14 parle de la méthode suivante : Prépare l'étudiant psychologiquement (le met à l'aise), prend en considération les différentes représentations des étudiants selon les régions d'habitations, emploie la méthode 'Andragogie' : « une méthode qui consiste à ce que je m'adresse à toi autant qu'enseignant, et non pas autant qu'étudiant. C'est à dire je ne vais pas me comporter avec toi en partant du principe que tu ne sais pas, mais je en partant du principe que tu sais. », laisser à l'étudiant une marge un laps de temps pour répondre (ne pas le regarder droit dans les yeux en attendant la réponse), éviter le complexe de la faute (« il faut qu'il se trompe »). Préparer le canal de communication. Donner des exemples, des comparaisons, (en histoire ou en schéma). Ce dernier Ens parle donc de l'importance de l'aspect psychopédagogique, de la prise en considération du milieu culturel de l'étudiant, et de l'utilisation des exemples et des comparaisons en histoire ou en schémas.

e. La différence entre un cours qui contient des notions d’interculturel d’un autre qui n’en contient pas

Chaque cours à un objectif précis, selon l’Ens 1, le contenu culturel des textes et des exemples proposés lors des cours est différent, et ajoute qu’il y a *deux types de modules : des modules de spécialité (littérature, sociolinguistique) dans lesquels on propose différents textes ; et les modules de langues ou on propose des phrases*. L’Ens 15 a aussi parlé de différence dans le contenu proposé lors des modules de Tr et les points d’explication, il déclare que lorsqu’on propose un *texte technique* (juridique) on parle beaucoup plus de la *caractéristique linguistique, structure et style du texte*, et l’absence de subjectivité ; alors qu’avec un texte à *caractère culturel* on parle beaucoup plus de la consigne et de la contextualisation de l’exemple, comme par exemple, traduire « *nature blessed you* » la nature te bénie], ou « *the universe blessed you* » [l’univers te béni], pour un enfant musulman. Selon l’Ens 2, si on introduit un module sur : « *Tr et culture* », il y aurait une différence. Généralement, les théories de Tr contiennent l’aspect culturel.

La plupart des Ens (4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13) trouvent que dans le cours contenant des aspects interculturels les étudiants sont dynamiques et participent encore plus. L’Ens 4 déclare que dans le culturel il y a *plus de participation*, et donne exemple de la différence dans les différents opinions questionnements suscitées sur une *formule de politesse (éthique) dans une lettre de démission*, ayant déclenché un débat avec les étudiants ; elle souligne aussi qu’avec les textes qui contiennent de la culture, les étudiants ont besoin de *lire, de relire et de comprendre*, alors que dans les textes techniques, ils se concentrent sur la terminologie. L’Ens 6 déclare :

« *Le cours qui contient des aspects culturels, il y a toujours des échanges avec les étudiants. Il y a toujours un échange, une réactivité comme ça, un dialogue avec les étudiants, contrairement à un texte qui va parler de théories de la traduction par exemple, qui ne provoque pas de réaction [...].* »

Les étudiants sont interactifs dans le cours contenant des aspects interculturels, et l’Ens 9 *apprécie* ; le cours est aussi *motivant*, les *étudiants* sont *dynamiques* et *s’intéressent* et aux explications du professeur (10) ; les *étudiants participent avec l’enseignant* quand il y a culture (modules de Tr), mais pas dans le module de *technologie*, pense l’Ens 11. Il y a plus de *rendement* et de la *qualité*, le cours est *enrichi*, *animé* avec des *interactions*, et *enrichi l’étudiant*, déclare l’Ens13. L’un des professeurs (14) pense que le cours est

intéressant et suscite la curiosité naturelle de l'humain ; pour lui, l'humain est *psychologiquement* attiré par ce qui est *nouveau*, il s'en lasse de la ressemblance. Les aspects interculturels ne sont pas uniquement intéressants et créent plus de discussions lors des cours, mais ils font aussi en sorte que les étudiants prennent plus de temps pour réfléchir pour trouver un équivalent et connaître la culture, donc ils s'intéressent (12) ; ils *prêtent attention, curieux de connaître les aspects culturels en Tr*, ce qui montre qu'ils sont *ouverts à d'autres perspectives* (8) ; le cours est *intéressant, enrichissant*, les *étudiants s'y attachent et s'y intéresse*, « *on s'oublie dans le cours* » déclare l'Ens 3. Les Ens pensent donc aussi qu'il y a un enrichissement (3, 8, 12, 13), plus de réflexion et de rendement (13) et d'intérêt (3, 5, 6, 8, 10, 12, 14) et de motivation (10) dans ce genre de cours ; ce qui est apprécié de la part des enseignants (9, 5). L'Ens 5 pense l'effet du cours d'une autre manière, pour lui, la différence entre un cours qui contient des aspects et des notions d'interculturalité et un autre qui ne les contient pas « *c'est comme un mariage par amour, et un mariage sans amour. [...] pour moi* », il déclare, « *un cours sans culturel, c'est un mariage sans amour* », ou « [...] *un plat que vous préparez avec épices et sans épices.* » Quant à l'Ens 7, il déclare qu'il n'y a *pas de différence*, et que cela *dépend des cours*.

f. L'utilisation de pratiques d'enseignement particulières pour montrer le rapport entre langues-cultures et la notion d'interculturalité dans l'acte de traduire

L'Ens 1 n'utilise pas des PE¹⁴⁰ particulières pour montrer le rapport langues-cultures et la notion d'interculturalité dans l'acte de traduire (Q 27), et bien qu'il n'est pas un traducteur mais docteur en analyse du discours, il déclare que c'est *spontané et vivant*, en ajoutant que des fois cela se passe dans un exemple montrant la différence entre l'adjectif *épithète* et *attribut*. La plupart des Ens (2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 15) déclarent qu'ils utilisent les exemples et l'explication : *l'illustration à travers les exemples*, en faisant la remarque que c'est selon les moyens dont dispose l'enseignant (2) ; en plus de la *Tr de proverbes* qui est beaucoup utilisée en méthodologie et en théorie de Tr (3). Un autre (5) préfère la présentation de la théorie et du procédé de Tr, et l'illustration par des exemples, en plus de l'utilisation de supports réels comme le fait d'apporter l'interprétation du Coran en espagnole et projeter des documentaires, en faisant la remarque que : « *lorsque vous enseignez l'interculturel, il ne suffit pas de parler comme ça, juste dire l'interculturel. Il faut toujours donner de l'illustration* » ; il s'agit

¹⁴⁰ PE : Pratiques d'enseignement

d'exemples du vécu Algérien pour l'Ens 6 ; et d'exemples de différentes cultures : algérienne, espagnole, française, anglaise pour expliquer, en soulignant que « *l'exemple on peut le donner dans n'importe quelle langue, c'est juste pour expliquer. [...] quand on donne un exemple à l'étudiant il comprend mieux* » (7) ; ou des *exemples* surtout avec des différences culturelles très relevées (13). Tout comme chez l'Ens 15 qui traite les différences entre les cultures dans les exemples étudiés ; alors que c'est *donner des définitions, expliquer, donner des exemples* de culture algérienne ou des pays arabes pour l'Ens (8). L'Ens 9 pousse les étudiants à entamer des recherches sur le contexte des textes avant les Tr ; il donne le texte *une semaine avant* afin de faire *une recherche sur le thème du texte*, les *idées* traitées, la *vie de l'auteur*, les *conditions d'écriture*, la *culture du texte*, qu'un *étudiant expose* lors du cours avant de *passer à la Tr*. L'orientation à la recherche est aussi employée par l'Ens 11, après la *vérification des acquis* et de la *compréhension des aspects culturels*. L'Ens 12 *explique et cherche un équivalent* approprié ; alors qu'en cours de théorie de Tr, l'Ens 14 montre l'importance de la culture en étude de la langue et en communication, puis enseigne la langue et la phraséologie. En cours de théorie de Tr, l'Ens 4 expose les différentes théories et approches en Tr, et communication pour montrer le lien qui existe entre langue et culture ; ce dernier utilise *la théorie de la communication (Jacobson)* et *la théorie du Skopos* ; comme elle exploite les différentes approches de traductologues comme : *Peter Newmark (équivalence formelle, équivalence dynamique)*, *Eugene Nida, (Préfère) Vinay et Darbenet (pour la variété de procédés) (l'équivalence, l'adaptation)*, ainsi que la comparaison entre un TS (littéraire) et sa Tr et le repérage des *procédés de Tr* utilisés. Nous remarquons que ce que propose comme pratique l'Ens 10 est pertinent. Tout d'abord, il déclare qu'il *dessine sur le tableau*, et ramène des cadeaux avec lui, en plus de l'importance des livres et dictionnaire qu'il apporte lors de son cours (auquel nous avons assisté à l'un d'eux, et interrogé à l'a fin d'un autre). Nous avons remarqué qu'il y a plusieurs livres, magazines et dictionnaires sur son bureau ; l'Ens (10) utilise des méthodes concrètes pour illustrer l'interculturel et le lien langue-culture, il nous a donné l'exemple suivant : pour montrer que du mot : « *Halal* » est germanisé ; il pousse les étudiants à *chercher le mot dans le dictionnaire allemand*, le trouver, puis il concrétise cela et *montre le mot « halel » sur l'étiquette d'une boîte de chocolat (d'Ukraine)* pour prouver son existence, puis *manger le chocolat* avec les étudiants, il déclare que « *c'est une méthode interculturelle.* »

1.4.2. L'interculturel dans les pratiques évaluatives

Nous avons posé cinq questions sur les pratiques évaluatives en enseignement de l'interculturel dans la formation des futurs traducteurs. Et les réponses des Ens durant l'entretien ont été de la manière suivante :

a. La prise en considération de la traduction des cultures dans les pratiques évaluatives

En réponse à la question : « *est-ce que la traduction de cultures est prise en considération dans les pratiques évaluatives ?* » (Q 28), l'Ens 1 est le seul à avoir déclaré que cela dépend du : *teste d'évaluation, l'objet du module, le contenu dumodule et l'objectif du module* ; il s'agit d'une réponse pédagogique didactique pertinente. Tous les autres professeurs ont déclaré que l'inter-culturel est bien pris en considération dans les pratiques évaluatives. Est-ce que l'interculturel en Tr est beaucoup plus présent et s'évalue beaucoup plus fréquemment qu'en enseignement des langues étrangères ? Cela serait un sujet de recherche à réaliser. Certains Ens ayant répondu affirmativement se sont exprimés sur le sujet : « *bien sûr, c'est des futurs traducteurs* » (3), *tolérante non exigeante*, l'étudiant peut ne pas connaître l'aspect culturel, à l'enseignant d'*expliquer et illustrer* (5), pour dire que le niveau d'étrangeté de l'aspect culturel est pris en considération dans l'évaluation, l'étudiant ne peut pas tout connaître ; on l'évalue « *parce que je l'applique déjà à ma personne, je n'accepte pas qu'un étudiant ou bien une étudiante omette ou bien supprime un aspect culturel* » , souligne l'Ens 6 ; et l'Ens 10 prend en considération le rapprochement du sens ; alors que cela dépend du type du texte pour l'Ens 12.

b. Comment évaluer les traductions des aspects culturels réalisées par les étudiants

Tous les Ens interrogés évaluent l'aspect culturel, en examen (1, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15), pendant le cours (7, 8, 10, 11) ou en control (1, 8, 7). Certains parlent de correction et d'explication des raisons de la faute (6, 12, 13, 14), avec des exemples en langue 'A', et l'utilisation des manuels de terminologie culturelle (14) ; l'évaluation est aussi dépendante des objectifs d'enseignement (13). Un Ens (10) l'évalue en cours pendant les interactions, et dans les productions d'examens, et déclare notamment : « *mais le plus important pour moi, est de sentir, de sentir, de trouver une petite phrase dont il a essayé de comprendre l'aspect interculturel de ce texte-là, juste une petite phrase. C'est suffisant* », il cherche le rapprochement du sens (comme il l'a souligné en répondant à

question précédente (Q 29)). On prend aussi en considération le sens et le contexte dans les productions l'étudiant en cours et en examens ; et ce dernier a à illustrer par un exemple. L'examen est aussi *pratique* pour l'Ens 5 qui annonce que : « *le sujet va refléter ma méthodologie d'enseignement. [...] je suis quelqu'un de très pratique* », en ajoutant que l'étudiant doit expliciter le culturel. En cas de *suppression* d'un *aspect culturel*, l'étudiant sera sanctionné en examen, pour l'Ens 6, qui procède aussi à une *rectification* et *correction* quand c'est en cours. L'Ens 15 déclare qu'il prend en considération la nature de l'aspect culturel, qui peut être connu ou pas par l'étudiant, la même remarque était faite par l'Ens 5 dans la réponse à la question 28, en donnant comme exemple un personnage qui a combattu l'esclavage aux Etats-Unis en 1856 dans la guerre. Il ajoute qu'il a *des prédictions de ce qu'il peut savoir et de ce qu'il ne peut pas savoir* ; en examen, l'enseignant évalue le *sens*, le *style* et les *fautes de langues*. Les Ens 2 et 9 évaluent les connaissances des étudiants sur la culture, le premier parle des *connaissances théoriques sur la culture*. Quant aux Ens 3 et 4, le premier *explique* en cas d'erreur *en Tr culturelle*, et pousse l'étudiant à *faire de la recherche pour comprendre à sa manière* ; alors que le second parle de l'utilisation du *schéma d'évaluation de Waddington* avec des *degrés d'erreurs* (lien manquant, contre sens, paraphraser...etc.), il est le seul à avoir mentionné une grille d'évaluation.

c. Conscience des étudiants de leur évaluation sur la traduction des aspects culturels

Les étudiants savent qu'ils seront évalués sur les notions d'interculturel déclarent les Ens 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12 et 13. L'Ens 6 pense que cela varie selon les groupes, mais c'est au professeur d'explicitier l'importance du culturel en évaluation, d'autres (7, 8, 9, 10, 12 et 14) le rejoignent sur ce point. Les Ens qui ont répondu par « *oui* », ont différentes opinions : les étudiants doivent le savoir, puisque l'enseignant doit présenter une *grille d'évaluation* (2) ; « *on doit penser à la culture. Pas une seule mais deux, même trois* » quand on suit des études de Tr (3), pour dire que c'est logique que cela soit connu par les étudiants ; ou bien, c'est par l'explication des théories et des procédés de Tr et les exemples de différences culturels, donc plus l'enseignant expose les théories et les procédés de Tr et exemplifie, plus la conscience de l'importance du culturel se développe chez les étudiants (4). On ajoute aussi qu'avec le travail on se rend compte que ce « *n'est pas plus le truc de : 'le verbe égale verbe', et 'le nom - nom'* », mais « *c'est la structure c'est la culture linguistique, c'est comment je dis ceci et comment je dis cela dans l'autre langue* » (5), pour dire que c'est avec la pratique que cette

compréhension se développe. Cela dépendant de la méthode d'enseignant et se développe au cours de la formation universitaire. Les Ens 7, 8, 9 et 12 pensent qu'il faut expliciter pendant le cours. Il y a donc en quelques sortes trois visions : l'enseignant doit l'expliquer aux étudiants l'importance de l'évaluation, cela se développe en cours de formation et dépendant de la méthode d'enseignement et de la pratique des étudiants, et l'étudiant devrait le savoir en choisissant des études en Tr. Un étudiant en master deux Tr ayant assisté à notre entretien avec un enseignant m'a déclaré que « *oui* », les étudiants le savent en lui posant la question après de l'avoir posée à son Ens. L'Ens 1 a déclaré qu'il ne peut pas répondre à la place des étudiants, mais que l'interculturel est présent dans l'enseignement ; alors qu'on n'a pas posé la question à l'Ens 15.

d. Difficulté ou facilité d'évaluer la traduction des aspects culturels

« *Est-ce que la traduction culturelle est facile ou difficile à évaluer ? (Q 31)* », les réponses des Ens varient entre : facile (2, 3, 8 et 10), difficile (5, 7, 9, et 11), facile et difficile (4, 15) et cela dépend des connaissances de l'enseignant (12, 13 et 14). Les Ens 3 et 11 pensent que c'est dû aux connaissances de l'enseignant. On constate la même chose chez les Ens qui pensent que c'est relatif aux connaissances et bagages cognitifs des étudiants ; l'Ens (5) pense que c'est difficile parce que cela dépend du bagage culturel de l'étudiant, et qu'il y a une différence entre les étudiants, et leurs connaissances de la culture de l'Autre. Au contraire de l'Ens 8 qui pense que cela montre que c'est facile ; tout comme l'Ens 9 pour qui l'étudiant n'a pas suffisamment de temps pour lire et développer ses connaissances sur l'autre culture en huit semaines ; en regroupant les deux avis, l'Ens 4 déclare que c'est bagage cognitif de l'étudiant et sa compétence : grammaire, lexique, sémantique. L'Ens 15 pense que c'est facile pour le matériel et noms communs, comme par exemple le nom d'un « *dieu Egyptien* », et difficile pour les points de vue et idées.

Dans les autres raisons pour lesquelles la Tr du culturelle seraient facile, on retrouve la *sélection d'expressions précises liées à la culture* de la part des enseignants, pour savoir quoi et comment évaluer (2), et *faire de la recherche* (3). Alors que dans les raisons de sa difficulté il y a l'importance des connotations culturelles à traduire, car elles représentent une *culture*, une *histoire*, une *civilisation* (7) ; et la *nature complexe* de la culture et sa *subjectivité* (11). Trois Ens (12, 13, 14) n'ont fait que rappeler l'importance des connaissances de l'enseignant, dont l'un a déclaré : « *Si je vais évaluer quelqu'un sur la culture espagnole, je dois en être capable, je dois maîtriser et je dois bien*

connaître, si non, je ne pourrais pas l'évaluer. » Pour l'Ens 1, l'interculturel est difficile à évaluer pour des raisons critères d'évaluations et de complexité, il pose les questions : « *On sait qu'elle est présente, elle est là* », mais comment l'évaluer ? « *Est-ce qu'il y a des grilles d'évaluation ? Si elles existent sont-elles fiables ? Par rapport à qui ? Et par rapport à quoi ?* » Donc, c'est une question de *docimologie*, en ajoutant qu'on revient au *paradigme de l'interculturel et à sa définition*.

L'Ens 6 a fait la remarque qu'il s'agit d'une question théorique vague, sans y répondre.

- *Comment évaluer différentes traductions du même aspect culturel en employant différents procédés comme l'omission, l'emprunt ou l'explication ?*

Intrigué, nous avons voulu poser une autre question à certains Ens avec qui la discussion en entretien et le raisonnement suivi lors du dialogue nous ont mené vers : « *Si un étudiant choisit d'explicitier un culturème en utilisant un emprunt, un autre étudiant avec un équivalent dans l'autre culture, et un troisième de l'expliquer, est-ce qu'ils seront évalués de la même manière ?*¹⁴¹ »

L'Ens 4 accepte la Tr « *si la terminologie est convaincante* », elle donne le *choix aux étudiants*, mais il faut *assumer*. L'Ens 7 déclare qu'ils seront évalués de la même manière, pour lui, l'important est que l'étudiant comprenne que le mot et expression reflètent le sens, il déclare que « *l'essentiel c'est que ça se comprend. [...] l'étudiant à compris et a pu la transférer, la méthode pour moi ici n'est pas vraiment importante.* » Alors que les Ens 5, 6 et 10 soulignent qu'ils ne seront pas évalués de la même manière, pour les raisons qui suivent : *Il faut traduire* (concept de fidélité), n'aime pas l'omission (*directe ou indirecte, implicite ou explicite*) ; et entre *véhiculer l'aspect culturel* ou bien le *chercher*, il faut *l'explicitier*, ils n'auront *pas la même note* (5) ; encourager les étudiants à mettre les notes de bas de page (6) ; et préférer que l'étudiant *explicitie l'implicite*, comme par exemple : 'ramadan', entre deux parenthèses (« *c'est le carême chez les musulmans* »). *Calquer du mot en arabe et explications sans influencer la Tr* et la communication du *message interculturel* ; cela dépend aussi des *différentes opinions des enseignants* (10). L'Ens 8 pense que l'étudiant doit explicitier si le culturel est explicite dans le TS, et l'impliciter s'il est aussi; tout comme l'Ens 13 pour qui l'important est le rapprochement au sens du texte en langue 'A' ; pour l'Ens 14 l'évaluation dans cette situation dépend du thème, de la situation de Tr, et du sens.

¹⁴¹ On a aussi donné dans certains cas « la note de bas de page » comme choix de procédé.

L'Ens 15, quant à lui, il a donné la réponse la plus pertinente et précise, il pense que l'évaluation dans ce cas *dépend de la consigne* des enseignants, en soulignant que *la réponse peut changer d'un examen à un autre, d'une période à une autre. Parce que toutes les réponses vont être exactes, l'un a laissé la culture implicite, l'autre l'a rendu quelque chose de palpable, et a expliqué l'idée, toutes sont des traductions exactes, tant qu'on ne l'a pas cerné par la consigne. Mais si tu lui demandes de la traduire selon telle ou telle consigne, et qu'il ne le fait pas, là c'est une faute.*

e. Présence de la compétence interculturelle en traduction dans la grille de compétence d'un nouveau diplômé

Les Ens ont cité de nombreuses compétences que les étudiants devront acquérir à la fin de leur formation universitaire comme réponse à la question 30. Les Ens 4, 5, 8, 11 et 12 mentionnent la compétence linguistique (langue 'A' et 'B') et la compétence culturelle en langue A et B, et spécialement la culture de la quelle on doit traduire (8). L'En 5 déclare :

« Je dis (aux étudiants) 'enregistrez, parce que vous devez avoir un background, un bagage linguistique mais aussi extralinguistique, c'est important. Vous sortez de là, donc c'est pas uniquement pour apprendre de nouveaux mots, mais aussi des choses sur la culture. »

Les deux Ens (1 et 10) qui ont déclaré que l'interculturel figure dans leurs domaines de recherches ont cité la compétence interculturelle. L'Ens 10 pense que l'étudiant aura besoin d'une compétence *interculturelle* (« *préparation interculturelle* »), qui permet de comprendre la méta-traduction, la *création du discours* (Tr), et communication interculturelle. D'autres Ens insistent aussi sur la connaissance de la culture des deux langues 'A' et 'B' (3, 7), et la conscience de l'importance de la culture (13).

On insiste aussi sur les compétences en pratique de Tr et en traductologie (1, 2, 7, 11, 15). C'est plus détaillé pour l'Ens 2 qui ajoute des sous-catégories (sous-compétences) ; pour lui, un étudiant qui termine ses études à l'université aura besoin de *compétence de Tr*, avec des sous-compétences : *analyse* (analyse du texte avant la Tr), *compréhension* (comprendre le texte à partir de l'analyse), *transposition* (transposition du sens vers une autre langue), et *technicité* (technique de Tr), en plus de la *compétence expressive* (maîtrise des deux langues 'A' et 'B'), en gardant à l'esprit que les compétences de Tr concernent aussi ce qu'il faut faire avant et pendant l'opération de Tr (11). L'Ens 15 parle de plusieurs compétences et sous-compétences ; selon lui, le nouveau traducteur professionnel aura besoin d'une compétence du traduire qui contient les procédés et les stratégies de Tr, en plus de la compétence linguistique (en deux langues), et parle aussi

de l'attitude du traducteur : fidélité au texte, confiance, ponctualité, ce qu'on pourrait regrouper dans le concept de professionnalisme, et ajoute qu'il y a des compétences à développer et personnaliser selon l'entreprise ou le marché du travail intégré au futur. La compétence professionnelle est aussi citée par les Ens 4 et 14, puisque l'étudiant doit être prêt pour le *marché du travail* et conscient de ce qu'il nécessite (14). L'un des Ens parle de l'importance d'être *objectif*, et de « *ne pas mélanger ses propres idées à celles de l'auteur* », en plus du *reflexe et l'attitude du traducteur : analyser, reformuler, capter le sens* (13). On trouve aussi la compétence thématique (4) relative aux connaissances sur le sujet à traduire (1, 3, 4, 9) et le savoir encyclopédique (1). La lecture est aussi jugée importante (7, 6 et 13), il faut *savoir lire le dit, le non-dit et le sous-entendu* (6). Et il est important d'aimer la Tr, souligne l'Ens 7.

2. Résultats d'analyse des entretiens

Nous allons dans ce qui suit expliciter les résultats que nous avons pu catégoriser en six points : *langue et culture en Tr, l'interculturel pour les enseignants, l'interculturel dans les pratiques traductives, l'interculturel en PE, Tr et culture, et évaluation de l'interculturel.*

2.1. Langue et culture en traduction

Tous les Ens sont d'accord sur le fait qu'on ne traduit pas d'une langue vers une autre, mais d'une langue-culture vers une autre langue-culture. L'Ens 5 déclare que « *la culture est toujours là. Il y a toujours des éléments qui reflètent la culture de l'Autre peuple, de l'Autre personne, et donc c'est beaucoup plus un passage culturel* » ; tout comme l'Ens 6, pour qui « *la traduction ne se limite pas à la structure linguistique* ». On ne peut pas dissocier langue et culture [14]¹⁴², puisqu'« *on ne peut pas développer une langue si on n'a pas de culture* » (3)¹⁴³ ; et ils sont aussi tous d'accord qu'on ne peut pas dissocier langue et culture en traduction [15]. On ne peut non plus traduire sans prendre en considération l'aspect culturel [9] ; et cela dépend du texte s'il est scientifique et technique, ou littéraire et religieux [5]. Pour certains, « *l'aspect culturel c'est le premier à installer avant de commencer à traduire* » ; et « *les plus grandes difficultés auxquelles est confronté le traducteur sont bien d'aspect culturel.* »

¹⁴² [Chiffre] : Nombre d'enseignants.

¹⁴³ (Chiffre) : Comme dans l'analyse, le chiffre entre parenthèses représente le numéro accordé à chaque enseignant.

Traduire sans prendre en considération l'aspect culturel est aussi une question polémique qui doit prendre en considération la morale et le schéma de communication [1] :

« J'étais en train d'expliquer cela dans le module d'éthique et déontologie de la traduction aux étudiants ; si vous avez un texte qui ne respecte pas les normes et la morale, par exemple, de la religion musulmane, et vous voulez le traduire vers un public musulman, et là, votre traduction dépendra de votre schéma de la communication » (4).

2.2. L'interculturel pour les enseignants

Les Ens proposent différentes définitions à l'interculturel. Pour eux, il est associé à une fonction communicative [7], donc il s'agit d'« *un processus communicatif qui se déroule entre deux cultures ou bien deux communautés culturelles* », ou d'un « *dialogue ou contact entre des personnes de différentes cultures* ». L'interculturel est aussi défini comme connaissance de l'Autre [4], et l'altérité est ouverture d'esprit à son égard [2] : « *la communication interculturelle, c'est d'aller vers l'Autre, et comprendre son message* » (12), et le « regard positif » qu'on a de l'Autre (5). Ils ont aussi cité l'influence culturelle [7], et l'acculturation [1]. On met aussi comme condition de garder sa culture [2], comme le déclare l'Ens 14 : « *il n'y a communication interculturelle que lorsqu'il y a un équilibre, lorsque je t'accepte comme tu es, et tu m'acceptes comme je suis ; par contre, il y a absence de communication interculturelle quand on délaisse sa propre culture.* »

Quant à l'interculturalité en traduction, ils la pensent liée au transfert et à l'échange culturel par la Tr [9], à la rencontre et le dialogue des cultures [4] et à l'altérité [3] : ouverture d'esprit [1], accepter l'autre culture telle qu'elle est, ne pas la modifier [1], esprit commun. Pour l'Ens 15 « *c'est le rôle de la traduction, elle est un moyen pour transmettre et communiquer les cultures ; ce n'est non pas 'c'est quoi l'interculturel en traduction ?', mais plutôt, 'c'est quoi la traduction dans l'interculturel ?'* ». L'interculturel est aussi complexe [1] et fait partie de la compétence d'un traducteur [2]. Pour les Ens, il n'y a pas de théories spécifiques à l'interculturel en Tr, mais il peut être introduit et pris en considération par plusieurs théories et approches : Peter Newmark, Cadford, Scleiermacher, Vinay et Dabelnet, Nida et Charles Russell Taber, Hans Vermeer, Leo Weisgerber, Goller Werner, Antoine Berman, Lawrence Venuti, la théorie du Skopos, et le modèle PACTE.

2.3. L'interculturel en pratiques traductives

L'interculturel est important en Tr [14], bien qu'on puisse mettre comme condition les préoccupations des traducteurs [1] ; cependant, ce degré d'importance est moins ou n'existe pas dans les textes techniques et scientifiques [12]. Un point avec lequel certains Ens [3] ne sont pas d'accord, pensant que l'interculturel est important dans le domaine littéraire et technique comme le soulignent les passages suivants : « [Neuf sur dix points] *pour tous les domaines, surtout les textes juridiques et économiques qui contiennent des mots intraduisibles* » (10) ; et « *la culture est importante dans tous les domaines : techniques et littéraires. [...] Même la technicité est liée à la culture* » (2). L'Ens 13 a donné deux exemples pertinents sur l'inter-culturel en Tr juridique. Le premier exemple est qu'au Moyen Orient on utilise le terme : « القومي » [Kawmi], en Algérie on utilise beaucoup plus : « الوطني » [El-Watani ; plus proche du sens de 'patriote'] », alors qu'au Maroc on dit : « *loi organique* ». Le second exemple est en rapport avec le contexte culturel et historique algérien. En dialecte algérien, la femme dit les expressions : « مول بيتي » ou « مول الدار », qui veulent dire « *mon mari* », mais qui ont été traduites dans certains jugements comme : « *le propriétaire* ».

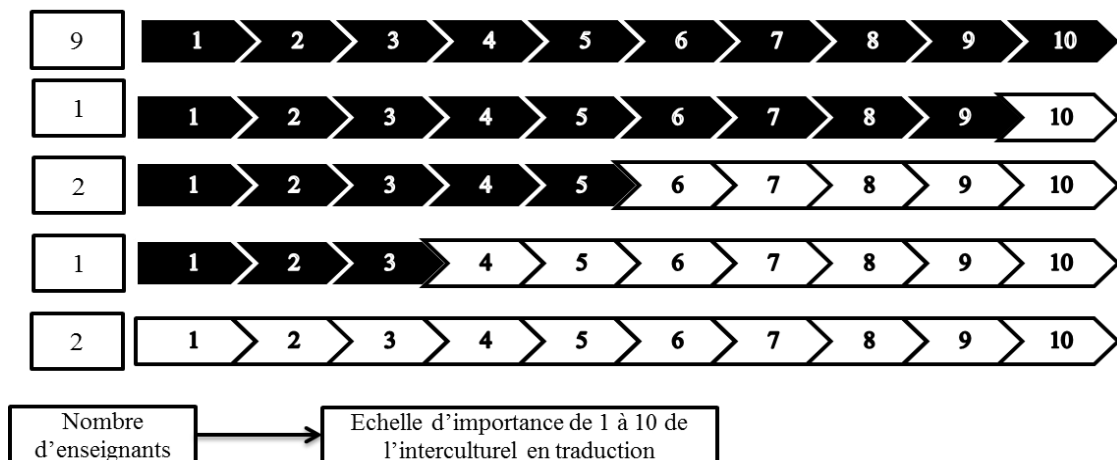


Figure 9: Echelle d'importance de l'interculturel en traduction selon les enseignants interrogés.

L'importance de l'interculturel est aussi relative au *module* enseigné [9] : les modules de théories de la Tr (4), Tr (pratique), linguistique, anthologie et sémiologie [1] contiennent (plus) d'interculturel, alors que les modules de traduction spécialisée [1], modules techniques : méthodologie de la recherche [1], histoire de la Tr [1], Tr assistée par ordinateur et interprétation en contiennent moins. Bien que quatorze des quinze Ens affirment que l'interculturel est important dans leurs modules (voir figure 2).

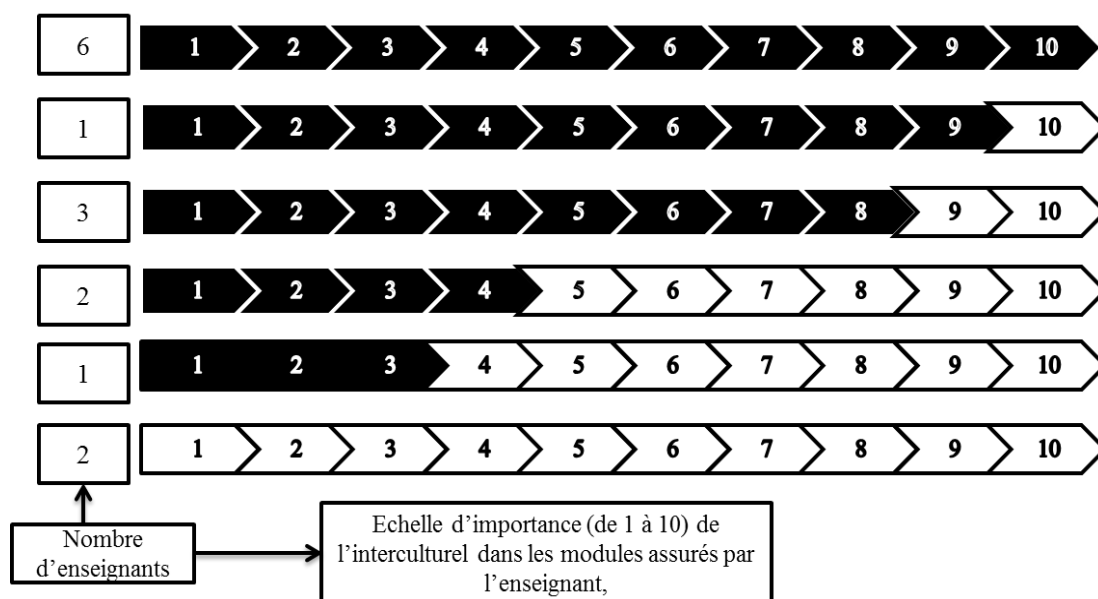


Figure 10: Echelle d'importance de l'interculturel dans les modules assurés par les enseignants.

Nombre d'enseignants	Modules	Evaluation De 1 à 10
6	Français de spécialité, civilisation française, linguistique contrastive (Fr-Ar), Lexicologie, méthodologie de Tr, les techniques de Tr, histoire de Tr, Tr générale, Tr spécialisée Fr-Ar, théories de Tr, Analyse du discours, Trspécialisé (entre Ar et Esp), Tr Ar-Es, Tr Ar-Rus, Tr Rus-Ar, théories de la Tr, Tr Ang-Ar	10
1	Stylistique de la langue allemande, Tr Ar-Alm	9
3	Tr Ar-Ang, Tr Ang-Ar, méthodologie de la recherche, méthodologie de la Tr, stylistique de la langue anglaise, Terminologie, lexicologie, didactique de Tr, critique de la Tr, histoire de Tr, Tr Ar-Esp, Tr, histoire de Tr, méthodologie de Tr.	8
2	Tr Ang-Ar (généralement), Tr des textes spécialisés, Tr des textes généraux, méthodologie de la recherche, recherche documentaire, Interprétation simultanée et consécutive, Tr assistée par ordinateur.	4
1	Interprétation, Tr (parfois), didactique de l'interprétation, critique de l'interprétation.	3

2	(1) ne peut pas évaluer, et (1) question non posée.
---	---

* Tr : Traduction : Ar : Arabe, Ang : Anglais, Alm : Allemand, Fr : français : Russe.

Tableau 8: Importance de l'interculturel dans les modules assurés par les enseignants.

2.4. L'interculturel en pratiques d'enseignement

Dans l'enseignement des aspects interculturels, les Ens utilisent : l'explication [6], les exemples [11], textes sur différents sujets [2], les débats [1], le schéma de communication pour contextualiser les situations de Tr [1], et les histoires (vécues) en situation de communication interculturelle [1]. Ils n'utilisent pas une grille particulière de pratiques et de conceptions d'enseignement prenant en considération l'interculturel en Tr.

Pour montrer le rapport entre langue et culture, les Ens exploitent : les exemples [9] l'explication de l'aspect culturel [2] ou du concept selon la théorie ou le procédé [1], l'orientation vers la recherche [4], les textes selon l'approche communicative pour contextualiser les exemples et la comparaison entre le texte et sa Tr [1], la vérification des acquis en posant des questions (1) ou bien différents supports : projection de documentaires, dictionnaires, magazines, Coran (Interprétation en langue 'B'), et cadeaux aux étudiants représentant l'aspect inter-culturel expliqué [1].

Le cours contenant de l'interculturel est bien différent d'un autre qui n'en contient pas. Selon quatorze des quinze Ens, il s'agit d'un cours dynamique avec plus de participation [9], il captive les étudiants [7] et les motive [2], il est enrichissant [4] avec plus de réflexion et de rendement [1], et les enseignants apprécient cela [2], le cours passe vite [1], et le contenu et les types d'exemples diffèrent [1], aussi l'étudiant a besoin de se concentrer (bien lire) [1].

2.5. Traduction du culturel

La culture n'est ni facile ni difficile à traduire, il y a des paramètres qui aident et contribuent à sa traduction correcte : la connaissance de la culture [12], la connaissance de l'autre [10], la maîtrise de la langue [5], le bagage cognitif [6] et l'ouverture d'esprit [4] ; bien que les Ens soient départagés sur l'expression : « traduire le culturel », certains pensent [4] qu'on peut traduire la culture, d'autres [7] pensent qu'on peut uniquement la *transmission* ou l'*expliquer* ou *rapprocher le sens et les visions* via la traduction, puisque la charge *émotionnelle des mots* n'est pas la même ; alors que certains [3] mettent comme condition l'existence d'un équivalent pour traduire.

2.6. Evaluation de l'interculturel

L'interculturel est pris en considération dans les pratiques évaluatives, à part pour un des Ens (didacticien), soulignant que cela dépend des tests d'évaluation, objet, contenu et objectif du module (1).

En examen [9] et en contrôle [3], l'étudiant est sanctionné en cas de suppression d'aspect culturel [1] et on y évalue le sens, le style et les fautes de langue [1], en employant la grille d'évaluation de Waddington [1] ; alors que pendant le cours [4], l'évaluation se fait en observant les interactions (1), la correction et l'explication des raisons de la faute (4), l'utilisation d'un manuel de terminologie culturelle (1), l'orientation vers la recherche [1] et prendre en compte la possible connaissance de l'aspect culturel par l'étudiant (2), et l'évaluation se fait en prenant en considération le sens ou un rapprochement au sens (2) et selon l'objectif de la Tr [1].

Les Ens [10] pensent que les étudiants savent qu'ils seront évalués sur des notions interculturelles. Cette prise de conscience est dépendante de la méthode de l'enseignant [1] et son explication [1], de l'explicitation qu'il doit faire en informant sur l'importance de l'interculturel et sa prise en considération en évaluation [8]. La pratique développe aussi cette conscience [2], bien que cela soit logique de penser au culturel en suivant des études de Tr [1].

La difficulté ou facilité d'évaluation des aspects culturels varient selon l'enseignant : certains la trouvent *facile* [4] quand il y a anticipation de l'exemple à évaluer en choisissant le sujet [1], en faisant de la recherche [1], et cela est relatif à la connaissance des aspects culturels [2]. Les raisons de *difficultés* [4] sont l'absence de critères d'évaluation [1], des insuffisances dans le bagage cognitif de l'étudiant (1) et la courte période de formation insuffisante pour le développement des connaissances sur le culturel [1], l'importance des termes à connotations culturelles et ce qu'elles représentent pour l'Autre (1) et la subjectivité de la culture [1]. On trouve aussi que l'évaluation du culturel est *facile et difficile* [2] puisqu'elle est dépendante des connaissances de l'enseignant.

Il y a une divergence dans la manière d'évaluer la Tr d'un même culturème en employant différents procédés. Que cela soit un équivalent, note de bas de page, explication ou emprunt, ce sera la même évaluation [7] ; alors que les étudiants ne seront pas évalués de la même manière, pour d'autres [3], il faut « *explicitement*

l'implicite » (10). On trouve aussi que l'évaluation dépend de la qualité de la terminologie utilisée par l'étudiant [1], l'effet du culturème [1] et le sens dans le texte source [2] du thème et de la situation de Tr (1), ainsi que de la consigne (1). Sur cette dernière, l'Ens 15 explique :

« Ma réponse peut changer d'un examen à un autre, d'une période à une autre. Parce que toutes les réponses vont être exactes, l'un a laissé la culture implicite, l'autre l'a rendu quelque chose de palpable, et a expliqué l'idée, toutes sont des traductions exactes, tant qu'on ne l'a pas cerné par la consigne. Mais si tu lui demande de la traduire selon telle ou telle consigne, et qu'il ne le fait pas, là c'est une faute. »

2.7. L'interculturel en profile de compétence

La compétence interculturelle [9] figure bien dans la liste des compétences dont l'étudiant aura besoin en terminant ses études en traduction. L'Ens 5 le déclare explicitement :

« Bilingue et biculturel. [...] Je dis [aux étudiants] 'enregistrez, parce que vous devez avoir un background, un bagage linguistique mais aussi extralinguistique, c'est important. Vous sortez de là, donc c'est pas uniquement pour apprendre de nouveaux mots, mais aussi des choses sur la culture. »

En plus de la compétence linguistique en langue 'A' et 'B' [10], la compétence en pratique traductive et théories de Tr [5] avec des sous compétences [1], la compétence professionnelle [4] la compétence communicative [1], savoir lire [3] et aimer la Tr [1].

3. Discussion

Pour les Ens on ne peut pas séparer langue et culture. Ce qui est bien établi dans la littérature (House, 2009, p. 11 ; Ladmira et Lipiansky, 2015, p. 101 ; Ladmiral, 1998 ; (Changkakoti et al., 2012 ; Codonnier, 2002). La Tr est donc une opération interlinguistique-interculturelle (Jeon et Brisset, 2006 ; Corinne, 2006 ; Faiq, 2001, p. 2 ; House, *Idem* ; Munteanu, 2011 ; Bariki 2007 ; Ladmiral, 2012 ; Ladmiral et Lipiansky, *Idem*). Les Ens ont différentes définitions et compréhensions de la notion d'interculturalité. Rappelons-nous que même les chercheurs ne se rejoignent pas sur une définition commune. Les Ens la définissent en l'associant à sa fonction communicative (Alsina, 1996), et du dialogue (Benoit, 2008) et contacte entre les cultures (Gajardo et Leanza, 2011 ; Ladmiral et Lipiansky, *Idem*). Certains la lient à la connaissance de l'Autre (Gajardo et Leanza, *Idem*; Abdallah-Preteille, 1997) et le regard positif envers lui. L'interculturalité est aussi d'être soi-même en communiquant avec l'Autre. Il faut donc garder sa culture ; *« je t'accepte comme tu es, et tu m'acceptes comme je suis ; par contre, il y a absence de communication interculturelle quand on délaisse sa propre*

culture » (14). Pour les Ens, l'interculturalité en Tr est une mise en pratique de ces fonctions : de communication (transfert culturel), rencontre et dialogue des cultures (Ladmiral et Lipiansky, *Idem*), d'altérité (cordonnier, 2002 ; Delisle, 2014) et d'ouverture d'esprit (Wecksteen, 2006). Cela rejoint le point de vue de Venuti (1998, p. 4), Faiq (2004), Crépon (2004), Ali Saddik Ahmed (2013, علي صديق), House (2009), Lederer (1998), Ladmiral et Lipiansky (*Idem*), et bien d'autres, pour qui la Tr est une communication interculturelle. L'Ens 15 a déclaré des mots assez pertinents et différents en disant que la communication interculturelle est « [...] *le rôle de la traduction, elle est un moyen pour transmettre et communiquer les cultures ; ce n'est non pas ' c'est quoi l'interculturel en traduction ?', mais plutôt, ' c'est quoi la traduction dans l'interculturel ?'* ». Bien que l'interculturel est bien présente en Tr, il n'y a pas de théorie qui lui est spécialement consacrée pensent les Ens (6). Par contre, il est pris en considération par différentes théories et approches. Les théories et chercheurs cités par les Ens ont évoqués l'importance de l'interculturel de manière directe ou indirectes, mais implicitement et sans modèle pratique. En effet, Venuti (1988) a évoqué le sujet, tout comme le groupe PACTE¹⁴⁴ (PACT, 2003 ; Amparo Hurtado, 2017) dans son modèle de compétence de Tr, mais ils n'ont pas proposé une méthode pratique explicite ni en pratique de Tr, ni en son enseignement. Les Ens n'ont pas cité d'approches récentes prenant en considération explicitement l'aspect d'interculturel bien qu'elles existent. Et parmi lesquels on peut citer : le cadre de référence PETRA-E, le modèle de Yarosh (2014), le modèle EMT Expert (Thunnissen, 2015), et le modèle PICT IC (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016).

Les Ens ne s'entendent pas tous sur les domaines dans lesquels l'interculturel est important. En effet, la majorité [12] pense que cela dépend des domaines du document à traduire, s'il est littéraire, religieux, juridique, ou scientifique et technique) ; mais certains [3] sont contre, car même les textes techniques sont liés à la culture (2), et surtout le domaine juridique (1 et 13). On peut donc se demander si cette majorité d'Ens [12], pour qui l'interculturel n'est pas important dans le domaine technique, scientifique et juridique, explicitent les spécificités culturelles qui existent dans ces domaines. Un simple exemple serait un article scientifique sur les pratiques médicales en Europe et en

¹⁴⁴ Le model PACTE, ou « *Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación* » [Processus d'acquisition de la compétence traductive et évaluation], est le plus connu et cité des modèles de compétences en Tr. Il a été développé par un groupe de chercheurs à l'Université Autonome de Barcelona, en utilisant des recherches empiriques et expérimentales.

Asie. Alors qu'en Europe la médecine alternative est alternative, et même beaucoup critiquée par la communauté scientifique, dans certains lieux en Asie, elle est considérée comme une pratique médicale (ex. acupuncture). Un autre exemple de l'importance de l'interculturelle dans le domaine juridique et administratif en rapport avec les noms et prénoms. En Jordanie, on met le prénom de la personne, puis celui de son père, puis de son grand père sur la carte d'identité (ex. Mohammed Ali Abd El Alim), cet exemple peut être un moyen pour l'enseignant afin de souligner l'importance de la connaissance de la culture de l'Autre même en traduisant un extrait de naissance. En fait, au Moyen Orient, on donne généralement au père le nom de son fils : «أبا فهد» [*père de Fehd*]. Des Palestiniens¹⁴⁵ m'ont informé qu'on montre plus de respect et d'importance à la personne en l'appelant ainsi. Le plus fascinant selon nous, c'est qu'il existe un type de contrat culturel social partagé. Généralement le prénom du fils est connu avant qu'il soit né, puisqu'il est lié au prénom du père. Par exemple, une personne qui s'appelle «*Abd El Rahman*», nommera (très probablement) son fils «*Fehd*». La plupart du temps, on finit par oublier le prénom du père, car appelé par celui de son fils. Nous pensons que ce genre de connaissances sur les cultures des Autres permettent d'animer encore plus les cours, vu que la majorité des Ens pensent que discuter de différentes cultures pendant le cours rends les étudiants dynamiques, motivés, captivés avec plus d'implication et de rendement ; comme ils peuvent permettre de sensibiliser les étudiants à l'importance de la découverte de l'Autre, et d'éviter des erreurs de Tr liées à la culture. De plus que les Ens [11] citent que la connaissance des autres cultures, des Autres, de l'ouverture d'esprit, et le bagage cognitif (en plus de la maîtrise des deux langues) sont importants en Tr culturelle. Nous avons remarqué que les Ens ont différents avis sur l'importance de l'interculturel dans les modules qu'ils n'assurent pas. Un Ens du module d'histoire de Tr déclare que l'interculturel est très présent dans le module, et qu'il voyage avec les étudiants lors du cours ; alors qu'un autre déclare que ce module n'a aucun rapport avec les cultures. Nous supposons que les Ens n'ont pas assez d'informations sur les modules qu'ils n'ont pas assurés. Puisque, au final, l'interculturel est important tous les modules du parcours si on se réfère aux données du tableau-1.

Les exemples et les explications restent les deux pratiques enseignantes les plus utilisées pour montrer le rapport entre langue et culture et l'enseignement des aspects

¹⁴⁵ Deux Palestiniens interrogé sur le sujet après les avoir entendus s'appeler ainsi.

interculturels. Bien que certains utilisent aussi l'étude comparative entre un texte et sa Tr, les débats, et les histoires en situation de communication interculturelle. Les Ens n'utilisent aucune grille prenant en considération l'interculturel en Tr, due à la dynamique du cours et le facteur d'imprévisibilité (ex. exemple ou explication de l'enseignant, question ou commentaire d'un étudiant). Certains modèles récents comme celui de Yarosh (2014) et le PICT¹⁴⁶ proposent des d'activités d'enseignement. Le PICT propose une variété de cours et d'exercices avec des grilles d'évaluations à contextualiser selon les objectifs du cours, du programme, et de la culture (universitaire). Maria Yarosh (2014) propose tout un module de développement de CITr. On a constaté que les deux Ens 5 et 10 insistent sur l'importance de développer la communication interculturelle, et surtout de surpasser les préjugés et les stéréotypes. Les deux Ens ont eu une expérience internationale. Est-ce l'expérience internationale qui développe cette conscientisation à l'interculturel ? (Voir : Bartel-Radic, 2014). L'Ens 5 travaillait comme interprète pour une délégation Cubaine ; et l'Ens 10 a réalisé son doctorat en Allemagne et a enseigné cinq ans en Ukraine, de plus qu'il fait des recherches sur la communication interculturelle et l'élimination des stéréotypes par la Tr. L'Ens 5 déclare : « *Je ne suis pas là pour leur jugé, en fait justement de l'interculturalité je ne juge pas les Cubains, voilà. Pour eux c'est bien, donc c'est bien, il y a pas de soucis.* » Quant à l'Ens 10, il apporte de support et cadeaux avec lui de l'étranger. Par exemple, pour expliquer le mot « *Hallal* », il a apporté une boîte de chocolat dans laquelle le mot est écrit, après que les étudiants l'ont cherché dans le dictionnaire. Les stéréotypes sur les Allemands et leur système de pensée trop pragmatique mécanique sont bien connus (Ladmiral et Lipiansky, 2015, p. 211-274), cet Ens propose alors des textes comme « *ramadan des musulmans d'Allemagne* », dans lequel on parle de leur vécu social et de flexibilité dans les horaires de travail durant ce mois. Cela remet en doute les idées stéréotypées et préjugés que peuvent avoir les étudiants. Nous pensons que c'est une pratique assez innovante. Abdallah-Preteuille (1997) pense que les stéréotypes et les préjugés sont une entrave à la communication interculturelle et à l'altérité. Pour elle,

« *La catégorisation culturelle correspond à une vision marquée par des nomenclatures et des descriptions qui permettent, à la rigueur, de définir autrui, ou autant au moins de laisser l'impression d'en donner une définition objective, mais non de rencontrer autrui encore moins de le comprendre.* »

¹⁴⁶ Promoting Intercultural Competence in Translators

On souligne aussi l'existence d'un conflit théorique sur : “ *traduction culturelle*”. Pour eux [7], la culture est intraduisible, elle est transmissible, communiquée, rapprochée et expliquée aux étrangers de cette dernière.

L'interculturel est pris en considération dans les pratiques évaluatives des Ens, que cela soit en examen, ou en cours avec des corrections et orientation vers la recherche. Certains explicitent que cette évaluation aura lieu [12], alors que d'autres [3] pensent que les étudiants la développent en cours de formation. Cependant, dans le cadre du développement du modèle PICT, un sondage auprès de 399 doctorants a montré que l'enseignement implicite est désavantageux, puisque les étudiants n'en déduisent pas (tous) l'importance sans que les Ens l'explicitent (Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016). Nous avons noté qu'il y a uniquement l'Ens 4 qui utilise une grille d'évaluation, celle de Waddington, bien que cette grille ne vise pas la CI (Khanmohammad, 2019). De plus, il n'y a pas un accord total sur les critères d'évaluation de la Tr des aspects culturels. Pour l'un des Ens, si un étudiant explicite un aspect culturel, et qu'un autre l'implicite, les deux auront la même note ; alors que pour un autre, ils ne seront pas évalués de la même manière, puisqu'il faut « *explicitement l'implicite* ». Il n'y a qu'un Ens qui a mentionné l'importance de la consigne de Tr en évaluation. On ne peut pas évaluer la Tr d'un étudiant sans expliciter la consigne (Le-Disez, 2015). La consigne interculturelle est absente chez les Ens.

Finalement, la CI n'est explicitée que par un Ens qui réalise des recherches sur le sujet. Pour l'autre majorité [8], c'est être bilingue biculturel en plus d'autres sous-compétences (linguistique, pratique traductive et théories de Tr, professionnelle, communicative, lecture, et amour de la Tr). Donc, est-ce qu'une compétence biculturelle en Tr est une compétence interculturelle ?

4. Conclusion

Nous avons trouvé que les enseignants de Tr croient à l'inséparabilité de la langue et de la culture qui fait que la Tr est une opération interlinguistique-interculturelle. L'interculturel est lié à sa fonction communicative, au dialogue, à l'ouverture d'esprit et à l'Altérité. Leurs points de vue restent le même pour ce qui est de l'interculturel en Tr. La Tr des cultures n'est pas impossible selon eux, elle est permise par la connaissance de l'autre et le bagage cognitif de l'étudiant (traducteur).

Bien que les enseignants donnent une importance à l'interculturel, ils y ont différents points de vue sur le degré de son importance dans les modules et les domaines juridique, scientifique et technique.

Le cours qui porte sur les cultures est dynamique, motivant, captive les étudiants, et les pousse à se concentrer et s'appliquer encore plus. Les enseignants favorisent majoritairement les exemples comme moyen d'évoquer les différences culturelles et expliquer les difficultés et solutions de Tr. Ils n'utilisent pas une grille d'évaluation qui inclut l'aspect interculturel, bien qu'ils le prennent en considération en évaluant les étudiants. Deux étudiants traduisant un texte en suivant la même consigne peuvent ne pas avoir la même note, puisque l'avis des enseignants sur la stratégie et les procédés de Tr des aspects culturels diffèrent.

Nous avons constaté que les enseignants se contentent de la consigne « *traduisez ce texte en langue 'A' vers la langue 'B'* » dans les exercices de Tr. Nous lions cela à l'absence de connaissances et d'une formation en pédagogie et didactique de Tr. Les enseignants ignorent les modèles et approches récentes sur l'interculturel en Tr et son enseignement et évaluation.

Un enseignant a répondu « *ce n'est non pas 'c'est quoi l'interculturel en traduction?', mais plutôt, 'c'est quoi la traduction dans l'interculturel?'* ». Nous pensons que dans cette recherche, ce n'est non pas « *quelle est la place de l'interculturel en traduction pour les enseignants?* », mais « *quelle est la place de l'interculturel dans les pratiques d'enseignement employées par les enseignants en formation des futurs traducteurs?* »

TROISIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA DEUXIEME HYPOTHESE

L'objectif dans ce chapitre est de vérifier si les enseignants de Tr prennent en considération l'interculturel dans les pratiques évaluatives.

1. Analyse du corpus

Nous avons catégorisé les sujets de notre corpus en deux groupes : les examens des modules de pratique de Tr, et ceux des modules théoriques. Nous avons par la suite analysé séparément les consignes et les questions d'examens des deux types de modules, puis leur contenu. Nous avons utilisé l'analyse par la théorisation ancrée dans l'analyse des 39 sujets d'examens de la formation 'Traduction' à l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2.

En premier lieu, nous allons analyser les consignes dans les examens de modules de Tr et les questions des modules théoriques, puis nous passerons à l'analyse de leur contenu.

1.1. Analyse des consignes et des questions d'examens

1.1.1. Analyse des consignes des sujets d'examens des modules de pratique traductive

Nous avons regroupé les consignes des 21 sujets d'examens des 15 modules de pratiques de Tr dans le tableau qui suit :

Tableau 9 : Consignes des sujets d'examens de modules de pratique traductive.

N°	Modules	Questions
T1	Tr Fr-Ar	- Sans consigne.
T2		- Traduisez en arabe les phrases suivantes:
T3		« ترجم النص التالي إلى اللغة العربية. » - [Traduisez le texte suivant en langue arabe.]
T4		- Traduisez le texte suivant vers la langue arabe.
T5		- Traduisez le texte suivant vers la langue arabe.
T6	Tr Ang-Ar	- « <i>Translate the following into Arabic</i> » [Traduisez le texte suivant vers l'arabe.]
T7		- Sans consigne.
T8	Tr Ar-Fr	- Sans consigne.
T9	Tr Ar-Ang	- Relevez les procédés de Tr utilisés par le traducteur. (Les mettre dans un tableau contenant les cases : TS, TT, explication du procédé / (les procédés : l'emprunt, le calque, Tr latérale, substitution, adaptation, l'équivalence, périphraser).
T10	Tr Ar-Alm	- 1. Übersetzen Sie den folgenden Text ins Deutsche.

		Traduisons le texte suivant en allemand. - 2. Übersetzen Sie die unten angegebenen Sätze ins Deutsche. Achten Sie dabei auf den Temporalsatz. [Traduisez les phrases ci-dessous en allemand. Faites attention au changement temporel.]
T11	Tr de textes généraux	- Traducid este párrafo : [Traduisez ce paragraphe :]
T12		- Traduisez ce texte vers la langue arabe.
T13	Tr Fr-Ar	- Rédige un texte en arabe composé de 300 à 350 mots dans lequel vous traitez la compatibilité entre les idées du discours. - Traduit la partie entre parenthèses en langue arabe.
T14	TrAr-Fr	- Sans consigne.
T15	Tr de textes spécialisés	- Traduisez les deux passages ci-après vers la langue arabe :
T16	Tr de textes généraux	- Sans consigne.
T17	Tr Fr-Ar	- Sans consigne. / [7 articles du Journal Officiel Algérien à traduire]
T18	Tr Ang-Ar	- Sans consigne.
T19	Tr Ar-Ang	- Sans consigne
T20	Tr Fr-Ar	- Traduisez le texte suivant en arabe.
T21	Tr Ang-Ar	- Traduisez le texte suivant en arabe.

Les examens contiennent une question chacun, à part pour les T10 (Tr Alm-Ar) et T13 (Tr Fr-Ar) qui en ont deux. On a donc regroupé 23 questions des 21 examens. Ils contiennent tous une question pratique de Tr. Il y a 21 questions qui consistent à traduire un texte, un passage ou des phrases d'une langue 'A'¹⁴⁷ vers une langue 'B'¹⁴⁸. Il y a 13 consignes de types : « *Traduisez ce texte vers la langue de 'B'* », « *traduisez les phrases suivantes en arabe* », ou « *traduisez vers la langue 'B'* ». Dans la deuxième question du sujet T10, Tr Alm-Ar, on demande : « *Traduisez les phrases ci-dessous en allemand. Faites attention au changement temporel* », en traduisant un ensemble de 8 phrases vers la langue allemande. Et, on compte 8 sujets sans consignes.

Les sujets avec la consigne : « *traduire vers la langue 'B'* » se trouvent dans les divers modules, spécialités et niveaux, et dans toutes années universitaires dont les sujets sont cités : 2011-2012, 2014-2015, 2015-2016, 2017-2018, et 2018-2019.

¹⁴⁷Langue 'A' : Langue source.

¹⁴⁸Langue 'B' : Langue de Traduction (ou cible).

On note notamment une consigne dans le module de Trad-Ar-Ang (T9) de type : « *Relevez les procédés de traduction utilisés par le traducteur* », avec le texte traduit joint (le texte en langue 'A' et sa Tr en langue 'B' joints) dans un tableau ; et la première question de l'examen du module de Tr Fr-Ar (T13) avec une consigne de type : « *Rédige un texte en arabe composé de 300 à 350 mots dans lequel vous traitez la compatibilité entre les idées du discours.* »

1.1.2. Analyse des questions des sujets d'examens des modules théoriques

Les questions des 18 examens des 14 modules théoriques ont été regroupées dans le tableau-10. On note que quatre questions (4Q) sont des consignes de Tr d'un texte ou d'un paragraphe d'une langue 'A' vers la langue 'B' et vis-vers-ça, une dans le module de linguistique contrastive (Tr du 'Fr' vers 'Ar', 1Q/4¹⁴⁹) ; deux dans le module de méthodologie de la Tr spécialisée(2Q/3), où il est demandé dans l'une traduire le texte vers la langue 'B' (anglais) et on demande de traduire vers la langue 'A' (Ar) dans le seconde), et une dans le module d'introduction à l'interprétation (1Q/4, Tr de 'Ang' vers 'Ar') où la consigne consiste à résumer un passage dans la langue 'B' (Ang).

Deux questions de rédaction d'un essai, une dans le module d'*histoire de Tr* (examens 4 et 5, 1Q/1, avec choix entre 2 sujets) et l'autre en *science de traduction* (1Q/1, et choix entre 2 sujets).

Deux questions d'analyse, la première dans l'examen de *méthodologie de Tr* (1Q/9, examen 9, partie pratique), et la seconde en linguistique (1Q/4). Dans le premier on demande l'analyse d'un proverbe traduit de l'arabe vers l'espagnol en montrant les principes adoptés, et la différence entre les stratégies et les principes adoptés. Dans le second, on demande l'analyse du texte technique joint en remplissant un tableau à colonnes sur des informations sûres : le niveau fonctionnel (fonction du texte, type du texte), le niveau sémantique, le niveau standard (structure du texte, et raisons) et le niveau grammatical.

Il y soixante-dix questions qui portent directement sur les connaissances théoriques, dont seize concernent des définitions de concepts. Deux dans le module de linguistique contrastive (2Q/4), une en recherche documentaire dans la Tr spécialisée (1Q/4), Cinq dans le module de méthodologie de la Tr (5Q/9, dans la partie théorique de l'examen 9 et 1Q/8 en examen 13), deux en documentation en recherche scientifique (2Q/9), quatre en lexicologie/terminologie (4Q/6), et une en module de *linguistique* (1Q/4). Les cinquante-quatre (54) autres questions théoriques : une dans le module de linguistique contrastive (1Q/4), trois en recherche

¹⁴⁹Quatre questions/4 : nombre de questions / nombre des questions dans l'examen.

documentaire dans la Tr spécialisée (3Q/4), quinze questions dans le module d'histoire de Tr (9Q/9 dans l'examen 3, et 6Q/6 dans l'examen 6), cinq questions dans le module d'analyse du discours (4Q/6 dans l'examen 7, et 1Q/6 dans l'examen 8), onze dans la méthodologie de Tr (4Q/9, en partie théorique de l'examen 4, et 7Q/8 de l'examen 13), trois questions dans le module de didactique de Tr (3Q/3), six dans celui de documentation en recherche scientifique (6Q/8), deux en lexicologie et terminologie (2Q/6), une en méthodologie de Tr spécialisée (1/4Q), trois en introduction à l'interprétation (3Q/4), et deux en la linguistique (2Q/4).

On trouve aussi des questions de compréhension de textes dans les deux modules d'analyse du discours qui portent sur le type du texte, l'idée générale (2Q/6 en examen 7, et 2 (2Q/6) en examen 8), et la proposition d'un titre et l'implicite et l'explicite du sens (1Q/6 examen 8) (voir tableau - 11)

Nous remarquons la présence d'une seule question citant explicitement l'aspect culturel. C'est dans le module d'histoire de Tr, examen 6 : « *Mets au claire l'influence spirituelle, politique et **culturelle** du mouvement de traduction dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'École de Brisslaf et Oukhril sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe* ».

Tableau 10 : Questions d'examens des modules théoriques.

N°	Modules	Questions
1	Linguistique Contrastive [4Q]	<ul style="list-style-type: none">- Choisissez la bonne réponse.- Définissez les concepts qui suivent.- Traduisez le passage vers la langue arabe.- Dessinez la carte mentale qui explique les branches de la linguistique anglaise.
2	Recherche documentaire dans la traduction spécialisée [4Q]	<ul style="list-style-type: none">- Quelle est l'importance de la documentation ?- Comment est réalisée la citation mot-à-mot dans la Méthode de Référence de Harvard.- Les ressources de bases sont l'un des moyens les plus importants pour s'informer, pourquoi ?- Que veut-t-on dire par « des ressources non papiers (non-imprimées) ? Citez des exemples.
3	Histoire de la Tr [17Q (9 examen 3, + 2 exam 4 et 5, + 6 exam 6)]	<ul style="list-style-type: none">- Pourquoi il n'y avait pas un mouvement de renaissance et de Tr soutenu par le pouvoir gouvernant l'Algérie (sous la gouvernance ottomane) avant la colonisation française ? Est-ce que l'Emir Abdelkader avait un projet de renaissance ?- Quels étaient les objectifs de Mohammed Ali Bacha en fondant l'école de langues « Al'alsan » en 1835 ? Citez le rôle Al-Tahtawi dans cette école.- Quels sont les objectifs de la fondation de la Maison de Sagesse à Baghdâd sous l'ordre du Khalifa El-Abassi Haroun El-Rachid ? Est-ce que le mouvement de Tr en cette époque était sous le control de l'état des Abassides, et quelle était la place de la Tr syriaque dans ce mouvement ?- Quelle était la conséquence de l'annulation de l'école de Tr 'al'alsa' par El-Khedewi Abbas Pacha (1848-1854) et l'exile de Rifaa Al-Tahtawi sur le mouvement de renaissance en Egypte ? Pourquoi la période de gouvernance de El-Khedewi Ismaïl Pacha (1863-1879) est considérée comme une deuxième renaissance culturelle en Egypte ?

4/5

- Choisi l'un des deux sujets pour rédiger des essais en s'appuyant sur ce que vous avez étudié dans les cours théoriques précédents, en s'arrêtant sur les traducteurs les plus connus chez les arabes ou l'occident, les traductions importantes qui ont été réalisées, en indiquant les dates de chaque époque citant les noms les plus importants.

Remarque (à la fin du sujet) : En suivant les stratégies de rédaction d'un essai : Titre, introduction, questionnement, hypothèses, développement, conclusion.

6

- Mets au clair l'influence spirituelle, politique et culturelle du mouvement de Tr dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Âge grâce à l'école de Brisslav et Ouhrid sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe.
- Pourquoi Kiril et Mefodij ont-ils traduit la Bible vers les anciennes langues slaves ?
- Pourquoi la période de gouvernance de El-Khidiwi Ismaïl Bacha (1863-1879) est-elle considérée comme une deuxième renaissance en Égypte ?
- Quels sont les raisons du fondement de la Haute École de Tr en Algérie (1963) ?

Extrait du discours de Gorki dans la clôture des activités de l'Union de l'Union soviétique (1934) ; avec des questions sûres :

- Pourquoi il a insisté sur l'importance de la connaissance large et partagée des cultures des pays Soviétiques ? Et pourquoi il a insisté à continuer à traduire et publier les œuvres littéraires depuis les langues de l'Asie centrale (dont la majorité des habitants étaient musulmans) vers la langue russe ?
-

7 Analyse du discours

Partie théorique :

- Quelle est la différence entre la publicité et l'analyse conversationnelle (AC) ?
- Quelles mesures Austin et Searle ont-ils entrepris pour expliquer la chaîne de communication entre les diffuseurs ? Expliquez, illustrez et argumentez.

[13Q :6 exam 7,
+ 6 exam 8]

Remarque : Répondez brièvement et clairement à ces deux questions.

Partie pratique : (Texte)

-
- Quel est le type du texte ?
 - Quelle est l'idée générale du texte ?
 - Sur la base de la théorie des actes de langage d'Austin et Searle, on peut dire que l'auteur utilise un acte perlocutoire pour démontrer que l'être humain est le seul être vivant et intelligent sur la planète Terre, ou l'acte locutorio ou ilocutorio?
 - Quelle est la caractéristique de l'acte perlocutionnaire ?

Remarque : Observation N'écrivez pas avec le stylo rouge ou n'incluez pas d'effacement, faites tout votre possible pour écrire clairement. Bonne chance !

8

Partie théorique :

- Sur la base des deux théories du philosophe du langage de Paul GRICE, celle du signifié « non naturel » et celle des implicatures, expliquez quelle est la signification intentionnelle de la communication humaine Illustrez ce qui a été dit avec deux exemples clairs et concrets.
- A votre avis, quelle est la relation entre AD et la pragmatique ?

Remarque : Répondez à ces 2 questions brièvement et clairement.

- Proposez un titre à ce texte
- Quel est le type de ce texte ?
- Quelle est l'idée générale qui se dégage du texte ?
- A votre avis, on peut considérer que le texte a un sens explicite et implicite ? Expliquez avec des exemples et des arguments.

9 Méthodologie de
Tr

Partie théorique :

- Que veut-t-on dire par méthodologie de Tr dans le point vu de la didactique de Tr ?
-

[9Q]	<ul style="list-style-type: none"> - Que veut-t-on dire par le 'paradigme de la Tr' en méthodologie de Tr ? Par qui il a été développé ? Et quels sont ses niveaux en les expliquant séparément ? - En méthodologie de Tr, que veut-t-on dire par les normes de Tr ? - Mouna Bakir souligne que la Tr littéraire suit un ensemble de normes ou ce qu'elle appelle « kouliyat el tarjama », qu'est-ce que « Kouliyat el tarjama » selon elle ? Et quels sont ses niveaux avec l'explication, séparément. - Après avoir fait ressortir les facteurs qui aident dans l'identification de la méthodologie de Tr, résume-là dans un diagramme unidimensionnel <p><i>Partie pratique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse la Tr de l'expression suivante de la langue arabe vers la langue espagnole, en montrant dans ton analyse les principes adoptés, en montrant la différence entre la procédés et la stratégie utilisée. <p>Remarque : Les réponses doivent être objectives, basées sur les informations théoriques faites lors des cours.</p>	
10	Science de Tr	- Rédige un essai dans le quel tu traites l'un des deux sujets :
11	[1Q]	
12	Didactique de Tr	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'on a besoin d'universitaires ou de professionnels en enseignement de la Tr ? Justifiez. - Comment on doit agir face aux défauts de formes et de structures en Tr académique ? - Quel est l'avis de Daniel Gile en ce qu'il s'agit de la sélection en dégradée des textes.
[3Q]		
13	Méthodologie de Tr	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le bagage de connaissances que doit avoir le traducteur et comment il l'exploite dans son travail ? - Pourquoi les extra-documents sont importants dans la pratique traductive ? - Définissez l'étape de révision en Tr. - Citez 5 principes dans la révision du texte traduit.
[8Q]		

		<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les compléments de connaissances qu'utilise le traducteur dans son travail ? - Freud faisait porter aux idées étrangères un habit allemand, et exprimait d'une autre manière les idées du texte source de la même façon avec laquelle il aurait exprimé ces idées avec. Pour à votre avis ? - La compréhension ne suffit au traducteur, il faut aussi qu'il fasse comprendre. Et donc, on peut déduire que la Tr se compose de deux niveaux, identifiez-les. - Quelles sont les connaissances que le traducteur doit exploiter dans son travail ?
14	Documentation en recherche scientifique [8Q]	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les stratégies et les outils importants en recherche scientifique utilisées pour compléter les études scientifiques ? Et en quoi consistent les méthodes de recueil d'informations ? Citez-les en les expliquant. - Que signifient les notes en recherche scientifique ? Est-ce qu'il existe plusieurs types ? Citez-les en les expliquant. - Pourquoi on parle de documentation dans la recherche scientifique ? Et en quoi consiste son importance ? - Quelles sont les méthodes les plus importantes de documentation recherche documentaire ? Citez-les avec explication. - Que veut-on dire par la 'citation' ? Quelles sont ces types ? Citez-les avec explication. <p>Remarque (à la fin du sujet): Les réponses se basent sur les informations que nous avons faites lors des cours théoriques.</p>
15	Lexicologie/terminologie [6Q]	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la différence entre la lexicologie et la terminologie ? Définissez les deux disciplines. - Qu'est-ce qu'une langue ? Et quels sont ces composants ? Définissez un de ces composants. - Qu'est-ce que le néologisme ? Et comment apparaît-il ? - Quelle est la relation entre la synonymie et l'antonymie ? Définissez chaque terme et exemplifiez.
16	Méthodologie de la Tr spécialisée	<p>Remarque : (En se basant sur ce que vous avez étudié lors des cours, répondez aux questions suivantes :)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les caractéristiques les plus importantes de la Tr ?

[3Q]	- Traduisez le texte suivant vers la langue anglaise (texte sur les aspects négatifs du portable). - Traduisez le texte suivant vers la langue arabe (texte sur les aspects négatif et positif du portable).
17	Introduction à l'interprétation
	<i>Partie théorique :</i>
	- L'interprétation est souvent confondue avec la Tr à cause des similarités entre elles, mentionnez trois de ces similarités.
[4Q]	- Il existe un seul cas où l'interprétation par relais est utilisée. Laquelle ? - Quel est l'équipement utilisé dans l'interprétation simultanée
	<i>Partie pratique :</i>
	- Résumez le texte suivant dans la langue B (l'anglais) en pas plus de 50 mots.
18	Linguistique
	- Qu'elle est la relation entre la linguistique et la langue de spécialité ? - Clarifie ce qui suit : Le mot dans la langue de spécialité est le contrôle du style.
[4Q]	- Pourquoi la langue est la colonne vertébrale des études de droit ? - Analysez le texte qui suit : [(un texte technique)]
	Un tableau qui contient : Niveau fonctionnel (a- fonction du texte – b- type du texte),niveau sémantique, niveau standard (a- structure du texte – b- pour les raisons suivantes), niveau grammatical.

Tableau II:Types de questions d'examen des modules théoriques.

Types de questions		Nombre		Modules	Question explicite sur le culturel
Questions théoriques	<i>Définitions</i>	16	2/4	Linguistique contrastive (2Q/4)	
			1/4	Recherche documentaire dans la Tr spécialisée (1Q/4)	
			6/17	Méthodologie de la Tr(5Q/9, en partie théorique de l'examen 9 et 1Q/8 en examen 13)	
			2/9	La documentation en recherche scientifique (2Q/9)	
			4/4	Lexicologie/terminologie (4Q/4)	
			1/4	Linguistique (1Q/4)	
	<i>Autres questions</i>	54	1/4	Linguistique contrastive (1Q/4)	
			3/4	Recherche documentaire dans la Tr spécialisée (3Q/4)	
			15/15	Histoire Tr (9Q/9 dans l'examen 3, et 6Q/6 dans l'examen 6)	

examen 6 : « *Mets au claire l'influence spirituelle, politique et culturelle du mouvement de traduction dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'École de Brisslaf et Oukhril sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe* ».

		7/12	Analyse du discours (4Q/6 dans l'examen 7, et 1Q/6 dans l'examen 8)
		11/17	Méthodologie de Tr (4Q/9, en partie théorique de l'examen 4 et 7Q/8 de l'examen 13)
		3/3	Didactique de la Tr (3Q/3)
		6/8	Documentation en recherche scientifique (6Q/8)
		2/6	Lexicologie et terminologie (2Q/6)
		1/4	Méthodologie de Tr spécialisée (1/4Q)
		3/4	Introduction à l'interprétation (3Q/4)
		2/4	Linguistique (2Q/4)
Traduire d'une langue 'A' vers une langue 'B'	4	1/4	Linguistique contrastive (Tr du 'Fr' vers 'Ar', 1Q/4)
		2/3	Méthodologie de Tr spécialisée (2Q/3, Tr langue 'A', Tr langue 'B')
Traduire vers la langue B en résumant		1/4	Introduction à l'interprétation (1Q/4, Tr de 'Ang' vers 'Ar', partie pratique)
Rédaction	3	2/2	Histoire de Tr (Examens 4 et 5, 1Q/1, avec choix entre 2 sujets)

		1/1	<i>Science de Tr</i> (1Q/1, et choix entre 2 sujets)
Analyse	2	1/9	<i>Méthodologie de Tr</i> (1Q/9, examen 9, partie pratique)
		1/4	Linguistique (1Q/4)
Compréhension du texte	3	3/14	Analyse du discours (2Q/6 en examen 7, et 1Q/6 examen 8)

1.2. Analyse du contenu d'examens

Nous voulons souligner que les examens de pratique de Tr portent sur des sujets qu'ils ont traités lors des cours du semestre, et dont les étudiants ont déjà traduit un ensemble de textes et d'exercices sur les thématiques en question. Si par exemple au cours du semestre l'enseignant a traité les thématiques : médias, politique, et économie, le texte d'examen portera alors sur l'un de ces trois thèmes.

1.2.1. Analyse du contenu d'examens des modules de pratique traductive

Des 21 examens de Tr, 9 contiennent des culturèmes. Il s'agit des modules de Tr Ang-Ar (T6) avec un texte qui porte sur Messali Hadj ; Tr Ar-Fr (T8) avec un article de presse sur le football dans la période coloniale en Algérie, et son rôle comme école dans le développement du nationalisme révolutionnaire et la culture de la résistance ; Tr Ar-Ang, dans l'examen (T9) avec un texte littéraire en arabe écrit par Mohammed Khaled Ramdan, un écrivain syrien, et joint de sa Tr en anglais, et l'examen (T19) qui est un discours du ministre de l'extérieur du Bahreïn dans la réunion de la session ordinaire du Conseil des Universités Arabes ; Tr Ar-Alm (T10) avec un texte informatif descriptif racontant comment vivent les musulmans Allemands en Allemagne pendant le mois ramadan ; Tr de textes généraux, dans un texte littéraire narratif-descriptif qui parle de la famille algérienne et hiérarchie au sein de ses membres dans l'examen (T12), et un texte informatif sur l'intraduisible en examen (T16) ; Tr Fr-Ar avec un ensemble d'articles du Journal Officiel Algérien en examen (T17), et un article de presse sur la vie et mort de Roger Garaudy en examen (T20).

Il y a 15 examens qui contiennent des caractéristiques culturelles, dont 8 déjà cités dans les culturèmes, il s'agit des modules de Tr Ang-Ar (T6), Tr Ar-Fr (T8), Tr Ar-Ang (T9, T19), Tr Ar-Alm (T10), et Tr Fr-Ar (T17, T20) et traduction de textes généraux (T16).

Les 7 autres sont dans les modules de Tr Fr-Ar l'examen (T1) un article de presse sur l'intervention de l'ex-président algérien bouteflika au congrès arabe de l'emploi des jeunes, (T3) un article de presse sur l'intervention du président Bolivien suite à la décision de Trump relative à la protection du secteur privé, (T4) un texte informatif sur la Journée Mondiale de la Tr, (T13) un article scientifique sur la philosophie de vie absurde de David Benatar ; dans l'examen (T11) du module de Tr de textes généraux dans un texte sur le concept d'acculturation et sa différence avec la culture ; dans l'examen (T14) en module de Tr Ar-Fr dans un texte théorique (techniques) sur les

caractéristiques de la méthode scientifique ; l'examen (T15) du module ; et dans un texte sur la situation alimentaire en Algérie et les questions sensible des prix d'importation dans l'examen (T21) dans le module de Tr Ang-Ar.

Il y a 4 examens dans lesquels il n'y a pas de culturèmes ou de caractéristiques culturelles ; il s'agit du module de Tr Fr-Ar, où dans l'examen (T2) l'enseignant propose un ensemble de phrases portant sur des sujets techniques à traduire (sur les causes de la guerre, le génie de la pratique traductive, le but de l'éducation, la liberté et la conscience, et l'origine des lois scientifiques), et dans l'examen (T5) où est proposé un texte sur l'aspect interdisciplinaire de la Tr ; et le module Tr Ang-Ar, dans l'examen (T7) l'enseignant propose un texte sur le futur de l'intelligence humaine entre le positif et le négatif, et l'examen (T18) où est proposé un texte technique sur la nourriture et nutrition.

1.2.2. Analyse du contenu des examens des modules théoriques

Il y a six modules théoriques qui ne contiennent pas d'aspects culturels : linguistique, méthodologie de la Tr spécialisée, lexicologie / terminologie, documentation de recherche scientifique, Tr didactique, science de Tr. L'aspect culturel dans les deux examens du module d'analyse du discours est dans la source du texte choisi ; l'enseignant choisi des textes extraits d'un livre d'auteur espagnol dans la spécialité Tr Ar-Esp-Ar, car selon lui, il faut que les étudiants plongent dans le contexte de la langue qu'ils étudient. Mais, mise à part la source des textes proposés, le contenu des examens de ce module est théorique. Le module de linguistique contient du culturel dans le passage à traduire qui concerne la guerre froide et le conflit entre les pays capitalistes et communistes ; tout comme dans le module d'introduction à l'interprétation dans un passage à résumé en langue 'B', contenant des faits historiques (culturèmes) nationaux. Dans le module de méthodologie de Tr, l'examen (9) contient un proverbe en langue 'A' : " ذلك الشبل مثل ذلك الأسد. " / [Tr latérale : « Ce lionceau est comme ce lion »] / Tr en français : « *Tel père, tel fils.* »] et sa Tr en langue 'B' : « *De tal palot al astilla.* » [Tr latérale : « De tel bâton, telle écharde. »] / Tr en français : « *Tel père, tel fils.* »] ; le culturel est explicite puisque la question est d'expliquer la Tr proposée et le procédé (l'équivalent culturel dans l'autre langue-culture) ; quant au second examen (13) du module, c'est le savoir encyclopédique et du contexte de Tr qui est demandé dans trois des six questions. Dans les modules d'histoire de Tr, les trois examens sont d'ordre culturel et cela concerne toutes les questions ; dans les neuf questions de l'examen (3) le

sujet des questions est sur les connaissances en rapport avec les thèmes : le mouvement de Tr et l'objectif de renaissance en période Ottomane en Algérie, l'école de langue El'alsan en 1835, maison de Sagesse [Bayt El-hikma] à Baghdâd, l'État des Abassides, Tr syriaque, l'École Al'Alsan, le mouvement de renaissance par la Tr en Egypte, et deuxième renaissance culturelle en Egypte. Les questions sont truffées de noms de personnages historiques à l'image d'El-Khedewi Ismaïl Pacha, Rifaa Al-Tahtawi, El-Khadewi Abas Bacha, Le Khalif El-Abassid Haroun El-Rachid, Al-Tahtawi ; il s'agit de la même chose dans les six questions de l'examen (6) : L'influence spirituelle, politique et culturelle du mouvement de Tr dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'école de Brisslaf et Oukhrid sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe, l'École de Brisslaf et Oukhrid, les peuples slaves, Tr de la Bible, anciennes langues slaves, deuxième renaissance en Egypte, haute École de Tr en Algérie, Union soviétique, Période de gouvernance de El-Khidiwi Ismaïl Bacha (1863-1879), Cultures partagé des pays Soviets, musulmans de l'Asie centrale ; avec des noms de personnages historiques : Kiril et Moufidi, El-Khidiwi Ismaïl Bacha, Gorki. Dans l'examen (4) et (5) de ce même module d'histoire de Tr, l'aspect culturel est dans le thème sur lequel les étudiants vont rédiger un commentaire ; Le premier est thème est sur l'avis des historiens et chercheurs arabes sur l'importance de l'époque Abbâsside (l'âge d'or) et la *Maison de la Sagesse*, et durant la période de Mohammed Ali Bacha dans le déclenchement du mouvement de Tr et le transfert de connaissances depuis les autres civilisations, et le second sur le dynamisme des traducteurs de la Reine Elizabeth d'Angleterre et le rôle de l'époque classique dans l'épanouissement de Tr ; ainsi que le penchant vers la Tr de la poésie en Europe après la fin de l'Âge d'Or ; toujours avec des noms de personnages historiques : *Mohammed Ali Bacha* et *El-Ma'amoun* pour le premier, et la *Reine Elizabeth* pour le second.

2. Résultats d'analyse des examens

Nous allons dans un premier temps exposer les résultats de l'analyse des cosignes des modules de pratique traductive, suivis des questions des modules théoriques, puis nous passeront aux résultats de l'analyse du contenu.

2.1. Résultats d'analyse des consignes et des questions d'examens

2.1.1. Résultats d'analyse des consignes d'examens de modules de pratique traductive

Nous pouvons donc classer les consignes de modules pratiques de Tr de notre corpus en trois catégories : 1) Traduire le texte en langue A vers la langue 'B', 2) relevez les procédés de Tr, et 3) sans consigne.

Tableau 12:Types de consignes en examen de modules de pratique traductive.

Types de consignes	Nombre
« Traduire le texte vers la langue 'B' »	13 / [Dont 2Q sur 1 examen]
Sans consigne	8
« Relever les procédés de Tr du texte en langue 'B' » (dans un tableau fourni)	1
Rédaction d'un texte sur un sujet (X) en langue 'A'	1 / [1/2Q]

Les consignes de modules de pratique de Tr ne portent sur l'inter-culturel. Les consignes consistent majoritairement à « *traduire un passage ou un texte d'une langue 'A' vers une langue 'B'* ». Nous soulevons aussi des contraintes pédagogiques ou certains examens sont sans consignes.

2.1.2. Résultats d'analyse des questions des modules théoriques

Il y a cinq types de questions d'examens dans les modules théoriques : les questions théoriques, consigne de Tr d'une langue 'A' vers une langue 'B', questions de rédaction, d'analyse et compréhension du texte. Il y a une seule question explicite sur la notion de culture dans le module d'histoire de Tr (examen 6), dont la question est : « *Mets au clair l'influence spirituelle, politique et **culturelle** du mouvement de traduction dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'École de Brisslaf et Oukhrid sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe* ». Les questions d'examens des modules théoriques en formation « *traduction* » ne portent pas explicitement sur des notions culturelles.

2.2. Résultats d'analyse du contenu des examens

2.2.1. Résultats d'analyse du contenu d'examens des modules de pratique traductive

Le culturel est présent dans les textes littéraires et de spécialité, ainsi que dans tous les domaines et genres auxquels ils appartiennent. Les textes à traduire dans les examens sont sur différents sujets et très variés culturellement. Des articles et des textes sur la vie d'écrivains, sur un courant philosophique, une journée internationale, un événement politique, sur l'intraduisible et les concepts d'acculturation et de culture.

Nous avons noté des textes et documents sur les contextes culturel, historique, sociale, économique et politique Algériens (ex. le football dans la période coloniale et son rôle dans le développement du nationalisme et l'esprit de résistance, l'hierarchie entre les membres de la famille algérienne, situation alimentaire en Algérie, l'intervention de l'ex-président algérien Bouteflika au congrès arabe de l'emploi des jeunes, des articles du Journal Officiel) ainsi que les politiques étrangères (ex. tension entre le président Bolivien et Trump).

Il y a variété de noms de personnages historiques (ex. Messali Hadj), de politiciens nationaux (ex. Bouteflika) et étrangers (ex. Donald Trump), d'écrivains (ex. Mohammed Khaled Ramdan, Roger Garaudy), de philosophes (ex. David Benatar) et de noms de personnages dans une histoire ou d'une variété de lieux, des noms d'organismes nationaux et internationaux. On note aussi la présence de pratiques religieuses, des proverbes et des expressions idiomatiques.

Un texte peut être exploité par un enseignant pour supprimer les stéréotypes, permettre la communication interculturelle et tisser des métas liens d'altérité entre les étudiants et la société du pays de la langue 'B' étudiée, une stratégie employée par un seul enseignant ayant étudié, vécu et enseigné à l'étranger, et réalisé des recherches sur la communication interculturelle et l'élimination des stéréotypes par la Tr. Ce dernier propose un texte sur l'Altérité et le comportement flexible et dont font part les Allemands avec les musulmans Allemands pendant ramadan.

2.2.2. Résultats d'analyse du contenu d'examens des modules théoriques

Il y a cinq modules théoriques qui ne contiennent pas d'aspects culturels : méthodologie de la Tr spécialisée, lexicologie/terminologie, documentation de recherche scientifique, Tr didactique, science de Tr. L'aspect culturel dans les deux examens du module

d'analyse du discours est dans la source du texte choisi ; l'enseignant choisi des textes extraits d'un livre d'auteur espagnol dans la spécialité Tr Ar-Esp-Ar, car selon lui, il faut que les étudiants plongent dans le contexte de la langue qu'ils étudient. Mais, mis à part la source des textes proposés ; le contenu des examens de ce module sont théoriques. Le module de linguistique contient du culturel dans le passage à traduire qui concerne la guerre froide et le conflit entre les pays capitalistes et communistes ; tout comme dans le module d'introduction à l'interprétation dans un passage à résumé en langue 'B', contenant des faits historiques (culturelles) nationaux. Dans le module de méthodologie de Tr, l'examen (9) contient un proverbe en langue 'A' : "ذلك الشبل مثل ذلك الأسد." / [Tr latérale : « Ce lionceau est comme ce lion »] / Tr en français : « *Tel père, tel fils.* »] et sa Tr en langue 'B' : « *De tal palot al astilla.* » [Tr latérale : « De tel bâton, telle écharde. »] / Tr en français : « *Tel père, tel fils.* »] ; le culturel est explicite puisque la question est d'expliquer la Tr proposée et le procédé (l'équivalent culturel dans l'autre langue-culture) ; quant au second examen (13) du module, c'est le savoir encyclopédique et du contexte de Tr qui est demandé dans trois des six questions. Dans le modules d'histoire de Tr, les trois examens sont d'ordre culturel et cela concerne toutes les questions ; dans les neuf questions de l'examen (3) le sujet des questions est sur les connaissances sur les thèmes : le mouvement de Tr et l'objectif de renaissance en période Ottomane en Algérie, l'école de langue El'alsan en 1835, maison de Sagesse [Bayt El-hikma] à Baghdâd, l'État des Abassides, Tr syriaque, l'École Al'Alsan, le mouvement de renaissance par la Tr en Egypte, et deuxième renaissance culturelle en Egypte ; les questions sont truffées de noms de personnages historiques : El-Khedewi Ismaïl Pacha, Rifaa Al-Tahtawi, El-Khadewi Abas Bacha, Le Khalif El-Abassid Haroun El-Rachid, Al-Tahtawi ; il s'agit de la même chose dans les six questions de l'examen (6) : L'influence spirituelle, politique et culturelle du mouvement de Tr dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'école de Brisslaf et Oukhrîd sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe, l'École de Brisslaf et Oukhrîd, les peuples slaves, Tr de la Bible, anciennes langues slaves, deuxième renaissance en Egypte, haute École de Tr en Algérie, Union soviétique, Période de gouvernance de El-Khidiwi Ismaïl Bacha (1863-1879), Cultures partagé des pays Soviétiques, musulmans de l'Asie centrale ; avec des noms de personnages historiques : Kiril et Moufidi, El-Khidiwi Ismaïl Bacha, Gorki. Dans l'examen (4) et (5) de ce même module d'histoire de Tr, l'aspect culturel est dans le thème sur lequel les étudiants vont rédiger un commentaire ; Le premier est thème est sur l'avis des historiens et chercheurs arabes sur

l'importance de l'époque Abbâsside (l'âge d'or) et la *Maison de la Sagesse*, et durant la période de Mohammed Ali Bacha dans le déclanchement du mouvement de Tr et le transfert de connaissances depuis les autres civilisations, et le second sur le dynamisme des traducteurs de la Reine Elizabeth d'Angleterre et le rôle de l'époque classique dans l'épanouissement de Tr ; ainsi que le penchant vers la Tr de la poésie en Europe après la fin de l'Âge d'Or ; toujours avec des noms de personnages historiques : *Mohammed Ali Bacha* et *El-Ma'amoun* pour le premier, et la *Reine Elizabeth* pour le second.

Les aspects culturels sont très présents dans le module d'histoire de Tr. On les trouve aussi dans le module de méthodologie de Tr, ainsi que les passages et extraits de textes à traduire ou à résumer en plus des questions théoriques dans un sujet d'examen, et des écrits d'auteurs étrangers à étudier. Finalement, on retrouve aussi les aspects culturels faisant partie des connaissances supplémentaires sur le contexte que l'étudiant traducteur doit connaître et les extra-documents qu'il doit lire et consulter afin de procéder à la Tr.

3. Discussion

La consigne « *traduisez ce texte en langue 'A' vers la langue 'B'* » est presque oubliée dans le monde d'enseignement de la Tr, puisqu'elle ne permet pas une évaluation équitable et une grille explicite. Sur ce sujet, Jean-Yves nous a déclaré que « [1] *'exercice de traduction sans consigne précise encourage le brio, l'esbroufe. L'exercice de traduction avec consignes précises mesure l'aptitude à effectuer une tâche précise, à comprendre les enjeux d'une situation de communication précise et à mettre en œuvre des solutions adaptées.* »¹⁵⁰ En ajoutant que :

« *D'un point de vue didactique, des instructions peu précises (comme la simple consigne « traduire ») risquent d'induire chez l'étudiant.e une stratégie de neutralisation de tous les aspects du texte qui est tout le contraire de ce qu'un traducteur ou une traductrice digne de ce nom doit faire. Ne connaissant pas les besoins du commanditaire (ou, en contexte scolaire, les véritables attentes de l'enseignant.e), il/elle va bien entendu minimiser les risques. Inversement, si les consignes sont précises, l'enseignant.e peut évaluer l'aptitude de l'étudiant.e non pas à contourner les difficultés mais à résoudre les problèmes, à mobiliser toutes ses compétences pour produire une solution sur mesure » (Idem).*

Une consigne contextualisée en examen de Tr permet aux étudiants de se préparer aux complexes et multiples situations de Tr du monde professionnel (Elisabeth Lavault,

¹⁵⁰ Passage d'une réflexion sur l'importance de la consigne en exercice de traduction reçu par email de la part du Professeur Jean-Yves Le Disez. Reçu le : 3.08.2019. (« Jean-Yves Le Disez¹⁵⁰, professeur de traduction à l'université de Bretagne Occidentale, en France, a développé la méthode « *F.A.C.T : une méthode pour traduire de l'anglais au français, de la version à la traduction : mieux lire, mieux rédiger, mieux traduire* »).

1998, p. 90 ; Marie-Christine Aubin, 1998, p. 150 ; Maria Dolores et *al.*, 2007 ; Ch. Zehrer, 2014 ; Bolaños García-Escribano, 2018). La consigne localisée selon une culture spécifique permet aussi de prendre conscience de l'importance de la compétence interculturelle dans le métier du traducteur (Elisabeth Lavault, 1998, p. 84-88 ; Jean-Yves, 2015 ; Yarosh, 2014 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Thunnissen, 2015 et Cranmer, 2015 ; Kahrizsangi et Haddadi, 2017). Il se peut que la tâche simpliste de traduire un texte vers une autre langue soit employée aux débuts des apprentissages en attendant que les étudiants développent un savoir faire dans la pratique traductive, puis ils passent à la Tr contextualisée, localisée et en situation interculturelle. Cependant, ce n'est pas le cas puisqu'il s'agit de la même consigne pour les étudiants de master deux. Nous remarquons aussi qu'il y a des examens dans lesquelles l'étudiant doit deviner que la consigne consiste à traduire en langue 'B' ou 'A', il s'agit là d'une erreur pédagogique qui ne devrait pas être commise, car les étudiants n'ont pas à deviner les questions, mais y répondre. De plus que ces derniers ne devinent pas tous les intentions implicites des enseignants (Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016). L'omission de la consigne de Tr dans les sujets d'examens ne fait que témoigner de la fossilisation de cette pratique enseignante.

En dehors des exercices traditionnels de Tr d'un texte, les enseignants n'utilisent pas les variétés d'exercices proposées dans la littérature, servant à transposer et simuler les situations réelles de la Tr (Hennequin, 1998, p. 102-104 ; Dolores et *al.*, 2007 ; Olvera Lobo et *al.*, 2007 ; Zehrer, 2014) en plus de ceux proposés par les modèles de développement de compétence interculturelle en enseignement de Tr : Le modèle EMT (European Master's in Translation)¹⁵¹ (Thunnissen, 2015), le modèle PICT¹⁵² (Promoting Intercultural Competence in Translators) (D'arcangelo, 2013 ; Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016) et le modèle de Yarosh (2014).

À l'exception d'une seule question dans un examen d'histoire de Tr (examen 6) qui consistant à mettre *au claire l'influence spirituelle, politique et culturelle du mouvement de traduction dans le Royaume de Bulgarie au Moyen-Age grâce à l'École de Brisslaf et Oukhrid sur les peuples slaves à l'est et au sud-est de l'Europe*, il n'y pas de questions qui portent directement sur la culture dans les examens des modules théoriques.

¹⁵¹https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_fr , consulté le 3/11/2019

¹⁵²Voir : [Http://www.pictllp.eu/](http://www.pictllp.eu/) , consulté le 03/11/2019

Pour ce qui est du contenu des examens. Les textes et extraits proposés pour la Tr dans les modules pratiques contiennent des points de cultures étrangères et nationales variées et dont on a noté : pratiques religieuses, proverbes, expressions idiomatiques, histoire, contexte sociale, noms de lieux, noms de personnes, thème du texte à traduire, manifestation culturelle ; contenus dans des textes variés : articles de presse, discours politique, histoire, article scientifique, textes philosophiques, et articles du journal officiels. L'interculturel en Tr concerne aussi la ou les cultures locales. Comment autant que traducteur je dois communiquer ma culture à l'Autre.

Quant au contenu des modules théoriques, les cultures sont très présentes dans le module d'histoire de Tr puisque la nature du module et du savoir qui doit être communiqué aux étudiants le nécessite. Le modules d'histoire de Tr permet aux étudiants d'avoir et d'acquérir des connaissances sur l'histoire de Tr mais aussi du contexte historique, religieux, politique, administratif, culturel et linguistique des régions, des civilisations et des pays, récents et passés et même préhistoriques liées directement et indirectement à l'évolution de la Tr. Un enseignant de ce module a répondu en lui demandant quelle est l'importance du culturel lors des cours : « *Nous voyageons pendant le cours d'histoire de la traduction* ».

On retrouve aussi des aspects culturels dans le modules de méthodologie de Tr afin d'acquérir des connaissances sur les stratégies de Tr des notions culturelles (tel les proverbes) ; comme ils peuvent être employés implicitement de la part de l'enseignant en proposant des supports d'auteurs étrangers natifs de la langue 'B'. Finalement, on peut aussi trouver des notions culturelles dans les textes et paragraphes à traduire ou à résumer inclus avec d'autres questions dans certains examens. Pour ce qui est des autres modules, aucun contenu ne relève de l'interculturel.

4. Conclusion

Nous avons trouvé que les consignes des modules de Tr ne varient pas et que sa formulation est identique dans tous les modules et spécialité. Il s'agit de traduire un texte ou un passage d'une langue 'A' vers une langue 'B' ou vice-versa. Nous avons remarqué que certains examens ne contiennent pas de consignes, les enseignants penseraient que les étudiants connaissent la consigne ; il s'agit d'une erreur pédagogique. En modules de pratique de Tr, la consigne n'est pas exploitée par les enseignants, et le culturel est absent.

Bien que les questions d'examens des modules théoriques soient diversifiées, ils ne portent pas explicitement sur des notions culturelles.

Le culturel est présent dans les textes littéraires et de spécialité, ainsi que dans tous les domaines et genres auxquels ils appartiennent. On le trouve dans le thème proposé, les personnages (historiques, écrivains, politiciens, et les noms de personnages dans une histoire), les noms de lieux, noms d'organismes nationaux et internationaux, pratiques religieuses, proverbes, expressions idiomatiques, contexte sociale, contexte économique et situation et événements politiques. Un texte peut être exploité par un enseignant pour supprimer les stéréotypes, permettre la communication interculturelle et tisser des métas liens d'altérité entre les étudiants et la société du pays de la langue 'B' étudiée, une stratégie employée par un seul enseignant ayant étudié, vécu et enseigné à l'étranger, et réalisé des recherches sur la communication interculturelle et l'élimination des stéréotypes par la Tr.

Dans le contenu des modules théoriques, le culturel est très présent dans le module d'histoire de Tr, puisque les connaissances que doivent avoir les étudiants dans le module le nécessite. Il peut aussi être inculqué implicitement par les enseignants en choisissant des textes appartenant à des auteurs natifs de la LT ; comme ils peuvent proposer des extraits de textes à traduire ou à résumer (en langue 'B'), inclus avec d'autres questions théoriques pendant l'examen. Finalement, le culturel peut être explicitement visé dans les justifications et argumentations du choix du procédé de Tr d'un proverbe, et par rapport à l'importance de connaissance du contexte de Tr pour la réussite de l'opération traductive.

QUATRIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA TROISIEME HYPOTHESE

Nous allons procéder à la vérification de la troisième hypothèse de notre recherche, qui suppose que les enseignants utilisent des supports dans lesquels apparaît la culture de l'Autre.

1. Analyse du corpus

Une technique d'analyse de contenu est utilisée, en se servant de la grille valide composée de trois listes de critères : 1) *Culture générale*, 2) '*Culture*' avec 'C' majuscule, et 3) '*culture*' avec 'c' minuscule, et chaque catégorie avec des critères contrôles auxquels nous avons ajouté deux autres critères : noms-prénoms et appellations, et consigne de Tr.

1.1. Analyse de la catégorie : Culture Générale

Cette première catégorie regroupe trois critères : '*connaissances et savoirs*', '*comportements et stratégies*', et '*attitudes*'.

Le premier critère de cette catégorie concerne les '*connaissances et savoirs*', et regroupe '*l'apprentissage de la culture*', '*le choc culturel*' et '*l'identité culturelle*'. En rapport avec l'apprentissage de la culture et de l'identité culturelle, le texte 'T10' porte sur la manière de vivre des anciens arabes ; on apprend ainsi que : « [I]es anciens Arabes ont cherché à connaître les routes, les points d'eau, les pâturages et les stations caravanières ». Il est également fait référence à la description du Chameau de l'Arabie, ses caractéristiques et qualités, et ce qu'il représente pour les Arabes : « *les Arabes le regardent comme un présent du ciel, un animal sacré ; sans lui ils ne pourraient ni subsister, ni voyager* » (T30). Le texte 'T10' donne une description du savoir-être du Sultan Soliman avec les citoyens, un personnage historique qui fait grandement partie de la culture turque ; on y mentionne aussi une idée sur le vécu d'une dame représentant la classe pauvre ayant « *des bestiaux qui lui faisaient toute sa fortune* » (T21). On parle des sultanats musulmans au temps des khalifats et quelles fonctions avaient les personnages importants : *Khalifat, sultan, jurisconsulte, vizirs et commandement militaire* ; et la religion musulmane comme référence suprême dans les khalifats : « *La loi religieuse domine ces offices dans toutes leurs attributions* » ; ainsi que l'Autorité du

khalife chez les musulmans : « *l'Autorité du Khalife, étant de droit divin chez les musulmans, prédomine sur celle du roi et du sultan* » (T23). Toujours en relation avec la religion musulmane, le texte (T27) traite de la Représentation de la mosquée pour les algériens, faisant partie de l'identité nationale, et « *la promotion d'un discours religieux développant les sentiments de fraternité et de tolérance entre algériens* ». Les textes 'T16', 'T17', 'T18/fr et ar' et 'T22' développent la thématique de la culture en Algérie. Il est, en effet, levé le voile sur divers aspects afférents à cette thématique : la rédaction juridique du Ministère de la Justice Algérien et ses comportements avec les détenus (T18/fr et ar) ; la culture administrative (T16, T17, 18/fr et ar) ; les communications ministérielles bilingues (en arabe et en français) (T16, 17, 18/fr et ar) ; et finalement, une idée sur la culture de construction immobilière en Algérie (T26) ; et le trafic du kif traité et du cannabis en Algérie, et la lutte du gouvernement (T22).

Les cours 'C1' et 'C5/fr et ar' sont en rapport avec l'« *apprentissage de la culture* », mais d'une manière plus au moins théorique-académique. On évoque l'importance de la philologie dans l'étude de la culture et des civilisations : « *la philologie désigne davantage l'étude érudite des textes littéraires, particulièrement ceux de l'antiquité gréco-romaine, et plus particulièrement l'étude de la culture et de la civilisation à travers les documents littéraires* » (C1) ; et la différence entre les mots masculins et féminins, et singuliers et pluriels en langue française et arabe : « La lune » masculin, (C5/fr) devenant « القمر » féminin (C5/ar); et : « Il a pris l'enfant dans ses bras » : en pluriel (C5/fr) qui devient : « أخذ الولد بين ذراعيه. » : double, qui n'est pas le pluriel en langue arabe (C5/ar). Quand au cours 'C3', il rappelle la situation socio-linguistique et la particularité culturelle des régions rurales et urbaines en France [en 1965] « *le 'patois' est encore compris par les jeunes.* »

Le cours 'C10' est sur les « *expressions idiomatiques et expressions figées : locutions, proverbes, et dictons* », avec dix pages d'« *expressions idiomatiques et expressions figées courantes et leur signification* » pour différents niveaux (« *éveil, apprenti, entransition, enexpansion, enconsolidation, autonomie* »). Le cours explique l'importance des expressions idiomatiques et les expressions figées dans le contexte de communication, la réussite de la Tr, et la conscience de l'existence d'une diversité culturelle au sein de la même culture, en fournissant la signification, le contexte d'utilisation, et son équivalent en langue anglaise. On exhorte notamment dans le cours

à l'apprentissage continue en fournissant des liens de sites internet d'exemples supplémentaires¹⁵³ et d'informations supplémentaires sur le sujet¹⁵⁴.

Il est question de '*chocs culturels*' dans les textes « 'T2', 'T13', 'T14', 'T15/2', 'T15/3', 'T24', 'T25' et 'T29', ainsi que les cours 'C2' et 'C3'. Il s'agit de ne pas perdre la langue arabe en apprenant de l'Autre, et du déficit de perdre sa propre identité dans l'imitation (T2) ; le texte 'T24' soulève aussi cette problématique de statut actuel de la langue arabe et son avenir pour et dans les nations arabophones. Malek Haddad souligne :

« [L]a marque indélébile de l'Islam nous distingue mais ne doit pas nous séparer. Notre folklore, nos modes de penser, de sentir, et partant, d'agir nous sont propres. Même en nous exprimant en français, nous transportons le Rêve, la Colère et la Complainte sortis des siècles et des siècles de notre Histoire nationale » (T13).

On parle de la naissance d'une culture particulière de travail dans les sociétés esclavagistes :

« Au sein de la société esclavagiste, l'artisanat naissant se bornait à fabriquer des biens ornementaux, pour satisfaire les besoins somptuaires des seigneurs professeurs d'esclaves, et l'agriculture, contrainte de se contenter d'instruments aratoires très rudimentaires, était de très faible productivité » ; qu'on nomme aussi « société féodale » (T14).

Les enseignants proposent aussi deux textes avec deux cultures et manières d'être opposées : le premier sur « la communauté primitive » (T15/2), alors que le second est sur « le régime esclavagiste » (T15/3) ; en donnant les caractéristiques et la manière de vivre et de traiter les humains (travailleurs) dans chaque régime. Le texte 'T29' relate ce qu'endure les citoyens de certains pays africains face aux groupes et aux individus armés : « Les armes légères favorisent la poursuite des conflits armés et soutiennent le terrorisme, le vol de bétail et d'autres crimes graves dans le continent africain » (T29) ; alors que le texte 'T25' décrit les tensions entre les États-Unis et la Chine leader par les deux présidents Donald Trump et Xi Jinping divisant et fixant l'opinion mondiale.

Le '*choc culturel*' est présent dans les cours 'C2', 'C3' et 'C10'. Le premier évoque le choc entre les cultures française et anglaise via l'utilisation de mots intrus :

¹⁵³(1) : <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/exp/exp.html>

(2) : http://www.expressio.fr/toutes_les_expressions.php

(3) :

http://www.fslhomeworktoolbox.ca/toolbox/expressions/idiomatic_expressions/idiomatic_expressions.php

p

¹⁵⁴(1) : www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1002.aspx

(2) : <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1381.aspx>

« [L]’intrusion massive de mots à consonance anglo-saxonne dénaturerait : la langue, nuirait à son intégrité. Plus grave : l’utilisation de plus en plus fréquente de l’anglais dans les échanges commerciaux, les publications scientifiques ou les colloques constituerait un danger pour l’identité culturelle française » (C2).

Alors que le deuxième est sur le choc civilisationnel ayant conduit à des chocs cultureux se terminant par la perte de plusieurs anciennes richesses culturelles minoritaires dans le monde : « On sait, par expérience contemporaine, quelles richesses se sont perdues et continuent de se perdre dans les conflits entre civilisations profondément différentes, au cours de tous les processus d’acculturation » (C3).

Le cours ‘C10’ sur les expressions idiomatiques et expression figées souligne que « d’amener les élèves à reconnaître que les expressions ne sont pas forcément les mêmes d’une culture francophone à l’autre et constituent parfois des régionalismes. »

Des informations sur le ‘comportement avec le stress en situation interculturelle et l’adaptation culturelle’, l’avant dernier critère, sont présentes dans les textes ‘T2’, ‘T3’ et ‘T21’ et le cours ‘C6’. On suggère comment prendre de l’Autre doit passer par un filtrage de pensées et d’adaptations : « Combien d’arbres tentent de suivre alors qu’ils se trouvent à l’ombre et qui, une fois déplacés à la lumière solaire, se fanent et meurent » (T2) ; on parle d’adaptation des formes d’enseignement selon les milieux de vie (T3) ; et l’attitude ouverte du Sultan Soliman avec la pauvre femme paysanne (T21). Dans le cours ‘C6’, on cite l’opinion d’Ibn Khaldûn sur la langue (arabe) pure et sa désacralisation quand il y a un métissage linguistique-culturel.

Le dernier critère de cette grille d’analyse représente ‘les attitudes’ : l’attitude positive envers l’apprentissage de la culture, et l’attitude positive envers les différences culturelles, qu’on retrouve dans les textes ‘T2’, ‘T5’, ‘T10’, ‘T26’ et ‘T27’ ainsi que les cours ‘C2’, ‘C3’, ‘C4’, et ‘C6’. On mentionne l’attitude positive de l’occident en apprenant des arabes bien que différents culturellement et linguistiquement (T2) ; et l’ouverture d’esprit des savants arabes au temps des khalifes en traduisant les ouvrages géographiques occidentaux : « [L]es esprits ouverts profitèrent de ces références, surtout après la traduction des ouvrages géographiques d’origine grecque » (T10). On évoque aussi les négociations des dirigeants et des associations internationales sur l’importance que les familles soient dynamiques et soient perçues ainsi ; il n’y a pas un modèle de famille dans le monde, chacune est unique : « Chaque famille est unique et il n’existe pas de règles simples pour expliquer la dynamique des processus de décision » (T5). En rapport avec le contexte algérien, on relève le partenariat de BATIGEC avec

les entreprises étrangères : « Les contrats de partenariat conclus avec les entreprises étrangères dans le domaine de réalisation de logements seront exécutés » ; et particulièrement avec la Russie : « *BATIGEC vient de signer son contrat avec la Russie [...]* » (T26) ; ainsi que « *la promotion d'un discours religieux développant les sentiments de fraternité et de tolérance entre algériens* » (T27).

Pour ce qui est du contenu des cours théoriques, on parle dans le cours 'C2' d'acculturation issue du contact entre les cultures européennes au 16^e siècle :

« C'est au 16^e siècle que le lexique français tel que nous le connaissons actuellement prend forme au contact de cultures européennes. Au cours de la Renaissance, époque à laquelle leurs ancêtres marquent un grand engouement pour tout ce qui vient d'Italie et de sa civilisation raffinée, la langue française acquiert une incroyable quantité de vocabulaire italien dans le domaine de la table (vermicelle), des vêtements (escarpin) [...]. »

Comme on cite quelques mots français empruntés de d'autres langues : de l'italien tels que « *vermicelle* », « *escarpin* », « *bicoque* », « *esquisse* » et « *maestro* » ; de l'anglais comme « *meeting* », « *corner* » et « *engineering* » ; de nouveaux mots formés du latin comme « *acupuncture* », et du grec comme « *thermique* », « *bivouac* » de l'allemand, « *amarrer* » du néerlandais, « *auberge* » du provençal, « *hasard* » de l'arabe, et « *tabac* » de l'Amérique. Dans le cours 'C3', on rappelle que l'équilibre et la coexistence entre plusieurs groupes ethniques permet de créer les conditions d'émergence d'un plurilinguisme : lorsque' « *un certain équilibre est maintenu entre les différents groupes ethniques ou lorsqu'un ou plusieurs groupes minoritaires se sont révélés particulièrement dynamiques, [...] c'est un système plurilinguisme qui a triomphé.* » On donne l'exemple de la Suisse comme un pays pluri et multilinguistique et culturel vivant en harmonie leurs différences :

« C'est ce qu'on observe en Suisse par exemple. Les heurts plus au moins violents qui opposent parfois, sur la question linguistique, des groupes différents de la population d'un même pays, témoigne et de la vitalité des parlars et de la conscience qu'ont les locuteurs de l'originalité de leur culture. »

Et on continue en soulignant l'importance de donner liberté aux différentes minorités ethniques et à la liberté de l'Autre chez Lui :

« On pense en particulier aux États qui, sans totale avec la langue officielle assurent toutefois aux populations en cause la liberté linguistique au niveau de leur groupe particulier. Ceci est vrai surtout pour les états formés par une fédération de multiples entités ethniques l'Union Soviétique par exemple. »

On souligne aussi que les langues vernaculaires sont aussi des langues comme les autres langues internationales :

« Du point de vu linguistique, il est assurément faux d'affirmer que le français ou l'anglais sont des langues 'meilleurs' que le malgache, le tagalog ou l'arabe maghrébin, mais sur le plan de la promotion culturelle, scientifique et technique, comme celui des échanges internationaux, le français et l'anglais sont incontestablement des outils de communication polyvalents beaucoup plus efficaces. »

Le cours 'C4' est aussi en rapport avec le bi et plurilinguisme. On y cite la capacité de la personne bilingue à switcher d'une langue vers l'autre :

« Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. Le sujet bilingue s'exprime donc dans n'importe laquelle des deux langues sans véritable difficulté, lorsque l'occasion s'en présente. »

On illustre des cas d'enfants ayant acquis la langue du pays d'immigration : *« des enfants de parents danois habitant au Groenland, qui apprirent l'esquimau avant le danois »* ; et le cas d'une petite espagnole qui *« après avoir vécu 10 mois dans sa famille d'accueil et sans enseignement spécial, adopta la langue française, avec oubli complet de l'espagnol après avoir vécu 193 jours seulement dans son nouvel environnement »*, en rappelant toujours l'influence des langues en contact en citant l'emprunt et le calque comme procédés. Finalement, dans le cours 'C6', on donne l'exemple des grands écrivains contemporains arabes qui utilisaient les dialectes et parlers locaux dans leurs discours, et le fait que les différences entre les parlers dans les anciennes tribus arabes n'étaient pas perçues comme une entrave à la communication.

1.2. Analyse de la catégorie : « Culture » avec 'C' majuscule

Premièrement, pour ce qui est des 'groupes ethniques', les « occidentaux » sont cités dans les textes 'T2' et 'T13', les « grecques » dans le texte 'T10', et les « asiatiques » et les « turcs » dans les textes 'T14' et 'T21' respectivement. On parle aussi des « arabes » dans les textes 'T10', 'T30' et 'T2', ainsi que dans le cours 'C6'. Dans le cours de linguistique (C1), on traite le sujet des familles de langues parmi lesquelles on mentionne les : « germaniques », « indo-européennes », « afro-asiatiques », « sino-tibétaines », « nigéro-congolaises », « austronésiennes », « slaves » et « celtiques ». L'expression « groupe ethnique » est utilisée dans le cours 'C3' du même module pour traiter le sujet du français comme d'un seul groupe qui s'est imposée comme langue nationale : *« l'équilibre politique, culturel, voire démographique, est rompu en faveur d'un seul groupe ethnique dont la langue s'impose à l'échelon national. »* Et la

coexistence de plusieurs groupes ethniques qui favorise la naissance d'un plurilinguisme :

« Lorsque, en revanche, un certain équilibre est maintenu entre les différents groupes ethniques ou lorsqu'un ou plusieurs groupes minoritaires se sont révélés particulièrement dynamiques et résistants à une absorption totale, c'est un système plurilinguisme qui a triomphé. »

Il est aussi question de l'existence du plurilinguisme même au sein du même État, sans avoir à vouloir dominer toutes les autres langues, dialectes et parlers locaux en donnant comme exemple les différents groupes ethniques et leurs variétés linguistiques dans les fédérations de l'Union Soviétique : *« Ceci est vrai surtout pour les États formés par une fédération de multiples entités ethniques, l'Union Soviétique par exemple. »*

Le deuxième critère est sur la 'géographie, l'histoire, les politiques et les variations linguistique'. Tout d'abord, pour ce qui est de la 'géographie', on retrouve les localisations suivantes dans différents textes et cours : « France » (T4, T13, C2), « Paris », « La Creuse » (T4), « EtatsUnis », « Washington », « Chine », « Pékin », « Canada », « Mexique », « BuenosAires », « Argentine » (T25), « Québec », « Côte d'Ivoire » (C2), « Belgrade » (T21), « Allemagne », « Danemark » (C1), « Suisse » (C2, C3), « UnionSoviétique » (C3), « Hexagone », le « nord de la Gaule romane » (C2), « Algérie » (T4, T13, C2), « Constantine » (T13), « Skikda » et « la station maritime de Collo » (T21). « Beyrouth » est citée dans une phrase donnée comme exemple dans un cours sur la formation du singulier et du pluriel en langue arabe et en français : « Il est allé à pied à Beyrouth » (C5). On mentionne aussi : le « Canada », les « Etats-Unis », les « Belgique », « Bruxelles » et « Groenland » dans un article sur « le bilinguisme précoce » de Renzo TITONE (C4). Toujours en géographie, le document (T7) est une liste de noms de quarante pays et leurs capitales écrits en langue arabe, en français ou en espagnol et à l'étudiant de compléter le tableau : « Helsinki, Budapest, Vilnius, Belgrade, Berne, Poagorica », « Dublin, Nicosia, Copenhagen, Oslo, Lisbon, Kiev », « مالطا براتيسلافا، ألمانيا » [Matle, Allemagne, Bratislava]. D'une manière explicite sur le domaine de la géographie, l'un des enseignants propose comme support un article (de presse) sur les « géographes arabes » d'après Antoine Chami Matar, qui soulève l'intérêt que portaient les anciens arabes sur l'apprentissage de la géographie et la découverte de d'autres territoires :

« Les anciens Arabes ont cherché à connaître les routes, les points d'eau, les pâturages et les stations caravanières. Des écrivains, comme al-Asma'i, ont voyagé en Arabie pour déterminer les lieux mentionnés dans la poésie préislamique ; ils se sont rendus dans les tribus et ont

fournis des renseignements précieux puisés à même leurs sources. [...] et certains auteurs entreprirent des voyages pour s'assurer des renseignements fournis par Ptolémée, en composa une série d'ouvrages comportant la description des villes et des payses. » (T10)

Quant aux sujets de l'« *histoire* », le texte (T2) parle de la relation entre l'occident et les pays arabes, l'article d'Antoine Chami Matar (T10) est précisément sur l'histoire des géographes arabes. L'histoire de l'Algérie et la relation France/Algérie sont explicites dans le texte (T13). On propose aussi comme support un extrait du livre : « *L'Afrique et la Révolution* », d'après Ahmed Sékou Touré (T14), un texte sur « *la communauté primitive* » (T15-2), sur le sultanat en citant le livre d'histoire « *El-Ahkam es-Soltaniya* » (T23), ainsi que sur « *la justice de Soliman* », le « *Sultan des Turcs* » (T21). On fait référence à la conquête de la Gaule par Jules César [51 av. J.C], pour parler du latin qui a substitué la langue gauloise(C2).

L'histoire est aussi abordée dans le module de la linguistique (C1, C2, C3 et C5). On note un cours (C1) sur la « *linguistique historique* » et la « *famille des langues* » : les langues *indiennes* « *comme le sanskrite et l'hindi* », *iraniennes* comme le « *persan, kurde, ossète, etc.* », « *romanes* » comme « *le latin et ses descendants français, espagnol, italien, roumain, etc.* », ainsi que « *les langues germaniques* » tels « *l'anglais, l'allemand, serbo-croate* », « *celtiques* », comme l'« *l'irlandais, gallois, gaulois, breton, etc.* », ainsi que d'autres langues « *esseulées* » comme le « *grec, l'arménien, et l'albanais* », et les langues « *indo-européenne* ». On évoque aussi les deux langues éteintes au XXe siècle, le « *hittite* » et le « *tokharien* », qui été classées comme langues « *indo-germanique* », puis « *indo-européenne* » par la suite. Le cours contient un titre sur l'« *histoire et l'évolution de la linguistique comparée* ». Nous lions ce qui a été catégorisé dans ce paragraphe à l'histoire, mais aussi aux variations régionales, puisque c'est en relation directe avec les tendances linguistiques et langagières de différentes régions du monde, tout comme ceux du cours 'C2', sur l'histoire de la langue française. En effet, ce dernier souligne les origines de la langue française depuis les langues *celtiques, gauloises, romaines* et *germaniques*, réparties en deux groupes langue d'oc et la langue d'oïl en soulignant que les deux appellations sont des manières de dire : « *oui* ». Pour la langue d'oc on cite d'anciens dialectes comme l'*limousin*, l'*auvergnat* et le provençal, et pour l'oïl on cite le *Wallon*, le *Picard*, le *Champenois*, et le *Bourguignon*. Le cours (C2) cite notamment les familles des langues *indo-européennes, germaniques, slaves, persan et hindi* ; et rappelant que le « *francien* » est la « *langue de Paris* ». On parle des origines du parler local de l'Île-de-France, de la langue d'oïl et de la langue

d'oc qui, « *au même titre que l'italien, l'espagnol, le portugais et le roumain* » et le français, sont d'origines latine. En relation avec l'histoire, les variations régionales, et les politiques (linguistiques), le cours 'C2' cite le premier roi de France, « *Hugues Capet* » pour parler de l'imposition du francien et la naissance du français : « *Langue de Paris, langue du premier roi de France, Hugues Capet, en 987, le francien s'impose, au rythme des conquêtes territoriales et des échanges commerciaux, aux autres dialectes et donner naissance au français.* » On rappelle aussi le « *traité de Rastadt* » [1714] et de « *Versailles* » [1919], pour souligner qu'entre ces deux dates, le français est devenu « *la langue des diplomates* » ; et la « *Loi de Convention Nationale* » qui indique que « *le français est obligatoire dans la rédaction de tout acte public.* » On parle aussi la conquête de la Gaule par Jules César [51 av. J.C] lors de laquelle le latin « *se substitue peu à peu à la langue gauloise.* » Le cours 'C2' parle aussi des langues les plus parlées dans le monde : *chinois, l'anglais, l'hindi, l'espagnol, le russe, l'arabe, le bengali, le portugais, le malais et le japonais* ; et certains pays dont le français est parlé : *Québec, Côte d'Ivoire, Algérie, Suisse et la France*. On retrouve aussi le rapport linguistique-politique dans les cours 'C2' et 'C3'. Dans ce dernier, on propose un article sur « *la situation linguistique dans le monde contemporain* » de Joseph VERCUIN, in le langage, d'A. MARTINET, contenant les déterminants de la situation socio-linguistique dans le monde sur le plan national et international : « *C'est un complexe de facteurs politiques, économiques et culturels qui détermine et continue de déterminer la situation socio-linguistique du monde contemporain et ceci au bien sur le plan international que sur le plan national.* » En donnant comme exemple la Suisse, qui est un pays plurilingue pluriculturel, et l'Union Soviétique, un [ancien] État qui donne liberté aux différentes langues locales, pour parler de bi et plurilinguisme. Le bilinguisme est aussi sujet du cours 'C5' avec un article intitulé « *le bilinguisme précoce* » de Renzo TITONE, qui donne des exemples de cas bilingues dans les langues suivantes : le *danois, le français et l'espagnole, et l'esquimos*. Finalement, de ce qui relève des politiques linguistiques, on parle de la différence entre un dialecte et une langue officielle et son rapport avec le système politique : « *un dialecte qui a conquis un domaine culturel et politique s'est imposée comme langue officielle* », et le dialecte ou le patois « *une façon de parler [...], ou une langue antérieur d'une petite communauté géographique* » (C2); tout comme on parle de la différence entre la langue standard et officielle, perçue comme « *un dialecte qui a conquis un domaine culturel et*

politique est s'est imposée comme langue officielle », et le dialecte ou le patois « *une façon de parler [...], ou une langue antérieur d'une petite communauté géographique.* »

Toujours dans les variations régionales, le cours 'C10' est accompagné de dix pages d'« *expressions idiomatiques et expressions figées courantes et leur signification* » pour différent niveaux. Les thèmes proposés sont divers : les animaux (ex. « *avoir des fourmis dans les jambes* », « *donner sa langue au chat* »), les aliments (ex. « *un rang d'oignons* », « *avoir du pain sur la planche* »), le corps (ex. « *avoir la langue bien perdue* », « *avoir le nez fin* »), l'environnement (ex. « *ce n'est pas la mer à boire* », « *mettre l'eau à la bouche* ») et divers (« *rouler sur l'Or* », « *mettre la charrue devant les bœufs* »).

Le domaine '*politique*' est explicite dans les supports d'enseignants (T3, T5, T15/3, T16/fr et ar, T17/fr et ar, T23 et T25). On retrouve des articles et des textes surs : UNESCO « *l'UNESCO et le problème scolaire* » (T3), un extrait du rapport du G8 intitulé « *l'égalité au sein du foyer* » [2007, p.17] qui parle de « *Douha round* », des « *dirigeants de la planète* », des « *organisations internationales* », et du « *G8* ».

Pour ce qui est de la politique algérienne, on retrouve : *Instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien* pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Établissement Pénitentiaires, en langues française (T16/fr) et en arabe (T16/ab), avec l'entête : « *République Algérienne Démocratique et Populaire* », « *Ministère de la Justice Algérien* », « *Politiques de transferts des détenues dans les Etablissements Pénitentiaires Algériens* »; ainsi que la « *circulaire n°353 du Ministère de la Justice Algérien aux Procureurs Généraux concernant le contrôle des Etablissements pénitentiaires* », avec les expressions : « *Garde des sceaux* » et / « *République Algérienne Démocratique et Populaire* » (T18/fr et ar). Le document 'T17' parle de la politique de travail en Algérie : Réglementations et conditions de démission, et forme de la lettre de préavis de démission en langue française (T17/fr) et en arabe (T17/ar). Un des textes proposés est intitulé « *les dignités et les titres qui sont spécieux à un gouvernement royal ou sultanat* », d'après *William Mac de Slane*, discute les charges que doit remplir le *jurisconsulte*, le *sultan*, le *khalife* et les *vizirs* dans un *sultanat* (T24), et un autre « *la justice de Soliman* », le sultan Turc (T23). On y retrouve aussi un article sur un sujet d'actualité sur les tensions entre les Etats-Unis et la Chine, et dans lequel on cite l'échange entre « *Donald Trump* » et « *Xi Jinping* », les interventions du « *ministre chinois des affaires étrangères Wang Yi* », du « *fils ministre du commerce Wang Shouwen* », le rapport de la

situation avec le « G20 », en citant : « *La Maison Blanche* » et « *la présidence américaine* » (T25).

Les textes 'T26' et 'T27' font référence au critère : 'arts, gravures, monuments et sites historiques'. On parle de *Versailles* dans l'histoire de la langue française (C2). Dans le côté religieux, on évoque « *la mosquée* » (T26), et la restauration et préservation des monuments religieux islamiques historiques en Algérie : « *De la restauration et de l'entretien des monuments religieux et des lieux de culte historiques* » (T27).

Le quatrième critère est sur la 'littérature, les films, la musique et les masse médias, les icônes et les célébrités'. Tout d'abord, nous notons que les documents 'T2', 'T4', 'T10', 'T11', 'T12', 'T13', 'T19', 'T20', 'T21', 'T23', 'T24', 'T30' et 'C2' sont du domaine de la 'littérature'. Ils contiennent différents textes : de *Gibrane Khalil Gibrane* (T2), un texte de *Hector Malot*, « *sans famille* » (T4), un texte sur « *la poésie* » d'après Tzvetan Todorov, on parle de *poésie islamique* (T10), en plus de trois extraits, le premier sur « *qu'est-ce que le structuralisme ?* », Seuil [p. 15] (T11), le deuxième intitulé « *les zéros tournent en rond* » d'après *Malek Hadda* dans les Média-plus [2016] (T13), et le troisième « *une leçon d'égalité* » (T19). On retrouve d'autres textes avec une variété de sujets sur « *les gens pressés* » qui décrit le quotidien des gens pressés (T12); « *les chats* » et comment ils se comportent et cohabitent avec une famille (T20); « *les modestes !* », qui décrit la manière de vivre des gens qui parlent d'eux-mêmes (T21), et puis un extrait d'un écrit de « *William Mac de Slane* », un orientaliste et philologue arabisant (T24), et un autre racontant une histoire sur le « *la justice de Soliman* », le sultan turc (T23). Le document 'T30' contient plusieurs textes et extraits, on note : « *La cigale et la Fourmi* » des *Fables de La Fontaine*, un texte intitulé « *la pluie et le beau temps* », de *Stahl*, et l'histoire de « *la chèvre de M. Seguin* », d'après *A. Daudet* (T30). Dans le cours (C2) on parle de « *serments Strasbourg* », l'un des plus anciens textes écrits en français, et « *la Chanson de Roland* », le plus ancien texte littéraire écrit en langue française. Nous pensons notamment que même les maisons d'éditions sont importantes dans le domaine de la culture littéraire, nous noterons donc la maison d'édition le « *Seuil* ».

Quatre articles de presse sur le contexte algérien (T22, T26 et T28) et international (T25) relèvent avec la 'presse et les médias'. Pour le contexte algérien, on retrouve les titres suivants : « *Collo, Les Gardes-côtes récupèrent 33 kilos de kif traité* » (T22), « *BATIGEC : Logements antisismiques de qualité* » (T26), et « *Médicaments de nationalité algérienne : SAIDAL relève le défi* » (T28); pour le contexte international,

l'article 'T25' est sur les tensions médiatiques entre les Etats-Unis et la Chine, et entre « *Donald Trump* », « *Xi Jinping* ». Les cours de linguistique (C2) rappellent le « *coup fatal* » porté à la trentaine de parlers locaux en France à la fin du 19^{ème} siècle par les médias : *radio, presse et télévision*; le même point est souligné dans le cours (C3), qui évoque l'influence de la télévision, de la radio et de la presse dans l'implémentation d'une langue officielle au détriment des autres langues locales : « *l'influence grandissante de la radio, de la télévision et de la presse en langue officielle [...] parmi les facteurs déterminants du recul des langues secondaires [...].* » Toujours en rapport avec les médias, le cours (C9) est un article sur les réseaux sociaux et les relations amicales et sociales, intitulé : « *Réseau sociaux... réseaux d'asociaux ?* »; en rapport avec la musique, le cours de linguistique (C2) est au sujet de l'emprunt de nouveaux mots et expressions de d'autres langues « *à la mode dans le domaine du spectacle, de la musique, des vêtements* » ; on relève aussi une expression dans l'histoire de Rémi sans famille qui parle d' : « [...] *un musicien ambulancier que tu parcourais la France avec celui-ci* » (T4).

Il y a cinq documents en rapport avec le critère : '*devise (argent), shopping, commerce, industrie et business*'. Le texte 'T15-3' discute du « *régime esclavagiste caractérisé par la propriété privée* », « *des moyens de productions* », et « *des moyens de production des artisans (forgerons, charpentiers, vanniers, tisserands, etc.)* ». Le texte 'T25' est un article dont le titre est en lien avec le domaine du commerce : « *échange commerciaux dans le monde : Comment Trump fait plier le monde* » ; il traite des conflits (politico-) commerciaux opposant les États Unis à la Chine, représentés par leurs présidents respectifs en l'occurrence Donald Trump et Xi Jinping : « [I]es deux présidents 'ont trouvé un accord pour mettre fin à la mise en œuvre de nouveaux droits de douane' », « [I]e vice-ministre du commerce Wang Shouawen a précisé que Washington renonçait à porter comme prévu de 10 à 20 % les droits de douane sur 200 milliards de dollars d'importations chinoises [...] », et on y parle d'argent et de devise : « *200 milliards de dollars* ». Il y a deux articles sur le contexte algérien : Le premier, 'T26', est au sujet du partenariat avec la Russie et d'autres entreprises étrangères dans la construction immobilière en Algérie ; et le second, 'T28', sur la fabrication d'un nouveau médicament en Algérie par le groupe pharmaceutique généraliste 'SAIDAL', clairement indiquée : « *Les experts de SAIDAL travaillent actuellement sur la production d'un médicament puissant qui agit rapidement contre les allergies* », en plus des déclarations

du PDG de SAIDAL à la presse, dans le même article, : « *Le PDG de SAIDAL a, officiellement, déclaré à la presse, que son groupe vient de tracer sa stratégie quinquennale.* » On mentionne aussi le sujet de l'économie et sa relation avec les langues dans le cours (C2), pour souligner « [...] *le recul des langues secondaires dans des pays à économie fortement développée.* »

Les textes 'T3', 'T10', 'T14', 'T15/2', '15/3' et 'T26' aussi bien que les cours 'C2' et 'C3', contiennent des informations sur le cinquième critère : 'la vie urbaine, les infrastructures, l'habitat et le transport'. On parle des différentes manières de vivre des humains dans le monde (T3), des tribus arabes (T10) et le « *travail collectif* » dans les communautés primitives sur lesquelles on déclare :

« [...] *du fait de l'évolution des forces productives, l'organisation de la communauté primitive s'est désagrégée au profit du régime esclavagiste caractérisé par la propriété privée, non seulement des moyens de production (outils et cheptel) mais encore des forces humaines de travail devenues elles-mêmes 'instruments'* » (T15/2).

Le texte 'T15/3' souligne le changement des modes de vie : « *C'est grâce au développement des moyens de production des artisans (forgerons, charpentiers, vanniers, tisserands, etc.) que cette évolution a été rendue possible.* »

On parle aussi de la vie urbaine et de la structure sociale des sociétés esclavagistes :

« *Au sein de la société esclavagiste, l'artisanat naissant se bornait à fabriquer des biens ornementaux, pour satisfaire les besoins somptuaires des seigneurs professeurs d'esclaves, et l'agriculture, contrainte de se contenter d'instruments aratoires très rudimentaires, était de très faible productivité* » (T14).

Le cours 'C2', quant à lui, traite deux importantes dates dans la vie publique des français de l'ancienne France, « 1791 » et « 1932 ». 1791, « [a]n II, 2 Thermidor, *Loi de la Convention Nationale : le français est obligatoire dans la rédaction de tout acte public* » ; et 1832, où « [l]a connaissance de l'orthographe est obligatoire pour accéder aux emplois publics. » On rappelle aussi les différents dialectes parlés dans l'ancienne France comme le *limousin*, l'*auvergnat* et le *provençal* regroupés dans la langue d'oc, et le *Wallon*, le *Picard*, le *Champenois*, et le *Bourguignon* regroupés dans l'oïl. Le cours 'C3' parle sur la situation linguistique dans les milieux urbains et ruraux en France :

« [...] *dans la France actuelle, les milieux urbains sont pratiquement tous francophones alors que pour les milieux ruraux la situation paraît plus complexe. Dans certains cas, pour des raisons d'isolement géographique, de particularisme culturel plus ou moins affirmé et reconnu, la langue locale résiste encore assez bien à la concurrence du français.* »

En donnant comme exemple « *le 'patois' [qui] est encore compris des jeunes.* »

On parle du transport des courriers au temps des khalifes dans le texte 'T10' : « *Au temps des Khalifes on confia aux agents de la poste le soin d'assurer le transport du courrier officiel en le protégeant des bandits de grand chemin, et celui de surveiller les gouverneurs.* »

Sixièmement, l'«*éducation*», les *pratiques éducatives et l'acte d'éduquer* sont présents dans les textes 'T1', 'T3', 'T6', 'T8' et 'T27' aussi bien que dans les cours 'C2' et 'C3'. On explique l'adaptation des formes enseignement selon les milieux de vie : « [...] *offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre* » (T3) ; et d'envisager d'autres méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage en ouvrant l'esprit vers les nouvelles perspectives qu'offrent les sciences cognitives (T6). Le texte 'T6' intitulé « *qu'est-ce que la neuroéducation ?* », écrit par Pierre Huc et Brigitte Vincent-Smith président et vice présidente de l'institut de Neurodidactique International (INI), est sur :

« *Les travaux récents révèlent les mécanismes physiologiques de l'apprentissage en nous éclairant sur les processus de motivation, d'attention, de mémorisation et sur l'efficacité et la pertinence des méthodologies et des diverses approches pédagogiques employées. La meilleure manière d'enseigner doit donc recourir aux méthodologies les plus compatibles avec notre fonctionnement cérébral.* »

Les autres textes sont en rapport avec l'«*éducation*» dans le contexte algérien. Le document 'T1' est un certificat de scolarité de l'établissement des centres d'apprentissage de couture de la Wilaya d'Alger; le texte 'T8' est sur la « *fin de la grève du CNAPESTE* » (T8); quant au texte 'T27', il parle d'éducation spirituelle dans les zaouïas en algériennes :

« *Du soutien aux zaouïas pour permettre la poursuite de leur mission d'éducation spirituelle et apprentissage du Coran* » ; ainsi que la participation de la femme algérienne musulmane dans la guidance et les enseignements dans la mosquée : « *De l'encouragement de l'activité féminine en matière de guidance religieuse et d'apprentissage du saint Coran au niveau des mosquées.* »

Dans les cours de linguistique, on parle de la place du français parmi les autres langues et son enseignement dans le monde (C2), et l'importance d'enseigner les langues locales : « *les pouvoir politiques sous la pression des élites locales ou universitaires, reconnaissent souvent à ces langues une valeur culturelle et admettent leur enseignement à certains niveaux des études [...]* » (C3), ce dernier est un article sur l'éducation bi et plurilingue dans le monde.

Le cours 'C10' est explicite sur les pratiques que les enseignants doivent exploiter afin d'enseigner le cours d'expressions idiomatiques et expressions figées et exhorte les

apprenants à faire plus de recherches sur le domaine. Nous notons quatre consignes :

« [D]e les mettre à profit **en contexte de communication**. Un apprentissage pour une application dynamique et pertinente passe avant tout par une utilisation appropriée en contexte et au quotidien de la part de l'enseignant lors de ses interventions et conversations avec les élèves ; de relever ces expressions dans les textes lus ou entendus, afin d'en dégager le sens (par coconstruction, déduction, analogie, en s'amusant à les traduire mot à mot dans la démarche de construction de sens ou à trouver leur équivalent dans la langue première de l'apprenant) ; de faire connaître et mettre à profit des proverbes et autres expressions connues et utilisées par les élèves dans leur milieu ; et d'amener les élèves à reconnaître que les expressions ne sont pas forcément les mêmes d'une culture francophone à l'autre et constituent parfois des régionalismes. »

Le cours invite aussi les enseignants à exploiter les références citées dans les documents, et de construire leur propre liste d'expressions.

On trouve dans les documents 'T1' et 'C2' des informations plus au moins en relation avec les styles vestimentaires ; la couture et broderie en contexte algérien (T1); et la mode qui a permis l'emprunt de mots et d'expressions à différentes langues : « à la mode dans le domaine du spectacle, de la musique, des vêtements », en donnant comme exemple le mot : « *escarpin* ».

On explique comment les Arabes du désert exploitent les chameaux dans leurs nourritures : « *Ils boivent de son lait, se nourrissent de sa chair et se vêtent de son poil* » (T5), ce qui est en rapport avec le septième critère, nourriture (et gastronomie). « *Le Vin* », cité dans le cours de linguistique (C4/fr), pour exemplifier le masculin et le féminin ; avec la Tr qui lui est proposée en arabe (C4/ar) : « *الخمير* ». On discute aussi la manière de se nourrir des familles aisées dans le monde : « *La manière dont la famille utilise les ressources communes est déterminante pour la nutrition [...]* » (T30).

Nous ne relevons aucune présence d'informations sur les festivals, les célébrations, les vacances et les cérémonies.

Le document 'T1', les textes 'T11', 'T13', 'T23', 'T27' et T30' et les cours 'C4', 'C6' et 'C8' sont liés au dixième critère : '*coutumes sociales, religion et pratiques religieuses*'. En relation avec les coutumes sociales, le premier document sur l'apprentissage de la broderie (et de la couture) chez les femmes Algériennes (Algéroises) ; le texte 'T30', sur « *le Chameau de l'Arabie* », ses caractéristiques et qualités et qu'est-ce qu'il représente pour les Arabes : « *les Arabes le regardent comme un présent du ciel, un animal sacré ; sans lui ils ne pourraient ni subsister, ni voyager. Ils boivent de son lait, se nourrissent de sa chair et se vêtent de son poil* » (T30).

En rapport avec la 'religion et les pratiques religieuses', le texte sur (T23) est au sujet du Khalif et les musulmans, et dans lequel on peut lire que : « *l'Autorité du khalife, étant de droit divin chez les musulmans, prédomine sur celle du roi et du sultan* »; on cite notamment que :

« *Chez les peuples musulmans, les emplois qui dépendent du sultanat rentrent dans la classe de ceux qui se rattachent au khalifat, et dont l'autorité s'étend également sur le spirituel et le temporel. La loi religieuse domine ces offices dans toutes leurs attributions, parce qu'elle s'applique à toute les actions de l'homme.* »

Toujours en rapport avec le religieux et les pratiques religieuses, on propose un texte intitulé « *La mosquée... Centre d'union du peuple algérien* » (T27) et dans lequel on parle, tout d'abord, du rôle de la mosquée dans la société algérienne :

« [S]on rôle à l'échelle nationale en matière d'orientation et de guidance, la mosquée [...] fait l'objet, dans le cadre de sa mission religieuse, d'un effort continu pour la formation des imams et pour la promotion d'un discours religieux développant les sentiments de fraternité et de tolérance entre les algériens. »

Ensuite, la femme algérienne qui contribue et participe à l'enseignement-apprentissage de la religion et du saint Coran dans les mosquées, de la « *guidance religieuses et apprentissage du saint Coran aux niveaux des mosquées.* » Et finalement, d'encourager les recherches sur les sciences islamiques en permettant aux jeunes chercheurs d'accéder aux différents lieux saints en leurs facilitant l'accès : « [d]e la facilitation de l'accès des jeunes chercheurs aux sciences religieuses et à l'éducation islamique authentique. »

On mentionne aussi les « *musulmans* » [« *المسلمون* »] et les « *chrétiens* » [« *المسيحيون* »] pour montrer la différence entre le masculin et le féminin dans la langue arabe et le français (C4), le « *Pèlerinage à la Mecque [...]* » comme exemple d'un énoncé phrase (C8), et le système de datation arabe : « *Hijri* » : [« *808 ت* »], et de termes comme : « *Islam* » (T13).

On ne note aucune information en relation avec le critère 'loisirs et sports'.

Les documents 'T1', 'T3', 'T4', 'T5' et 'T20' évoquent la 'notion de famille' d'une manière explicite et implicite. On parle des différentes formes et styles de vies des familles (T4). Par exemple, sur « *l'égalité au sein du foyer* » (T5) en mentionnant des positions comme :

« *Pour les enfants, les gens les plus importants du monde ne sont ni les hommes politiques, ni les directeurs des organismes de développement, mais leurs parents et les adultes qui prennent tous les jours les décisions cruciales pour la famille.* »

On décrit comment une famille vit avec beaucoup de chats de toutes sortes, et comment ces derniers circulent dans la maison (T20); et cite l'histoire d'un enfant retrouvé par son père, vendu à un musicien ambulancier après la disparition de sa mère (T4).

Nous identifions certaines informations en rapport avec la '*communication non-verbale*', le quatorzième critère, dans les textes 'T12', 'T13', 'T17/fr et ar' et 'T21' ainsi que les cours du module de stylistique (C7 et C8). Le texte 'T12' explique comment « *les gens pressés* » se comportent et agissent au quotidien : « *Ils descendent et s'enfuient vers leur travail, ils vont tout à l'heure surveiller des métiers, taper sur une machine à écrire parce qu'une plume va trop lentement [...]* »; on décrit aussi le caractère des personnes qui parlent d'eux-mêmes dans le texte 'T21'; de l'occident en citant : « *égocentrisme* », « *anthropomorphisme* », et « *paternalisme conquérant* » (T13); et dans une situation plus formelle, on donne dans un exemple de préavis de démission d'un travail en Algérie, les réglementations et l'attitude adéquates qui doivent être prises en considération par l'employé (T17/fr et ar). On explique dans un cours (C7) sur les fonctions du langage, la fonction expressive et sa relation avec la description et la représentation non-verbale, avec comme exemples : « *douleur, inquiétude, colère, indignation, ou au contraire, joie, surprise, plaisir, admiration, enthousiasme* » ou « *les interjections, l'intonation haute, les phrases exclamatives, les accents d'intensité marqués, les mots de valeur superlative, les phrases sans verbe : 'Chic !' [...]* » ; on exemplifie dans le cours 'C8' l'énoncé d'interjection : « *Zut !* » ; puis, on parle de la fonction poétique et ses caractéristiques non-verbales : « *des sonorités et des cadences* ».

Une variété de '*noms propres et d'appellations*' en différentes langues et d'origines ethniques sont utilisés dans les différents textes et documents. Tout d'abord, pour les '*noms et prénoms*' on note : « *Omar Racim* » et « *Rebah Naïma* » (T1), « *Gibrane Khalil Gibran* » (T2), « *Hector Malot* » et « *Barberin* » (T4), « *Pierre Huc* », « *Brigitte Vincent-Smith* », « *Giacomo Rizzolatti* » et « *Peter Brook* » (T6), « *Al-Asma'î* » (T10), « *Tzvetan Todorov* » (T11), « *Malek Hadda* » et « *Maurice Thorez* » (T13), « *Ahmed Sékou Touré* » (T14), « *Justin* » (T19), « *William Mac de Slane* » (T23), « *Donald Trump* », « *Xi Jinping* », « *Wng Li* » et « *Wang Shouwen* » (T25), « *A. Daudet* », « *La Fontaine* » et « *Stahl* » (T30), « *Ibn Khaldûn* » [« *ابن خلدون* »], « *Kurysh* » (C6), « *Ibrahim* » (C7), « *Jean-Baptiste Balleyguier* » (C8). On utilise aussi des noms pour citer les principaux chercheurs en linguistique comparée et leurs travaux : « *Marcus Zuerius*

van Boxhorn », « *Friedrich von Schlegel* », « *Jacob Grimm* », « *Rasmus Rask* », « *Franz Bopp* », « *August Schleicher* », et le nom de celui qui a découvert le sanskrit : « *William Jones* » (C1) ; comme en linguistique : « *Joseph VERCUIN* », « *A. MARTINET* » (C3), « *Renzo TITONE* », « *Jespersen* », « *Grauls* », « *Marouzeau* », « *Bloomfield* », « *W. F. Mackhey* » (C4); et du domaine des textes techniques : « *A. Hamza* », « *Leberta* », « *Wright, P* » et « *Wilcox* » et « *Cusin-Berche* ». Comme on parle de « *Hugues Capet* » [le premier roi de France], « *Jules César* », « *François Premier* », « *Mlherbe* » et « *deVaugelas* », « *Alain Rey* » (C2).

Il y a aussi différentes appellations comme : UNESCO (T2) « *Institut de Neurodidactique International (INI)* » (T6), « *CNAPEST* » (T8), « *Sultan* », « *Soliman* » et « *Sultan Soliman* » (T21), le « *Kiftraité* » (T22), « *Sultanat* » [royaume], « *Sultan* » [roi], « *Khalifat* » et « *vizirs* » (T23), « *Imams* », « *Wakfs* », « *zaouïas* » et « *morchidates* » (T27) et « *SAIDAL* » (T28).

On ne note aucune consigne de Tr en rapport avec l'inter-culturel.

1.3. Analyse de la catégorie : « culture » avec ‘c’ micuscule

On en parle du premier critère de cette deuxième catégorie, la ‘*liberté*’, pour crier de rendre la liberté aux gens et mettre fin aux régimes esclavagistes : « [...] *la division de la société en deux forces irréconciliables : la classe exploiteuse qui vivait du travail d'autrui et celle des exploités* » (T14). Le texte ‘T15/3’ sur « *le régime esclavagiste* » s’inscrit sur la même ligne de pensée ; on retrouve aussi un préavis de démission d’un travail en Algérie (T17/fr et ar).

Pour ce qui est du deuxième critère, l’‘*individualisme et le collectivisme*’, nous l’identifions dans les textes ‘T5’, ‘T13’, ‘T15/2’, ‘T3’, T21’ et ‘T26’. On parle d’individualisme dans la famille : « *Il semble que les hommes ont souvent des rôles de priorité très différents quand il s’agit de prendre des décisions qui concernent la famille* » (T5) ; ainsi que « [...] *la communauté primitive marquée par le travail collectif nécessaire à la subsistance de la communauté. Le travail collectif avait pour corollaire la propriété collective des moyens de production* » (T15/2) ; et de l’esclavagisme qui a détruit la collectivité qui régnait dans la communauté primitive : « [...] *le régime esclavagiste a amené la destruction des rapports de solidarité et de l’esprit communautaire qui caractérisaient les communautés primitives* », et de « [...] *la division sociale du travail entre les différents producteurs : agriculteurs, artisans,*

éleveurs, etc. » (T15/3). Il y a aussi un texte sur les manières de vivre des gens qui parlent d'eux-mêmes (T21). Sur l'Algérie, avec le texte 'T13' sur les « [...] *écrivains Algériens d'origine européenne qui ont choisi l'Algérie comme patrie* » (T13), et le texte 'T26' sur le projet de construction des nouveaux logements en Algérie en collaboration avec la Russie : « *BATIGEC vient de signer un contrat avec la Russie pour renforcer ses chantiers d'engins.* »

En ce qui concerne l'«*égalité et l'égalitarisme*», on identifie un texte sur « *l'UNESCO et le problème scolaire* » (T3) :

« *Le rapport de l'ONESCO insiste sur le fait qu'égalité d'accès à l'instruction ne signifie pas la même chose qu'égalité de chances. Des facteurs tels que l'alimentation, le milieu familial, le logement jouent leur rôle dans les résultats scolaires* », et « [...] *garantir un traitement identique à tous.* »

Un texte sur le rapport du G8 intitulé « *l'égalité au sein du foyer* » (T5) ; un autre sur l'égalitarisme dans *la communauté primitive* : « [...] *cette première phase de l'évolution des sociétés avait établi une justice rigoureuse entre nous, qui excluait toute faveur et tout privilège, toute qualification sociale et toute discrimination* » (T15/2) ; et finalement, un texte (extrait) intitulé « *une leçon d'égalité* » (T19).

On trouve des notions de '*justice*', le quatrième critère de cette seconde catégorie, dans les textes : 'T3', 'T5', 'T13', 'T15/2', 'T16/fr et ar', 'T17/fr et ar', 'T18/fr et ar', 'T19', 'T21', 'T22' et 'T29'. Il est question de droit de scolarisation (T3), du droit des familles, des parents et des enfants, de différentes cultures et régions du monde à l'éducation (T5), et du droit à une nation libre et à identité Algérienne, une patrie (T13). On note aussi deux histoires ; la première sur la justice de Soliman, le Sultan des turcs (T21) ; et la seconde sur une mère qui redonne justice à une personne dépostée par son fils : « *Ma mère résolut de mettre fin à ce despotisme en herbe. Elle nous fit comparaitre tous les deux devant elle, pour donner à Justin une leçon de fierté et à moi d'équité* » (T19). On parle aussi du travail collectif de la communauté primitive qui rétablit la justice dans les sociétés : « [...] *cette première phase de l'évolution des sociétés avait établi une justice rigoureuse entre tous, qui excluait toute faveur et tout privilège, toute disqualification sociale et toute discrimination* » (T15/2). Le texte 'T29' est sur les procédures de désarmement en Afrique, entamés par l'Assemblée Générale pour assurer la sécurité dans le continent africain et sa protection.

Finalement, on note la présence de documents en rapport direct avec le Ministère de la Justice Algérien, dans l'instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Etablissement Pénitentiaires :

« Lorsque les détenus faisant l'objet d'un costume pénal, ils le transfèrent se trouvent revêtus d'un costume pénal, ils le conserveront pendant l'exécution du transfèrement, que celui-ci ait lieu par route ou par voie ferrée. Si le costume qu'ils ont en leur possession n'est pas en bon état, il leur en sera remis un autre » (T16/fr et ar).

Les Règlements et conditions de démission, et forme de la lettre de préavis en langue française et en arabe (T17/fr et ar) ; et la circulaire n°353 du Ministère de la Justice Algérien aux Procureurs Généraux concernant le contrôle des établissements pénitentiaires (T18/fr et ar).

On fait référence à la 'compétition', comme cinquième critère, entre le monde arabe et le monde occidental (T2) ; ainsi que la compétition commerciale entre les États-Unis et la Chine :

« Donald Trump et Xi Jinping ont déclaré samedi une trêve dans leur conflit commercial, en suspendant la mise en œuvre de nouveaux droits de douane américains sur les importations chinoises, à l'issue d'une rencontre à Buenos Aires » ; en citant aussi que « Pékin va acheter l'américain » (T25).

Au sujet du 'matérialisme', on relève ce passage du texte 'T14' sur la propriété privée qui constitue le caractère premier des sociétés esclavagistes : « [...] il a permis l'apparition de la propriété privée de la terre en Europe principalement, en Asie, il a maintenu la propriété collective de la terre sans que, pour autant, soit atténué le caractère esclavagiste du régime » ; et un autre extrait du même genre dans le texte 'T15/3' : « Ce régime néanmoins marqué un progrès important dans le développement matériel des sociétés ». On note aussi du matérialisme d'une manière plus directe dans un échange entre la présidence américaine et chinoise : « la Chine va commencer immédiatement à acheter des produits agricoles américains, assurent les Américains » ; et « Wang Yi a lui [a] parlé d'un résultat 'gagnant-gagnant' de cette réunion » (T25).

Il y a de la 'confrontation' dans les textes 'T2', 'T8', 'T9', 'T13', 'T15-2', 'T15-3', 'T21', 'T22', 'T29', et dans les cours 'C1', 'C3', 'C6' et 'C9'. Tout d'abord, le texte sur « l'avenir de la langue arabe » de Gibrane Khalil Gibrane (T2) sur l'influence de la langue arabe et son rôle important dans le développement de la civilisation occidentale l'ayant adapté, selon leurs principes, valeurs et normes : « L'influence est une forme d'alimentation qu'absorbe la langue de l'extérieur pour la mâcher, l'avalier

et transformer ce qu'elle a de meilleur en son entité vivante, tel l'arbre qui transforme la lumière, l'air et les éléments de la terre en branches et en fruits » ; le choix aveugle des arabes qui décident de suivre sans adapter et penser ce qu'ils prennent ; et sur les nations les plus fortes qui dominent et influencent les faibles nations: « Les nations qui avancent en tête de ce cortège sont les créatrices, et le créateurs est influent ; tandis que les nations qui suivent à l'arrière, sont les imitatrices et l'imitateur est influencé. » Puis, dans un texte (extrait) de Malek Hadda sur les écrivains algériens d'origine européenne (T13), l'auteur s'exprime sur le regard inférieur de l'Occident qui ne veut reconnaître la diversité, la légitimité et la liberté de certains pays comme l'Algérie :

« L'Occident, se donnant comme modèle, ravagé par son égocentrisme et son anthropomorphisme, mû par son goût morbide des projections, animé par un sénile paternalisme conquérant, l'Occident n'a jamais admis qu'il pouvait exister d'autres formes d'Etat et d'autres manifestations nationales de son existence que les siennes. Il avait monopolisé l'Humanisme. »

Les deux textes 'T15-2' et 'T15-3' ont aussi une relation avec la notion de 'confrontation'. Le premier est sur « la communauté primitive » caractérisée par le travail collectif et l'égalité, et le second sur « le régime esclavagiste » caractérisé par la propriété privée, l'instrumentalisation des humains et la destruction des rapports de solidarité. Article de presse sur l'« Armement et le désarmement » parle sur : « Les armes légers favorisent la poursuite des conflits armés et soutiennent le terrorisme, le vol de bétail et d'autres crimes graves dans le continent africains » (T29). Les textes 'T8' et 'T22' sont sur le contexte algérien. Le premier est au sujet de la grève des enseignants du primaire, secondaire et lycée, qui a touché tout le territoire Algérien ; et la fin de cette grève annoncée par le syndicat des enseignants : le « *CNAPESTE* » (T8). Le second sur le trafic de drogue maritime en Algérie, et la confrontation avec la police et les gardes côtes Algériennes (T22). Pour ce qui est des cours, on évoque la confrontation entre les différents dialectes qui existaient lors de la formation et du processus d'officialisation du français, et au moment de son introduction dans l'enseignement primaire : « *En France, il faut attendre l'instauration de l'enseignement primaire obligatoire en 1880, pour voir le français supplanter la trentaine de parlers locaux ayant toujours cours dans le pays* » (C2). Dans le cours 'C3', on soulève la question des langues (ou dialectes) locales en France, qui sont en confrontation permanente avec le français pour ne pas s'éteindre :

« C'est ce qui s'est passé dans un pays comme la France où le breton, le basque, les parlers d'Oc ne font plus figure que de 'patois' en face du français triomphant. [...] les dites langues ne peuvent jamais prétendre rivaliser avec la langue officielle et nationale. »

D'un regard opposé, cette confrontation existe aussi entre la langue arabe, classique formelle (et pure [Ibn Khaldûn]), et les autres dialectes et parlers locaux et les autres langues. Et finalement, le cours 'C9' évoque le choc qui existerait entre les relations et les sociétés réelles matérialistes et irréelles virtuelles :

« Les réseaux sociaux peuvent produire une forme d'hypocrisie qui n'aide pas à la socialisation : Les relations réelles sont les seules relations sociales. Prétendre créer une société virtuelle est une illusion si celle-ci ne tend pas à être matérialisée, à être recréer dans le monde réel. »

Nous remarquons que le texte 'T26' et le cours 'C4' donnent des informations liées au critère de 'modernisme' (*orienté vers le nouveau*). Dans le premier, il s'agit de la décision d'utilisation de nouvelles techniques de construction de logements avec des matériaux de qualité par une entreprise Algérienne :

« [L]'amélioration de la qualité des constructions n'est atteinte que par l'utilisation de matériaux de construction de qualité. Désormais, nous travaillerons sur la construction de logements antisismiques dont les matériaux de construction n'ont aucun effet nocif sur l'environnement. »

Et dans le second, il s'agit de la limite des langues récemment promues comme langues nationales à permettre à un peuple en question de s'ouvrir vers l'international ; et des langues étrangères internationales permettent aux peuples de vivre dans le monde moderne : *« Il faut en effet admettre qu'il est pratiquement impossible aux nombreuses langues qui ont été brusquement et récemment promus au rang de langues nationales et prétendre, du moins dans l'immédiat, à une audience internationale [...]. »*

Le document 'T1' et les textes 'T3', 'T5', 'T7', 'T9', 'T26' et 'T28' sont en rapport avec le neuvième critère, l' 'amélioration (développement) personnelle'. Dans une perspective globale humanitaire : le texte 'T3' sur « l'UNESCO et le problème scolaire », le texte 'T9' sur « la non-violence » et la nature psychique de la violence, et le texte 'T5' sur l'importance des négociations entre le pays afin de trouver des solutions partagées pour le développement : *« [...] conclusions du G8 sur l'aide et l'endettement ; les déclarations des organisations internationales du Doha Round ; les déclarations des organisations importantes : « Personne ne conteste l'importance de ces négociations pour le développement » [texte extrait du rapport du G8, 2007, P. 17].* Sur le contexte algérien, nous retrouvons l'apprentissage de la couture et de la broderie pour les femmes à Alger (T1), une amélioration dans les matériaux utilisés dans la

construction des bâtiments en Algérie : « *L'amélioration de la qualité des constructions n'est pas atteinte que par l'utilisation de matériaux de construction de qualité* » (T26), et le lancement de la fabrication de nouveaux médicaments en Algérie par le groupe SIADAL (T28). Et finalement, en rapport avec la culture générale et le développement du capital linguistique des étudiants, une liste de noms de quarante pays et capitales écrits en langue arabe, en français ou en espagnol, doit être complétée par l'étudiant (T7).

Pour ce qui est du dixième critère, l'«*éducation*» (*symbolique et philosophie*), les textes 'T2', 'T3', 'T4', 'T8', 'T16/fr et ar', 'T19' et 'T21' en plus du cours 'C2' en parlent. Dans le texte 'T2' on est contre l'éducation imitatrice dans les pays arabes, et pour la personnalisation et l'individualisation de l'éducation dans le texte 'T3', dans lequel on écrit : « [...] *offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre.* » On rappelle aussi l'instauration de l'enseignement primaire en France [1880] dans un cours (C2) sur l'histoire de la langue française dans le module de linguistique.

D'une manière plus symbolique à travers les histoires, on rappelle le savoir-être du Sultan Soliman avec les citoyens (T23) ; et on donne comme exemple une mère qui intervient pour donner fin au despotisme de son fils, et de redonner fierté à la personne victime, en explicitant la présence, sagesse et respect de la décision de la mère : « *Justin se soumettait à toutes mes volontés, comme s'il eut été né pour m'obéir. [...] Ma mère résolut de mettre fin à ce despotisme en herbe. Elle nous fit comparaitre tous les deux devant elle* » (T19). On raconte aussi l'histoire d'un père qui cherche son fils après que la mère de ce dernier mourut (T4) : « *Voilà mon garçon, comment tu as été retrouvé et comment, après treize ans, tu reprends ici ta place dans la famille.* » Les deux derniers exemples illustrent l'importance des parents dans l'éducation. Les textes 'T8' et 'T16/fr et ar' parlent, respectivement, de la problématique dans le système éducatif algérien (T8), et de la manière de se comporter du gouvernement algérien avec les détenus (T16/fr et ar).

En ce qui est du «*temps*», le onzième critère, on identifie « *le passé* » dans le document 'T1' et les textes 'T2', 'T3', 'T4', 'T5', 'T11', 'T12', 'T13', 'T14', 'T15-2', 'T16/fr et ar', 'T17/fr et ar', 'T18/fr et ar', 'T10', et le texte 'T23' en relation avec période des Khalifes, et les textes 'T21' et 'T30' avec celle du Sultan Soliman. Les textes 'T6', 'T8', 'T15-3', 'T24', 'T25' sont au «*présent*». Les textes (T27, T29) sont

« *intemporels* », alors que les textes (T19, T20, T21, T22, T24, T26, T28) sont non datés. Les dates historiques et l'histoire sont bien présentes dans tous les cours théoriques. Le premier cours de linguistique (C1) cite beaucoup de dates importantes dans l'histoire des langues : *des milliers d'années au paravent* (la période des premières langues parlées dans le monde) : « *du point de vue temporel, ce travail correspond à une remontée dans le temps de quelques milliers d'années* » ; de l'époque de l'antiquité gréco-romaine dans son rapport avec la philologie : « *le terme philologie désigne d'avantage l'étude érudite des textes littéraires, particulièrement ceux de l'antiquité gréco-romaine* » ; il y a *six milles ans* : « *on estime que le proto-indo-européen a dû être parlé il y a quelque six mille ans, voir plus* » ; il y a *trois milles ans* pour le sanscrit védique ; et *deux milles ans* pour ce qui est de l'époque dont on parlait le latin, le grec, et le sanscrit, ainsi que le gotique et le *hittite* ; et le *XXe siècle* pour parler du hittite et du tokharien, et la méthode comparatiste en linguistique. On parle aussi de quelques autres dates importantes : *1647*, l'année la première proposition de l'idée d'une langue commune à plusieurs langues ; *1789*, date de la découverte du sanskrit, et période de réalisation des principales recherches sur la linguistique comparée : *1772-1829, 1787-1863, 1782-1832, 1833-1849*, et le *XIXe siècle*. On parle beaucoup plus de l'histoire et les origines de la langue française dans le cours 'C2' : L'an *987*, période dans laquelle le francien commence à s'imposer pour laisser naître le français ; les *grandes dates de la formation de la langue française* : *842, 1080, 1539, 1549, 1624, 1635, 1694, 1714, 1791 et 1832* et le *16^{eme} siècle* ; et on cite le *Moyen Âge*, pour informer que le français été déjà parlé en Angleterre en cette période. Alors que le cours 'C3' évoque situation sociolinguistique dans le monde en *1965*, et le cours 'C6' les parlers et les dialectes avant l'Islam dans les tribus de l'Arabie Saoudite, et Ibn Khaldûn sur la pureté de la langue arabe pendant l'époque de Kuraysh et après.

Nous notons que le '*niveau de formalité*' est bien présent dans certains documents. On relève : le certificat de scolarité (T1) ; l'article de presse (T10) ; l'*Instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien* pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Etablissement Pénitentiaires : Format et disposition de l'instruction du Ministère, formalités d'écriture et la langue formelle (de spécialité) utilisée dans les rédactions juridiques, en langue française et en arabe (T16/fr et ar). On insiste aussi dans le document 'T16/fr et ar' sur la forme de la lettre de démission [formule de politesse à la fin de la lettre : « *Veillez, croire Monsieur, ... en l'expression de ma parfaite*

considération. » ; et sur la réglementation de démission d'un travail (T17/fr et ar). Et finalement, la circulaire n°353 du Ministère de la Justice Algérien aux Procureurs Généraux concernant le contrôle des Etablissements pénitentiaires (T18/fr et ar).

Nous identifions le '*critère du (travail-) orienté vers l'action*' dans neuf textes (T15/20', 'T15/3', 'T16/fr et ar', 'T17/fr et ar', 'T18/fr et ar', 'T26', 'T27', 'T28' et 'T29'). Il s'agit de « [...] *la commune primitive marquée par le travail collectif nécessaire à la subsistance de la communauté. Le travail collectif avait pour corollaire la propriété collective des moyens de production* » (T15/2) ; de « [...] *la division sociale du travail entre les différents producteurs : agriculteurs, artisans, éleveurs, etc., donnant ainsi lieu à une plus grande maîtrise de la technique* » (T15/3) ; et de la décision de l'Assemblée Générale du 22 novembre dans le quatrième paragraphe sur la résolution 57/64 intitulé : « *Respect des normes relatives à l'environnement dans l'élaboration et l'application des accords de désarmement et de maîtrise d'armement* » (T29).

Pour le contexte algérien, on trouve l'*Instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien* pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Etablissement Pénitentiaires [(T16/fr et ar)] : « *J'ai arrêté en conséquence, les dispositions suivantes, que vous voudriez bien porté à la connaissance des directeurs d'établissement placés sous votre autorité, et à l'exécution desquelles vous veillerez tout particulièrement* » ; les réglementations de démission d'un travail (T17/fr et ar) ; la circulaire n°353 du Ministère de la Justice Algérien aux Procureurs Généraux concernant le contrôle des Etablissements pénitentiaires : « *Le contrôle rigoureux des moyens de sécurité des établissement* », « [l]e contrôle des registres d'écrou », « [j]'attache le plus grand intérêt à la stricte exécution des instructions ci-dessus » (T18/fr et ar) ; et les décisions d'une société algérienne de construction de logements : « '*Or, les objectifs fixés seront certainement atteints*' » (T26) ; ainsi qu'une série d'actions entreprise par le ministre des Affaires Religieuses et des Wakfs algérien : « *Le ministères des Affaires Religieuses et des Wakfs à engagé une série d'actions en vue : De l'encouragement des activités [...]* ; [d]e la restauration et de l'entretien des monuments... », et des « *des actions de soutien et d'encadrement [...]* » (T27). Toujours sur le contexte algérien, on évoque les travaux en cours par les experts de SAIDAL et du projet de production de nouveaux médicaments :

« Les experts de SAIDAL travaillent actuellement sur la production d'un médicament puissant qui agit rapidement contre les allergies » ; « Le PDG de SAIDAL a, officiellement, déclaré à la presse, que son groupe vient de tracer sa stratégie quinquennale, qui vise la production, à moyen terme, des médicaments utilisés dans le traitement des maladies [...] » (28).

Pour ce qui est de la 'franchise, l'ouverture et l'honnêteté', on les retrouve dans le texte de Gibrane Khalil Gibrane sur « l'avenir de la langue arabe » (T2), dans celui de Malek Haddad sur les écrivains européens d'origine algérienne (T13), et dans l'extrait du livre : « l'Afrique et la Révolution », d'après Ahmed Sékou Touré (T14). Nous la soulignons aussi la manière de comporter du Sultan Soliman avec une femme, dans le texte 'T23' : « Soliman ne s'irrita point de ce mot, tout hardi qu'il était, et il ordonna à son ministre de compenser généreusement la perte que la femme avait subie. »

Les mêmes trois textes des auteurs cités dans le critère d'avant, Gibrane Khalil Gibrane, Malek Haddad et Ahmed Sékou Touré, montrent une forte implication ; puisqu'on ne peut pas parler de soi sans s'impliquer. Les Arabes et leur langue pour Khalil Gibrane (T2), Les écrivains d'origines européennes pour Haddad (T13), et la révolution en Afrique pour Touré (T14). Il y a aussi de l'implication dans le texte sur l'avenir de la langue arabe :

« Si cet esprit existe, 'avenir de langue arabe sera aussi grand que son passé, mais s'il n'existe point, son avenir sera comme le présent de sa sœur, la langue syriaque. [...] elle est dans la nation, une volonté qui la pousse en avant. Elle est dans le cœur, une faim, une soif, une nostalgie de l'inconnu et dans son âme une série de rêves [...] » (T24).

Dans le cours 'C8', une phrase sur le Pèlerinage à la Mecque pour exemplifier l'échelle de l'énoncé dans le cours de stylistique (C8) « Pèlerinage à la Mecque –Formidable ! ».

Nous retrouvons des textes appartenant au critère de réglementation (orienté-règles) proposés à la Tr par les enseignants. En relation avec le domaine politique et de lois algériennes : premièrement, le formalisme du *Ministère de Justice Algérien* pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Etablissement Pénitentiaires dans les documents 'T16/fr et ar' et 'T18/fr et ar'. Dans le premier document, l'*Instruction n°24*, on trouve : « J'ai arrêté, en conséquence, els dispositions suivantes [...] » ; et dans le second, la circulaire n°353, on cite : « les inspections qui devront avoir lieu au moins une fois par mois devront porter notamment sur [...] », ainsi que « [l]e contrôle rigoureux des moyens de sécurité des établissements », et « [j]'attache le plus grand intérêt à la stricte exécution des instructions ci-dessus. » Nous relevons aussi les réglementations de démission d'un travail : « Votre démission peut être donnée à tout moment, pendant votre période d'essai. [...] respecter délai de préavis. Votre

employeur peut prendre l'initiative de vous dispenser de préavis » (T17/fr et ar). Dans le domaine de la politique mondiale, on mentionne, tout d'abord, la résolution 57/64 adoptée par l'Assemblée Générale dans le texte 'T29', en déclarant ce qui suit comme règles : « *Le 22 novembre, l'Assemblée Générale a adopté la résolution 57/64, intitulée 'Respect des normes relatives à l'environnement dans l'élaboration et l'application des accords de désarmement et de maîtrise d'armement'* » ; rappelant que :

« [L]'Assemblée Générale [...] a invité tous les Etats membres à communiquer au Secrétaire Général des informations sur les mesures prises pour renforcer les objectifs envisagés dans la résolution, et à demander au Secrétaire Général de présenter, dans les plus brefs délais, un rapport contenant ces informations. »

Ensuite, le rapport du G8 intitulé « *l'égalité au sein du foyer* » (T5) ; puis, « *l'UNESCO et le problème scolaire* » (T3). En dernier lieu, on remarque aussi qu'on parle des fonctions des Khalife, Sultan, vizirs et le jurisconsulte, et la structure hiérarchique dans le sultanat : « *Le jurisconsulte fixe les limites (que le sultan ne saurait dépasser) dans l'application de la loi et dans l'emploi des derniers publics ; il spécifie aussi les autorités, soit absolue, soit restreinte* » (T23).

Nous pouvons noter que les textes 'T5', 'T10', 'T21' et 'T23' plus au moins en relation avec la dominance des hommes. En effet, l'extrait du rapport du G8 intitulé « *l'égalité au sein du foyer* » (T5) ; la structure du Sultanat au temps des khalifats dirigée uniquement par les hommes (T23) ; et l'histoire de la femme qui alla se plaindre au près du sultan Soliman « [...] *une femme s'approcha de lui et se plaignit vivement de ce que, pendant son sommeil, des soldats lui avait volé des bestiaux qui lui faisaient toute sa fortune* » (T21).

Dans le dernier critère de cette catégorie, '*orientés vers les résultats*', nous relevons le texte de « *l'avenir de la langue arabe* » et le présent sombre de son peuple, comme résultat d'une imitation aveugle (T5).

2. Résultats d'analyse des documents authentiques

Après l'analyse des 39 documents authentiques, 30 documents à traduire et 9 cours, selon les trois catégories de critères : « *Cultures* » avec 'C' majuscule, « *cultures* » avec un 'c' minuscule, et « *culture générale* », nous avons trouvé ce qui suit comme résultats.

2.1. Résultats d'analyse de la catégorie : Culture Générale

Dans la première catégorie, « *culture générale* », qui regroupe les '*connaissances et savoirs, comportements et stratégies, et attitudes*', nous avons trouvé ce qui suit :

Tout d'abord, pour le '*choc culturel et l'identité culturelle*', le première sous-critère du premier critère '*connaissances et comportements*', les textes (T10, T16, T17, T18/fr et ar, T21, T22, T23, T26, T27 et T30) parlent bien de différents sujets. Sur la manière de vivre des anciens arabes : « *Les anciens Arabes ont cherché à connaître les routes, les points d'eau, les pâturages et les stations caravanières* », et les caractéristiques et les qualités du Chameau de l'Arabie, et ce qu'est-ce qu'il représente chez les Arabes, le savoir-être du Sultan Soliman avec les citoyens, les sultanats musulmans au temps des Khalifats et les différentes fonctions exercées, et la religion musulmane comme référence suprême dans les khalifats : « *La loi religieuse domine ces offices dans toutes leurs attributions* », ainsi que l'Autorité du khalife chez les musulmans. Nous avons aussi trouvé des informations liées au contexte algérien : la représentation de la mosquée pour les algériens, la culture de rédaction juridique et les stratégies du Ministère de la Justice Algérien de se comporter avec les détenus, la communication ministérielle bilingue (arabe et français), et finalement, le trafic du kif traité et du cannabis en Algérie, et la lutte du gouvernement.

Ensuite, quant à l'*'apprentissage de la culture*', le second sous-critère, nous l'avons relevé dans les cours 'C1', 'C3', et 'C5/fr et ar', pour en parler d'une manière théorique académique. Comme l'importance de la philologie dans l'étude de la culture et des civilisations. La situation socio-linguistique et la particularité culturelle des régions rurales et urbaines en France ; ou dans des exemples pour illustrer les différences entre le français et l'arabe : « La lune » masculin, devenant « القمر » : féminin (C5/ar); et « Il a pris l'enfant dans ses bras » : en pluriel qui devient : « أخذ الولد بين ذراعيه. » : double, qui n'est pas le pluriel en langue arabe (C5/fr). L'apprentissage de la culture est explicité dans le cours 'C10' dans lequel est donné une explication sur les « *expressions idiomatiques et expressions figées : locutions, proverbes, dictons* » et leur importance dans la communication et la Tr en contexte, ainsi que la différence entre la langue et les cultures qu'elle contient (ex. les différentes expressions idiomatiques et expressions figées courantes utilisées dans différentes régions francophones).

Les '*chocs culturels*', le troisième sous-critère, est aussi bien présent dans les supports (T2, T13, T14, T15/2, T15/3, T24, T25, T29, C2 et C3). On met en garde contre à la

perte de la langue arabe en apprenant de l'Autre, et du déficit de perdre sa propre identité dans l'imitation ; on parle d'Islam qui distingue les Algériens et les algériens européennes et qui ne doit pas les séparer, et bien plus :

« [L]a marque indélébile de l'Islam nous distingue mais ne doit pas nous séparer. Notre folklore, nos modes de penser, de sentir, et partant, d'agir nous sont propres. Même en nous exprimant en français, nous transportons le Rêve, la Colère et la Complainte sortis des siècles et des siècles de notre Histoire nationale » (T13) [de Malek Haddad].

On souligne aussi la naissance d'une culture particulière de travail dans les sociétés esclavagistes modernes, comme on propose des textes avec deux cultures et manières d'être opposées. Le choc culturel est aussi d'apprendre ce qu'endure dure l'Autre dans son quotidien. En effet, on y trouve aussi la souffrance des Autres, en parlant de citoyens de certains pays africains face aux groupes et aux individus armés. Les sujets-chocs d'actualité sont aussi présents, puisqu'on cite les tensions entre les Etats-Unis et la Chine, conduites par les deux présidents Donald Trump et Xi Jinping, divisant et fixant l'opinion mondiale. Le choc culturel-linguistique est se trouve dans les cours théoriques, comme le conflit entre la culture française et anglaise via l'utilisation de mots intrus :

« [L]'intrusion massive de mots à consonance anglo-saxonne dénaturerait : la langue, nuirait à son intégrité. Plus grave : l'utilisation de plus en plus fréquente de l'anglais dans les échanges commerciaux, les publications scientifiques ou les colloques constituerait un danger pour l'identité culturelle française » (C2).

Et puis, le choc civilisationnel ayant conduit à des chocs culturels qui se terminent par la perte de plusieurs anciennes richesses culturelles minoritaires dans le monde.

Il existe aussi bel est bien des informations en relation avec le comportement avec le 'stresse en situation interculturelle et l'adaptation culturelle', l'avant dernier critère, dans les supports analysés précédemment (T2, T3, T21 et C6). Nous avons relevé : le fait d'apprendre de l'Autre doit passer par un filtrage de pensées et d'adaptations, d'adaptation des formes d'enseignement selon les milieux de vie, l'attitude ouverte du Sultan Soliman avec une pauvre femme paysanne, et l'opinion d'Ibn Khaldûn sur la langue arabe pure et sa désacralisation quand il y a un métissage linguistique-culturel.

Pour les résultats du dernier critère de cette catégorie, 'les attitudes' : l'attitude positive envers l'apprentissage de la culture, et l'attitude positive envers les différences culturelles, nous en avons aussi identifié des informations dans un bon nombre de textes et de cours (T2, T5, T10, T26, T27, C2, C3, C4, et C6). On y rappelle l'attitude de l'occident en apprenant des arabes bien que différents culturellement et

linguistiquement, l'ouverture de l'esprit des savants arabes au temps des khalifes en traduisant les ouvrages géographiques occidentaux : « *Les esprit ouverts profite l'rent de ces références, surtout après la traduction des ouvrages géographiques d'origine grecque* » (T10). On évoque aussi, sur le plan mondial, les négociations des dirigeants et des associations internationales sur l'importance de la dynamique des familles dans le monde. Il n'y a pas un modèle de famille dans le monde, chacune est unique. Sur ce sujet, nous avons aussi trouvé des informations en relation avec le contexte algérien, comme le partenariat de BATIGEC avec les entreprises étrangères, et « *la promotion d'un discours religieux développant les sentiments de fraternité et de tolérance entre algériens* » (T27).

Nous rappellerons aussi la présence d'« *attitude positive envers l'Autre* » se reflétant sur la linguistique, comme sur l'acculturation issue du contact entre les cultures européennes au 16^e siècle, les mots français empruntés des autres langues, et l'influence des langues en contact en citant l'emprunt et le calque comme procédés. Il est aussi question d'équilibre et de coexistence entre plusieurs groupes ethniques qui permet de créer les conditions d'émergence d'un plurilinguisme, en donnant comme exemple de pays ayant adopté une altérité aux différentes langues en présence, comme la Suisse, et l'importance de donner liberté aux différentes minorités ethniques et à la liberté de l'Autre chez lui. Toujours sur le plan linguistique, on y trouve l'importance de donner liberté aux minorités ethniques et à la liberté de l'Autre chez lui, et de percevoir les langues vernaculaires et internationales comme étant égales en les comparants uniquement par rapport à la variable « *langue* ». Sur le plan individuel, on y mentionne la capacité de la personne bilingue à switcher d'une langue vers une autre, et des cas d'enfants qui ont acquis la langue du nouveau pays d'immigration ; et puis, de l'histoire lointaine, quand les grands écrivains contemporains arabes utilisaient les dialectes et parlers locaux dans leurs discours, et les différences entre les parlers dans les anciennes tribus arabes qui n'étaient pas perçus comme une entrave à la communication.

2.2. Résultats d'analyse de la catégorie : 'Culture' avec 'C' majuscule

On parle d'« *origines ethniques* » dans les documents suggérés par les enseignants. Différents groupes ethniques sont cités dans les textes proposés à la Tr (T2, T3, T10, T14, T21, et T30) ; on évoque les *occidentaux*, les *asiatiques*, les *turcs*, les *arabes*, et les *grecques*. Nous avons trouvé des références aux origines ethniques dans les cours de linguistique (C1, C2, C3 et C6), sur les origines des langues, sur l'histoire de la langue

française liée à différentes familles de langues, la dominance de la langue d'une origine ethnique particulière sur les autres dialectes, parlers et langues, et de la liberté donnée aux différents ethnies pour s'exprimer dans leurs parlers locaux dans certains Etats.

Ensuite, dans le point 'géographie' du deuxième critère : 'géographie, histoire, politiques et variations régionales', nous avons pu noter différents noms de pays, capitales, et régions dans les textes (T4, T7, T10, T13, T13, T21, et T25) et cours (C2, C3 et C5). Les sujets des textes évoquent des pays, et des régions ou différents localisations historiques et actuelles ; ils sont aussi volontairement introduits par l'enseignant pour développer les connaissances (ou la culture générale) des étudiants, en proposant des listes de différents pays et de capitales en trois langues que ces derniers sont censés compléter, ou un texte explicite sur l'histoire de la géographie. Dans les cours, on cite différentes régions pour parler des langues dans le monde, et du bi et plurilinguisme. L'*histoire*' est elle aussi bien présente dans les textes à traduire (T2, T10, T13, T14, T21, T23,) et les cours (C1, C2, C3 et C5). On al retrouve dans les textes pour discuter la relation entre différentes régions du monde (comme la relation entre l'occident et les pays arabes), l'histoire de certains faits historiques (comme ceux entre l'Algérie et la France), ou des extraits de livres d'histoire. Les cours de linguistique portent aussi sur l'histoire et l'évolution de la linguistique et des familles de langues ; à titre d'exemple, la plupart des grandes dates et évènements historiques ayant marqués l'évolution du français sont citées dans un cours sur l'histoire de la langue française.

Les cours théoriques (C1, C2, C3, C5) sont en relation directe avec les tendances linguistiques et langagières des quatre coins du monde. On parle de variations régionales sur le plan linguistique. Il y a aussi de la politique linguistique, pour discuter du rapport entre le dialecte et la langue officielle et leur relation avec la politique. Le cours 'C10' sur les « *expressions idiomatiques et expressions figées* » donne une variété d'exemples de *locutions, proverbes* et *dictons*, sur une variété de thèmes : animaux (ex. « *avoir des fourmis dans les jambes* », « *être comme un poisson dans l'eau* »), aliments (ex. « *avoir du pain sur la planche* », « *en rang d'ognons* »), corps (« *avoir le nez fin* », « *avoir le cœur sur la main* »), environnement (ex. « *ce n'est pas la mer à boire* », « *une tempête dans un vers d'eau* »), et divers (ex. *rouler sur l'or* », « *donner carte blanche* »). Le cours montre le lien qui existe entre la communication et le contexte, la langue française et les cultures locales.

Le domaine '*politique*' est présent (T3, T5, T15/3, T16/fr et ar, T17/fr et ar, T23 et T25) dans des articles et des textes qui portent sur : UNIESCO, le G8, la politique algérienne avec des instructions et circulaires du ministère de la justice et des documents officiels, la structure et l'hierarchie dans le système politique au temps du Khalife, et les tensions politiques actuelles dans le monde, comme ceux entre Donald Trump et Xi Jinping.

Pour ce qui est des '*arts, les gravures, les monuments et les sites historiques*', nous les avons identifiés dans les textes 'T26' et 'T27' et le cours 'C2. Nous notons la présence de monuments historiques en parlant d'histoire et de restauration de monuments religieux historiques.

Nous retrouvons notamment des informations avec le critère : '*littérature, les films, la musique et les masse médias, les icônes et les célébrités*'. Tout d'abord, pour la '*littérature*', les textes 'T2', 'T4', 'T10', 'T11', 'T12', 'T13', 'T19', 'T20', 'T21', 'T23', 'T24' et 'T30' et le cours 'C2' en parlent ; avec des textes d'une variété d'écrivains, comme Gibrane Khalil Gibrane, Hector Malot, Malek Haddad, Wiliam Mac de Slane, Sthal, la Fontaine, A. Daudet...etc., et des sujets comme le monde arabe actuel, l'histoire et l'identité nationale, des histoires informatives et symboliques et des fables. Il y a aussi des informations en relation avec la littérature, comme « *la Chanson de Roland* » le plus ancien texte littéraire écrit en langue française, la poésie islamique, et les maisons d'édition comme le « *seuil* ».

Les textes 'T22', 'T25', 'T28' et 'T26' sont en relation avec '*la presse et les médias*', avec des articles sur le contexte national (algérien), comme l'article sur « *les Médicaments de SAIDAL* » et international, comme dans l'article sur les tensions médiatiques entre les Etats-Unis et la Chine, et entre « *Donald Trump* », « *Xi Jinping* ». Les cours 'C2', 'C3' et 'C9' rappellent l'importance des médias : *radio, presse et télévision*, et le processus d'implémentation sociale et d'officialisation des langues (C2 et C3) ; comme on note un article en relation directe avec les réseaux sociaux (C9). On cite l'emprunt de mots et d'expressions à partir de d'autres langues appartenant au monde de la musique, et l'évocation de passage faisant référence à la musique (comme dans l'histoire de Remi sans famille).

Les documents (T25, T26, T28, T15/3' et C2') proposés par les enseignants parlent de politique et de commerce, d'actualité des échanges commerciaux internationaux, comme ceux entre la Chine et les Etats-Unis, en citant des sommes d'argents et le dollar comme

devise, et d'industrie et de commerce d'entreprises algériennes et leurs collaborations avec d'autres entreprises étrangères.

Pour ce qui est de la '*vie urbaine, les infrastructures*', l'habitat et le transport, nous avons trouvé que les textes 'T3', 'T10', 'T14', 'T15/2', '15/3' et 'T26' aussi bien que les cours 'C2' et 'C3' parlent des différentes manières de vivre dans le monde, le changement dans les modes de vie, la vie urbaine et la structure sociale des sociétés esclavagistes, et le « *travail collectif* » de la communauté primitive ; comme il y a mention de certaines dates importantes dans la vie des français de l'ancienne France (« 1791 » et « 1932 »). On mentionne aussi la manière de transporter des courriers au temps des khalifes et les tribus arabes.

En ce qui concerne l'*'éducation*', le sixième critère, nous avons trouvé des informations en rapport avec les *pratiques éducatives et l'acte d'éduquer* dans les textes 'T1', 'T3', 'T6', 'T8' et 'T27' et les cours 'C2', 'C3' et 'C10'. On explique l'adaptation des formes d'enseignement selon les milieux de vie et d'autres méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage en ouvrant l'esprit vers les nouvelles perspectives qu'offrent les sciences cognitives. Nous avons aussi noté des textes en rapports avec le contexte algérien, du côté de l'éducation religieuse, l'éducation spirituelle dans les zaouïas algériennes, et la participation de la femme algérienne musulmane dans la guidance et les enseignements dans la mosquée, en plus d'un document administratif en rapport avec la formation des femmes en couture. Nous avons aussi pu relever que les cours traitent le sujet de la place du français parmi les autres langues et son enseignement dans le monde, l'importance d'enseigner les langues locales, et l'éducation bi et plurilingue dans le monde. Nous avons aussi relevé une fiche d'enseignant du cours (C10) sur les expressions idiomatiques et figées ; qui exhorte les enseignants à exploiter des sites internet et des documents, en plus du document fourni pour aider les apprenants à prendre conscience de l'importance du contexte dans la communication, l'exemple d'une activité en classe qui permet de prendre en considération le contexte en Tr (culturelle), l'exploitation des connaissances antérieures des apprenants, et les conduire vers la prise de conscience que parler la même langue ne veut pas dire avoir la même culture, toujours à l'aide de locutions, proverbes et dictons.

Le document 'T1' et le cours 'C1' sont plus au moins liés avec les '*styles vestimentaires*', mais pas d'une manière explicite. On mentionne la couture et broderie

en contexte algérien ; et la mode qui a permis d'emprunter des mots et des expressions à différentes langues, comme le mot : « *escarpin* ».

Nous avons relevé que les textes 'T5' et 'T30' et le cours 'C4/fr et ar' sont en relation avec la nourriture ; il est mentionné comment les arabes du désert exploitent les chameaux dans leurs nourritures, et la manière de se nourrir des familles aisées dans le monde, comme la mention du mot : « *vin* » en français, traduit en : « *خمر* » [*khamr*] en arabe, pour expliquer la différence dans le genre entre les deux langues.

Pour ce qui du dixième critère, les '*coutumes sociales, religion et pratiques religieuses*', nous avons pu les identifier dans le document 'T1', les textes 'T11', 'T13', 'T23', 'T27' et 'T30' et les cours 'C4', 'C6' et 'C8'. En relation avec les *coutumes sociales*, nous avons trouvé qu'on parle d'apprentissage de la broderie (et de la couture) chez les femmes Algériennes (Algéroises), et le « Chameau de l'Arabie », ses caractéristiques et qualités, et ce qu'il représente chez les Arabes. Pour ce qui est de la *religion et des pratiques religieuses*, on parle du Khalif, des musulmans et des lois religieuses. Dans le contexte religieux algérien, on cite : le rôle de la mosquée dans la société algérienne, la femme algérienne et comment elle contribue et participe à l'enseignement-apprentissage de la religion et du saint Coran dans les mosquées, et les jeunes chercheurs en religion et les lieux saints. Il est aussi question de religion dans les cours pour montrer les différences du pluriel entre le français et l'arabe « *musulmans* » [« *المسلمون* »] et les « *chrétiens* » [« *المسيحيون* »], ou dans les exemples (« *Pèlerinage à la Mecque [...]*).

Nous avons notamment pu identifier que certains textes évoquent explicitement ou implicitement la notion de '*famille*' (T1, T3, T4, T5 et T20). On parle l'égalité au sein du foyer, l'exemple de l'histoire d'un enfant retrouvé par son père, et d'une famille qui vit avec beaucoup de chats.

Il y a des textes (T12, T13, T17/fr et ar et T21) et des cours (du module de stylistique 'C7 et C8') en relation avec la '*communication non-verbale*'. Il s'agit d'une description des « *les gens pressés* », comment ils se comportent et agissent au quotidien (T12), du caractère des personnes qui parlent d'eux-mêmes (T21), du personnage occidentale (T13), et du bon comportement à adopter en cas de vouloir démissionner d'un travail en Algérie (T17/fr et ar). Dans les cours, il est question de la fonction expressive comme fonction du langage, et de sa relation avec la description et la représentation non-verbale, en donnant des exemples.

Nous avons pu identifier des textes et des cours qui contiennent des noms-prénoms et des appellations : le document 'T1', les textes 'T2', 'T4', 'T6', 'T8', 'T10', 'T11', 'T13', 'T14', 'T19', 'T23', 'T21', 'T22', 'T25', 'T23', 'T27', 'T28' et 'T30', et les cours 'C1', 'C2', 'C3', 'C4', 'C6', 'C7' et 'C8'. Des noms et prénoms arabes (« *Omar Racim* »), maghrébins (algériens) (« *Malek Hadda* »), français (« *La Fontaine* »), anglais (« *Peter Brook* »), allemands (« *August Schleicher* »), hollandais (« *Marcus Zuerius van Boxhorn* »), chinois (« *Wang Shouwen* »), africains musulmans (« *Ahmed Sékou Touré* »), pour citer des personnages dans les textes et les articles, ou des hommes politiques (« *Donald Trump* »), ou des personnages historiques (« *Jules César* »), des écrivains (« *Gibrane Khalil Gibran* ») et des chercheurs (« *Cusin-Berche* »). Nous avons aussi pu identifier des noms d'organismes nationaux (« *CNAPEST* ») et internationaux (« *UNESCO* »), des appellations régionales (« *Kiftraité* »), historiques (« *Khalifat* ») et en rapport avec la religion (« *zaouïas* », « *Imams* »).

Nous rappelons que nous n'avons trouvé aucune référence au '*shopping*', ou la présence d'informations en relation avec les '*festivals, les célébrations, les vacances et les cérémonies*'. La même chose pour le critère '*loisirs et sports*', et la '*consigne inter-culturelle de traduction*'.

2.3. Résultats d'analyse de la catégorie : 'cultures' avec 'c' minuscule

Dans le premier critère de cette catégorie, nous avons identifié trois textes en relation avec la notion de '*liberté*' (T14, T15/fr et ar, T17/fr et ar). On l'évoque pour parler du régime esclavagiste et rendre la liberté aux gens et mettre fin à ce dernier, ainsi que dans un exemple d'un préavis de démission d'un travail en Algérie.

Nous avons trouvé des informations liées à l' '*individualisme et le collectivisme*' dans les textes 'T5', 'T13', 'T15/2 et 3', 'T21' et 'T26'. On parle d'individualisme dans la famille, des manières de vivre des gens qui parlent d'eux-mêmes, d'esclavagisme destructeur de la collectivité qui régnait dans la communauté primitive, et de la division sociale du travail entre les différents producteurs. Et en relation avec l'Algérie, il est question d'écrivains Algériens d'origine européenne qui ont choisi l'Algérie comme patrie, et d'une collaboration entre une entreprise algérienne et une autre russe.

L' '*égalité et l'égalitarisme*' sont présents dans les supports suggérés par les enseignants (T3, T5, T15/2, T19). On parle de « *l'UNESCO et le problème scolaire* », « *l'égalité au*

sein du foyer », de l'égalitarisme dans *la communauté primitive*, et un texte intitulé « *une leçon d'égalité* » est proposée.

Nous avons aussi pu identifier dans l'analyse des notions de justice, en rapport avec le quatrième critère de cette troisième catégorie, dans un bon nombre de textes ('T3', 'T5', 'T13', 'T15/2', 'T16/fr et ar', 'T17/fr et ar', 'T18/fr et ar', 'T19', 'T21', 'T22' et 'T29'). Il y a le droit à la scolarisation (T3), des familles, des parents et des enfants, et de différentes cultures et régions du monde à l'éducation ; et façon symbolique, l'histoire d'une mère qui redonne justice à une personne dépostée par son fils. On souligne aussi l'importance du travail collectif de la communauté primitive qui rétablit la justice dans les sociétés, des procédures de désarmement et la sécurité dans le continent africain et sa protection. Et en rapport avec le contexte Algérien, le droit à une nation libre et une identité Algérienne, ainsi que des documents en rapport direct avec le Ministère de la Justice Algérien, comme l'instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien pour les Procureurs Généraux et les Directeurs des Etablissement Pénitentiaires.

Nous avons trouvé des informations en relation avec la '*compétition*' (T2 et T25) entre le monde arabe et le monde occidental, et la compétition commerciale entre les États-Unis et la Chine, comme dans l'exemple suivant : « *Donald Trump et Xi Jinping ont déclaré samedi une trêve dans leur conflit commercial, en suspendant la mise en œuvre de nouveaux droits de douane américains sur les importations chinoises, à l'issue d'une rencontre à Buenos Aires.* »

Le '*matérialisme*' est présent dans les textes 'T14', 'T15/3' et 'T25'. On a trouvé la mention de la problématique de l'apparition de la propriété privée de la terre, du développement matériel des sociétés, et *du matérialisme* d'une manière plus directe dans un échange entre la présidence américaine et chinoise.

Nous avons pu remarquer que les textes 'T2', 'T8', 'T9', 'T13', 'T15-2', 'T15-3', 'T21', 'T22', 'T28' et 'T29', et les cours 'C1', 'C2', 'C3', 'C6' et 'C9' sont en rapport avec la '*confrontation*'. On y trouve l'influence de la langue arabe et son rôle important dans le développement de la civilisation occidentale, l'ayant adapté selon leurs principes, valeurs et normes ; le choix aveugle des arabes qui décident de suivre sans adapter et penser ce qu'ils prennent ; la dominance et influence des fortes sur les plus faibles ; et que regard inférieur de l'Occident qui ne veut pas reconnaître la diversité, la légitimité et la liberté de certains pays comme l'Algérie. Nous retrouvons aussi l'opposition entre « *la communauté primitive* » caractérisée par le travail collectif et l'égalité, et « *le*

régime esclavagiste » caractérisé par la propriété privée ; l'instrumentalisation des humains et la destruction des rapports de solidarité ; l'« [a]rmement et le désarmement » en Afrique ; la grève des enseignants du primaire, du secondaire et du lycée qui a touché tout le territoire Algérien, et le trafic de drogue maritime en Algérie, ainsi que la confrontation avec la police et les gardes côtes. Nous notons aussi des conflits linguistiques et langagiers dans les cours théoriques : la confrontation entre les différents dialectes qui existaient lors de la formation et du processus d'officialisation du français, et la problématique des langues (ou dialectes) locales de France qui sont en confrontation permanente avec le français ; l'opposition qui existe aussi entre la langue arabe, classique formelle, et les autres dialectes et parlers locaux et langues. Il y a aussi du choc dans la relation entre les sociétés réelles matérielle et irréelles virtuelles.

Des informations avec le '*modernisme (orientation avers le nouveau)*' dans deux documents (T26 et C4) : l'utilisation de nouvelles techniques de construction de logement avec des matériaux de qualité par une entreprise Algérienne ; et les limites des langues récemment promues comme langues nationales pour permettre à un peuple quelconque de s'ouvrir vers l'international ; et les langues étrangères internationales qui permettent aux peuples de vivre dans le monde moderne, comme dans ce qui suit : « *Il faut en effet admettre qu'il est pratiquement impossible aux nombreuses langues qui ont été brusquement et récemment promus au rang de langues nationales et prétendre, du moins dans l'immédiat, à une audience internationale [...]* » (C4).

L'*'amélioration et le développement personnel'* ont été identifiés dans le document 'T1' et les textes 'T3', 'T5', 'T7', 'T9', 'T26' et 'T28'. On trouve la perspective globale humanitaire, comme dans le texte sur « *l'UNESCO et le problème scolaire* » (T3) ; *l'importante de ses négociations pour le développement* ; ainsi quel'apprentissage de la couture et de la broderie pour les femmes à Alger, l'amélioration des matériaux utilisés dans la construction des bâtiments et le lancement de la fabrication de nouveaux médicaments en Algérie par le groupe SIADAL, pour le contexte algérien. Nous avons aussi noté la présence d'un document ayant comme objectif explicite le développement de la culture générale et du capital linguistique des étudiants avec une liste de pays et de capitales du monde (T7).

L'*'éducation'* est présente sous ces deux pôles : pratique, comme on l'a vu dans la catégorie précédente, et symbolique et philosophique dans celui-ci (T2, T3, T4, T8, T16/fr et ar, T19 et T21 et C2). Nous avons identifié la notion d'éducation imitatrice

dans les pays arabes ; l'appel à la personnalisation et l'individualisation de l'éducation (« [...] *offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre.* » [T3]) ; ainsi que le rappel de l'instauration de l'enseignement primaire en France ; et comme forme d'éducation à travers l'histoire, le savoir-être du Sultan Soliman, l'histoire d'une mère qui intervient pour donner fin au despotisme de son fils, et l'importance des parents dans l'éducation. Pour le contexte algérien, nous avons noté la problématique dans le système éducatif algérien, ainsi que la manière de se comporter du gouvernement algérien avec les détenus.

Pour ce qui est du '*temps*', le passé et le présent sont identifiés dans la plupart des textes. Nous avons relevé du passé dans les textes 'T2', 'T3', 'T4', 'T5', 'T11', 'T12', 'T13', 'T14', 'T15-2', 'T16/fr et ar', 'T17/fr et ar', 'T18/fr et ar', 'T10', et le texte 'T23'. Il s'agit du passé historique, comme l'époque des Khalifes et du sultan Soliman, ou que le texte ou l'article est d'une ancienne date, avant 2017. Nous avons pu remarquer que les dates historiques sont présentes dans tous les cours théoriques : on évoque beaucoup de dates importantes dans l'histoire des langues et les recherches en linguistique comparée (découverte du sanskrite, et période de réalisation des principales recherches sur la linguistique comparée : 1772-1829, 1787-1863, 1782-1832, 1833-1849), l'époque de l'antiquité gréco-romaine dans son rapport avec la philologie, des dates importantes pour l'évolution et le processus d'officialisation de la langue française ; à titre d'exemple, l'an 987, période dans laquelle le francien commence à s'imposer pour laisser naître le français ; ainsi que les grandes dates de la formation de la langue française : 842, 1080, 1539, 1549, 1624, 1635, 1694, 1714, 1791 et 1832. On utilise aussi le passé pour parler d'évolution de la situation sociolinguistique dans le monde, et les parlers et dialectes avant l'Islam dans les tribus de l'Arabie Saoudite, à l'époque de Kuraysh et après. Les textes 'T6', 'T8', 'T15-3', 'T24', 'T25' sont au présent. Il s'agit d'événements d'actualité, comme le choc économique-politique entre les États-Unis et la Chine, ou d'un article ou un texte apparu après 2017. Certains textes (T27 et T29) étaient intemporels, et d'autres non datés (T19, T20, T21, T22, T24, T26, T28).

Pour ce qui est du critère : '*niveau de formalité*', nous avons pu identifier trois niveaux : dans la forme du document telle qu'il est présenté, comme dans la forme de l'article de

presse dans sa nature formelle, la circulaire du ministère, et l'obligation de suivre le style et forme d'une lettre proposée par le ministère.

Il est question de '*franchise, de l'ouverture et de l'honnêteté*' dans les textes sur « *l'avenir de la langue arabe* », les écrivains européens d'origine algérienne, « *l'Afrique et la Révolution* », et la manière de comporter du Sultan Soliman avec une femme ; ces mêmes textes contiennent une implication de la part des auteurs.

En effet, il y a de l'implication dans des textes qui expriment : l'identité linguistique et l'imitation de l'Autre, l'identité nationale et le patriotisme, et la révolution d'un (continent) colonisé ; et même dans les exemples donnés dans les cours, comme le « *Pèlerinage à la Mecque –Formidable !* » (C8)).

Parmi les supports exploités par les enseignants, certains sont '*orientés vers l'action*' (T15/20, T15/3, T16/fr et ar, T17/fr et ar, T18/fr et ar, T26, T27, T28 et T29). On parle de : *la commune primitive marquée par le travail collectif nécessaire à la subsistance, [...] la division sociale du travail entre les différents producteurs*, de la décision de l'Assemblée Générale du 22 novembre dans le paragraphe 4 sur la résolution 57/64, et les instruction du Ministère de la Justice Algérien, telle l'*Instruction n°24 du Ministère de Justice Algérien* pour les Procureurs Généraux, comme dans : « *J'ai arrêté en conséquence, les dispositions suivantes, que vous voudriez bien porté à la connaissance des directeurs d'établissement placés sous votre autorité, et à l'exécution desquelles vous veillerez tout particulièrement* » (T16/fr et ar) ; ainsi que la série d'actions entrepris par le Ministre des Affaires Religieuses et des Wakfs algérien, comme dans :

« *Le Ministères des Affaires Religieuses et des Wakfs à engagé une série d'actions en vue : De l'encouragement des activités [...] ; [d]e la restauration et de l'entretien des monuments...* », et des « *des actions de soutien et d'encadrement [...]* » (T27).

Pour ce qui est du critère de '*réglementation*' (*orienté-règles*), nous l'avons relevé dans les textes sur la politique et les lois algériennes (T16/fr et ar, T17/fr et ar, T18/fr et ar), les politiques mondiales (T3, T5, et T29) et la politique dans l'histoire de la civilisation musulmane (T23).

La '*dominance des hommes*' a aussi bien été relevé dans les textes analysés (T5, T10, T21 et T23), puisqu'on appelle à l'égalité dans le foyer, on trouve la structure masculine du Sultanat au temps du Khalifats, et l'histoire d'une femme dont les soldats ont volé le bien: « [...] *une femme s'approcha de lui et se plaignit vivement de ce que, pendant son*

sommeil, des soldats lui avait volé des bestiaux qui lui faisaient toute sa fortune » (T21).

Et finalement, on n'est '*orienté vers les résultats*' que dans un texte sur les résultats d'une imitation aveugle (T5).

3. Discussion des résultats des documents authentiques

Les résultats d'analyse des supports proposés par les enseignants montrent qu'il y a présence d'informations sur différentes cultures selon la grille que nous avons choisie dans l'analyse. En effet, les informations relevées sont répertoriées d'une manière plus au moins uniforme dans les trois catégories : « *culture générale* », « *Cultures* » (avec 'C' majuscule) et « *cultures* » (avec 'c' minuscule). Nous avons pu identifier des informations liées au culturel dans les cours théoriques et pratiques.

On pourrait présupposer qu'un cours comme la linguistique n'a pas de relation avec le domaine culturel. Mais c'est bien le contraire. On ne peut pas évoquer de l'histoire d'une langue dans un cours sans citer les autres langues, dialectes, parlers et variétés, dans l'époque actuelle et passée ; et sans faire la tour des familles de langues, de leurs origines, de l'influence des unes sur les autres, et la répercussion des événements socio-culturels, historiques, politiques, économiques, militaires, religieux et géographiques. Dans le cours d'histoire de la langue française, il ne s'agit pas uniquement de la langue française, mais d'histoire de la France, de sa politique, ses cultures et classes sociales, de son système éducatif, des dialectes et des parlers locaux et des conflits qui existaient et existent toujours encore avec eux, de sa relation avec ses anciennes colonies et des rapports qu'ont ces dernières avec la langue française. Il est clair que l'histoire des langues est liée à celle des peuples qui la parlent (Sellier, 2019), mais aussi de ceux qui la côtoient de près ou de loin.

En plus d'être présent dans les cours théoriques et pratiques, le culturel touche à une variété de domaines. On dirait qu'on ne pourra jamais avoir une prédiction de ce que les enseignants peuvent proposer aux étudiants comme supports à traduire. Aucune corrélation. C'est varié. Il y a de tout : l'histoire du Sultan Soliman, les sociétés esclavagistes, Trump et la Chine, des articles et des circulaires du Ministère de la Justice Algérien, l'histoire des géographes arabes, le choc linguistique, l'identité nationale, la religion, la manière de vivre dans anciens arabes, les différences culturelles, les langues dans le monde, la langue arabe, le trafic du kif en Algérie...etc. ;

comme articles de presse, textes littéraires, poèmes, extraits de livres, certificats de scolarité...etc., sur le contexte national et international, des événements et des écrits d'actualité et non d'actualité, récents, passés et historiques...etc. Cela nous pousse relever une corrélation entre cette variété de sujets auxquels touchent les documents proposés à la Tr, et les réponses des enseignants aux questions de l'entretien que nous avons eu avec eux dans la vérification de la première hypothèse. Les enseignants avaient insisté sur la *richesse du bagage cognitif*, la *culture générale* des étudiants et leur *connaissance des cultures et de l'Autre*, qui permet, selon eux, de faciliter la Tr des notions culturelles dont le degré de difficulté n'est lié qu'à leur ignorance. Ils avaient aussi ajouté que la Tr du culturelle est liée au fait d'« être informé sur ce quoi se passe dans le monde actuel »¹⁵⁵, au *type du texte* et au *domaine du sujet*. Ce qui nous pousse à penser la corrélation entre la caractéristique des supports variés dans les genres, les domaines, les sujets traités et l'époque à laquelle ils appartiennent. Les enseignants introduisent-ils cette variété afin de développer le bagage cognitif et la culture générale des étudiants indispensables dans la Tr les notions culturelles ?

La traduction est communication interculturelle (De Launay, 1988 ; Venuti, 1998, p.4 ; Cordonnier, 2002 ; Crépon, 2004 ; House, 2009 ; Ali Seddik, 2013 ; D'Arcangelo, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015 ; Yarosh, 2014 ; Tomozeiu et *al.*, 2016), car c'est un passage d'une langue-culture vers une autre langue-culture ; quoi que cela ne veut pas dire pour autant que les enseignants opteront pour des textes contenant du culturel. Cependant, la corrélation trouvée appuie le fait qu'il y a une volonté dernière le choix des supports. Nous prendrons un autre exemple pour ajouter que même quant l'enseignant ne choisit pas de supports en pensant à l'inter-culturel, il tempore pour les expliquer, puisqu'il les rencontre dans les cours de façon imprévue. Dans les entretiens¹⁵⁶, l'un des enseignants a souligné qu'en plus d'être présentes dans les textes et exemples proposés aux étudiants, il faut se rappeler que les notions culturelles sont spontanées et vivantes, donc on peut les rencontrer dans un exemple sur la différence entre l'*épithète* et l'*attribue*. L'enseignant¹⁵⁷ avait déclaré :

« [C]ela se fait spontanément même pour les choses les plus simple, [...] si je dois par exemple expliquer la différence entre l'*épithète* et l'*attribue* avec les étudiants de première année

¹⁵⁵ Réponse de l'enseignant (8).

¹⁵⁶ Dans la vérification de la première hypothèse (deuxième chapitre de la partie pratique).

¹⁵⁷ L'enseignant (1) dans l'entretien.

[première année licence], je peux produire une notion d'interculturel pour ne serait qu'en citant un exemple précis. »¹⁵⁸

En rajoutant que le culturel est présent même dans les exemples dans les cours de grammaire, car les exemples contiennent du culturel ; « un terme ou une expression relatif à la culture ; à un aspect de la culture. Donc, mine de rien, le culturel est partout.¹⁵⁹ »

En effet, nous avons relevé des exemples dans les cours des modules théoriques en rapport avec la culture, nous rappelleront les exemples :

- « *Le Vin* », un exemple donné dans le cours de linguistique (C4/fr) pour exemplifier le masculin et le féminin, et la différence avec la Tr qui lui est proposée en arabe : « الخمر » (C4/ar) ;
- les « *musulmans* » [« المسلمون »] et les « *chrétiens* » [« المسيحيون »] pour montrer la différence entre le masculin et le féminin dans la langue arabe et la langue française ; et
- la phrase : « *Pèlerinage à la Mecque –Formidable !* », comme exemple d'un énoncé phrase.

Nous rappellerons que l'un des enseignants¹⁶⁰ a souligné que la Tr des proverbes comme pratique d'enseignement permet d'explicitier le rapport qui existe entre la langue et la culture et la notion d'interculturalité en traduction ; nous corrélons cela avec le cours 'C10' sur les « *expressions idiomatiques et expressions figées : locutions, proverbes et dictons* », avec dix pages d'exemples, d'explications, de propositions de traductions, et de consignes pédagogiques et didactiques pour les enseignants, en mentionnant clairement le lien langue-cultures et communication en contexte.

Bien que notre hypothèse était de savoir si les enseignants ont recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre, et non pas s'ils l'inculquent consciemment, la corrélation que nous avons trouvée montre qu'il y a une volonté derrière le choix des supports ; et le cours de stylistique en est bien la preuve. Ce dernier, 'C10', est une fiche d'enseignant et cours sur les expressions *locutions*, les *proverbes* et les *dictons*, qui explicite l'importance du contexte dans la communication la Tr, avec dix pages d'exemple avec explications et équivalents en anglais touchant à différents thèmes et

¹⁵⁸Enseignant (1): réponse à la question 27

¹⁵⁹Enseignant (1): réponse à la question 26

¹⁶⁰Enseignant (3) : réponse à la question 27

registres. La fiche de l'enseignant explicite clairement qu'il doit prêter une attention particulière lors de l'enseignement de ce cours, et d'amener l'apprenant à reconnaître la diversité culturelle dans les pays francophones, et un certain régionalisme.

La culture est un ensemble d'habitudes partagées par une communauté. Différentes cultures ont différentes manières d'entreprendre les activités de la vie quotidienne ; et cela est valable pour le shopping, les festivals, les célébrations, les vacances et les cérémonies dont, rappelons-le, nous en n'avons pas relevé de références dans les documents analysés.

Tout d'abord, il est clair que la manière de faire du shopping et les liens que tissent différents peuples avec, diffèrent selon la culture. Cette différence n'est pas uniquement dans le shopping in-vivo traditionnel, mais aussi dans le virtuel avec le e-commerce (Abdullah al-Qudah et Ahmad, 2014). Différentes cultures ont différentes façons de faire des achats en ligne.

Quand aux célébrations, les festivals et les cérémonies, ils représentent des événements importants pour les différentes communautés. La célébration des mariages, par exemple, varie tellement d'une région à une autre, et même dans le même pays. C'est important de savoir comment les Autres célèbrent leurs joies et bonheur. Nous prendrons comme exemple une expérience personnelle. Nous parlions avec une personne de Moscow via Skype qui, quant elle a entendu un cortège avec clacksons, musique et trompète passer, m'a demandé : « *is it a wedding celebration ?* » [Est-ce une célébration d'un mariage ?]. Après l'avoir confirmé, elle m'avait fait la remarque que c'est la même manière de célébrer à Moscow. Quelque chose que nous ignorions. Pour nous, les Russes ont une culture éloignée de la notre. Nous soulignons cela parce qu'un enseignant¹⁶¹ de Tr Russ-Ar-Russ¹⁶² nous a expliqué qu'il propose principalement des textes en rapport avec le pétrole et le gaz, car la nature du lien entre l'Algérie et la Russie se résume à cela ; et qu'on devrait leur donner des informations en relation avec leur futur domaine de travail. En effet, nous sommes d'accord qu'il s'agit de former de futurs traducteurs compétents dans le domaine professionnel. Cependant, ce même enseignant nous a souligné combien la culture russe est différente de la notre (ou de la sienne). Introduire le vécu de l'Autre dans l'enseignement de sa langue n'est pas un

¹⁶¹L'un des enseignants (enseignant 14) avec qui nous avons eu un entretien pour vérifier la première hypothèse dans le deuxième chapitre de la partie pratique.

¹⁶²Traduction russe-arabe-russe

ajout, mais une fondamentale. Quand est-il des enseignants de la spécialité Tr fr-ar-fr ? C'est la même chose. D'après l'analyse des supports, aucun mariage n'est célébré dans aucune langue ou spécialité !

Nous rappelons aussi l'importance des fêtes religieuses. La signification d'*Aïd el-Adha*, *Aïd el-Fitr* et *Achoura* pour les musulmans, ou *noël* et *pâques* pour les chrétiens, et *Shabbat*, le *Rosh Hashana* et le *Yom Kippour* pour les juifs¹⁶³ n'est pas la même. Il existe d'autres mondes tellement riches en variétés et religions en Asie, en Australie, en Amérique du Nord (le Canada) et en Amérique Latine. D'autres mondes qui nous sont distants parce qu'on n'a pas appris sur eux. Sans oublier les fêtes régionales, nationales et internationales, ancestrales et modernes, qui, selon nous, sont des sujets et des exemples privilégiés. Ils peuvent être inculqués dans les cours du module de Tr sous forme de textes ou des paragraphes isolés à traduire, et dans les modules théoriques sous forme d'exemples, car ils explicitent les différences culturelles aux étudiants.

Comment le futur traducteur traduirait la description d'une célébration d'une culture qui lui est étrangère ? Comment interpréterait-il le sens de leurs pratiques ? Quels équivalents leur trouvera-t-il dans la langue de Tr ? Si non quelle explication ? Ou quel procédé de Tr employé ? Il est vrai que la durée de la formation ne permettra jamais aux étudiants de connaître tout sur toutes les cultures du monde, et dont les fêtes de mariages ne sont qu'un exemple, mais ils prendront conscience de la complexité de l'opération de Tr (Hennequin, 1998 ; Zehrer, 2014 ; Lavault, 1998, p.90), de l'importance du travail de recherche qu'ils auront à faire (Olvera Lobo, 2007), et surtout, de la Tr comme forme de communication inter-culturelle (Lavault, 1998; PICT, 2012 ; Yarosh, 2014 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016).

Et pour les sports et loisirs, tout comme le voyage ? Ils sont tous empreints de cultures. Prenons les sports par exemple, pourquoi ne pas suggérer des textes sur les cultures sportives qui diffèrent selon la région, le pays ou le continent. Le football américain au USA ou en Australie, le golf ou le tennis, le Hockey au Canada...etc. ; pourquoi pas un texte sur les différences culturelles dans les célébrations dans le football dans différents pays européens et africains ? Le sport est lié à la culture. Nous avons différentes

¹⁶³Le « *Shabbat* » est une fête qui rappelle la création de l'univers qui a lieu chaque 7ème jour de la semaine. Le « *Rosh Hashana* » est le Nouvel An juif. Le « *Yom Kippour* » est la fête du pardon. « *Pessah/Souccot* » est la Pâque juive, il s'agit de jours fériés qui célèbrent le pèlerinage des Juifs à leur sortie d'Égypte (Source: <https://www.joursferies.fr/fetes-juives.php> , consulté le : 23/09.2020)

manières de célébrer nos victoires sportives, et de choisir les sports qu'on aimerait pratiquer. A titre d'exemple, un enseignant à l'université de Bretagne Occidentale, en France, nous a affirmé que sa mère a reçu un choc en l'informant qu'il voulait s'inscrire au golf ! Car c'est tellement loin de sa culture, il a souligné.

Les étudiants pourraient donc automatiquement comparer les sports des Autres avec les leurs, et déduire que les Autres existent et vivent autrement abstraction faite des représentations (pensées et croyances), mais aussi en pratique (la réalisation des représentations). Nous pensons qu'il est pertinent d'accorder plus d'importance aux activités de la vie quotidienne, passées et actuelles, en enseignant la langue de l'Autre. Car la langue est indissociable de la culture, et cette dernière est extériorisée dans le vécu de Soi et de l'Autre. La culture vit.

Nous avons aussi constaté que les enseignants n'utilisent aucune consigne contextualisée inter-culturelle. Cette dernière prend en considération le contexte de la langue source ou celui de la langue de Tr, selon les directives de la consigne. La consigne permet aux étudiants de se préparer à la dynamique et imprévisible situation socio-professionnelle (Lavault, 1998, p. 90 ; Le Disez, 2015, 2019¹⁶⁴) et développer leur compétence interculturelle (Hanse, 1997 ; D'arcangelo, 2013 ; Yarosh, 2014 ; Thunnissen, 2015 ; Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Hurtado Albir, 2017, p. 12 ; Benaribi, 2020a) (Voir le deuxième chapitre théorique). A vrai dire, nous avons présupposé que les enseignants pourraient ne pas introduire la consigne inter-culturelle en examen, parce que le temps ne suffirait pas aux étudiants pour bien y répondre. Mais ce n'est pas le cas. La consigne inter-culturelle est absente dans la formation des futurs traducteurs ; cela donne plus de validité à l'un des résultats de la vérification de la deuxième hypothèse (Benaribi, *Idem*).

4. Conclusion

Dans la vérification de la troisième hypothèse, nous avons trouvé que les documents proposés pour la traduction sont très variés au point qu'il est impossible de prédire les futurs textes qu'un enseignant proposera. Les textes traitent différents sujets (histoire d'un Soltan, des sociétés esclavagistes, du conflit économique-politique entre deux pays, d'histoire des géographes arabes, de manière de vivre des anciens arabes, de choc linguistique, d'identité nationale, de religion, des différences culturelles, des langues

¹⁶⁴ Correspondance par email (03/08/2019).

dans le monde, de la langue arabe, du trafic du kif en Algérie...etc. ; différents types (fables, textes littéraires, extraits de livres, certificats de scolarité, articles de presses, articles et circulaires ministérielles) ; sur le contexte national et international, des événements et des écrits d'actualité et non d'actualité, récents, passés et historiques...etc. Nous avons tracé une corrélation avec les pratiques d'enseignement déclarées par les enseignants dans la vérification de la première hypothèse qui nous permet de souligner qu'il y a une volonté consciente derrière cette diversité dans les documents proposés à la traduction.

Nous avons constaté que même les cours de linguistique, qu'on pourrait penser dépourvus de culturel, sont truffés de culturèmes et de notions en relation avec les cultures. En effet, on ne peut pas enseigner l'origine des langues (du français) sans faire le tour des familles de langues, des autres langues et des parlers en présence, de chocs culturels, du contextes historiques et sociaux, des politiques et des décideurs, des politiques linguistiques, des religions, ...etc., d'une manière diachronique. À vrai dire, nous retrouvons du culturel même dans les exemples des cours de grammaire. On souligne dans le module de stylistique l'importance des locutions, des proverbes et des dictons dans la traduction, la communication en contexte, et le lien entre la langue et les différentes cultures de ceux qui la parlent. Le document contient aussi des consignes pédagogiques, pour éviter la construction de présupposés culturels chez les étudiants, et didactiques, en proposant une liste d'exemples et des références.

Nous n'avons pas relevé d'informations en relation avec les sports et loisirs, le voyage, les célébrations, les festivals et les cérémonies, et la consigne interculturelle demeure absente.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE

Tout doctorant entame une thèse avec volonté et certitude de donner réponse à une problématique. Puis, il constatera en avançant que de plus en plus de problématiques et une infinité de questions et d'hypothèses font surface à chaque fois qu'il est éclairé d'une réponse ! En plus des résultats obtenus en vérifiant les hypothèses émises au début de la recherche, nous pensons que les constatations, questions et hypothèses émergeant des conversations du doctorant avec son sujet de thèse sont essentielles pour les futures recherches et l'orientation des actes de développement apportés au terrain. Cette conclusion vise donc comme objectif de présenter les résultats de cette thèse et les nouvelles perspectives et terrains d'investigation qu'elles ouvrent.

Nous avons entamé la présente recherche à partir d'une simple constatation sur le domaine de traduction sur lequel nous avons une connaissance assez superficielle. Nous avons pensé que si la question de l'interculturel est problématique en enseignement des langues étrangères, elle devrait être double problématique en enseignement de la traduction, vu qu'un traducteur doit assurer la communication d'un sens entre deux langues et au moins deux cultures. Par excellence, la traduction est donc une forme de communication interculturelle (Venuti, 1998, p. 4 ; De Launay, 1988 ; Cordonnier, 2002 ; Crépon, 2004 ; Faiq, 2004 ; House, 2009 ; Manteanu, 2011 ; Ali Seddik, 2013 ; Ladmiral et Lipiansky, 2015), comme le rappellent Ladmiral et Lipiansky (*Idem*, p. 30) en déclarant que « *la traduction constitue d'emblée un paradigme de la communication interculturelle, outre qu'elle est point de passage obligé permettant de passer par-dessus les verrous linguistiques.* » Une communication interculturelle dont le traducteur est le médiateur (Lederer, 1998 ; Ladmiral, 1998 ; Antoine, 1999 ; Mançon, 2000 ; Corinne, 2006 ; House, 2009, p. 12 ; Changkakoti et *al.*, 2012). Avec la traduction, le traducteur devient l'agent de la communication entre les différences linguistiques et culturelles ; comme c'est si bien décrit par Crépon (2004), pour qui « *l'extension du concept de traduction consiste à penser la relation entre les cultures dans un horizon cosmopolite. L'interculturalité y dessine les contours d'une nouvelle utopie – celle d'un monde dans lequel les frontières culturelles, les barrières que les cultures dressent entre les individus seront abolies.* »

Ayant conscience que ni nous ni notre directeur de thèse sommes traducteurs, notre investigation a porté donc non pas sur l'aspect technique de la traduction des notions culturelles, mais l'interculturel dans l'enseignement de la traduction. Un domaine explicité que récemment dans les recherches (Bahumaid, 2010 ; Yarosh, 2014 ; Le-Disez, 2015 ; Ileana Neli, 2015 ; Lisa Thunnissen, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Kahrizsangi et Haddadi, 2017 ; Hurtado Albir, 2017 ; Huertas-Barros et Vine, 2019). Notre thèse et article (Benaribi, 2020a) sont les premières réalisées sur le domaine dans le contexte algérien. Nous nous sommes intéressé à l'interculturel dans les pratiques d'enseignement universitaire à l'Institut de traduction. Nous nous sommes demandé en *contexte du LMD en Algérie, dans quelle mesure les pratiques d'enseignement universitaire s'inscrivent – elles dans le cadre de l'approche interculturelle pour les enseignants de l'institut de traduction*. Pour orienter et préciser notre investigation, nous nous sommes posé le questionnement suivant : *est-ce que les enseignants de traduction ont conscience de l'importance de l'interculturel dans leur domaine ? Est-ce que les enseignants intègrent et prennent en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques évaluatives ? Et, l'enseignant-a-t-il recourt à des supports dans lesquels apparaît la culture de l'Autre ?* Nous avons par la suite formulé une hypothèse pour chacune des questions, en supposant que : *les enseignants de traduction sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle, que leurs pratiques évaluatives intègrent l'aspect interculturel, et qu'ils ont recours à des supports dans lesquels apparaît la culture de l'Autre* ; en choisissant comme cas d'étude les enseignants de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2.

Premièrement, pour vérifier la première hypothèse selon laquelle on suppose que les enseignants ont conscience de l'importance de l'interculturel dans leur domaine, nous avons utilisé l'enregistrement vocal à l'aide d'entretiens semi-directifs avec 15 enseignants, et la théorisation ancrée comme méthode d'analyse qualitative inductive de données empiriques. L'analyse par la théorisation ancrée permet surtout de ne pas tomber dans le piège des représentations du chercheur, ou de suivre une grille préétablie, donc, de s'éloigner du filtrage conscient et inconscient (Paillé, 1994 ; Meliani, 2011, Raymond et Forget, 2020). Après la transcription des entretiens enregistrés, nous avons entamé une première sélection-catégorisation des réponses en rapport avec les questions, puis une seconde catégorisation de l'ensemble des réponses des enseignants. Suite à l'analyse, les résultats ont été répertoriés selon cinq catégories : Langue et culture en

traduction, l'interculturel pour les enseignants, l'interculturel en pratiques traductives et en pratiques d'enseignement, traduction du culturel, l'évaluation de l'interculturel et l'interculturel en profile de compétence.

La discussion des résultats a montré que les enseignants ont bien conscience de l'importance de l'interculturel dans le domaine. Nous avons trouvé que les enseignants de traduction croient à l'inséparabilité de la langue et de la culture qui fait que la traduction est une opération interlinguistique-interculturelle. Pour eux, l'interculturel est lié à sa fonction communicative, au dialogue, à l'ouverture d'esprit et à l'Altérité. Ils adoptent le même point de vu pour ce qui est de l'interculturel en traduction. La traduction des cultures n'est pas impossible selon eux, elle est permise par la connaissance de l'autre et le bagage cognitif de l'étudiant (traducteur). Cependant, bien que les enseignants donnent une importance à l'interculturel, il y a différents points de vue sur le degré de son importance dans certains modules et les domaines juridique, scientifique et technique.

Le cours qui porte sur les cultures est dynamique, motivant, captive les étudiants, et les pousse à se concentrer et s'appliquer encore plus. Les enseignants favorisent majoritairement les exemples comme moyen d'évoquer les différences culturelles et expliquer les difficultés et solutions de traduction. Ils n'utilisent pas de grille d'évaluation qui inclue l'aspect interculturel, bien qu'ils le prennent en considération en évaluant les étudiants. Deux étudiants traduisant un texte en suivant la même consigne peuvent ne pas avoir la même note, puisque l'avis des enseignants sur la stratégie et le procédé de traduction des aspects culturels diffère.

Nous souhaitons revenir à une réponse de l'un des enseignants, pour qui, la question « *n'est non pas 'c'est quoi l'interculturel en traduction ?', mais plutôt, 'c'est quoi la traduction dans l'interculturel ?'* ». L'importance de l'interculturel est explicitée dans les réponses des enseignants, bien qu'il y a un manque dans leurs connaissances en pédagogique et didactique de la traduction que nous liant à un manque de formation spécialisée dans le domaine. En effet, nous avons trouvé que les enseignants ignorent les modèles et approches récentes sur l'interculturel en traduction et son enseignement et évaluation, et se contentent de la consigne « *traduisez ce texte en langue 'A' vers la langue 'B'* » dans les exercices de traduction.

Deuxièmement, pour ce qui est de la vérification de la deuxième hypothèse, nous avons analysé un corpus composé de 39 sujets d'examens, 29 de modules de pratique

traductive et 18 de modules théoriques. Nous avons analysé les questions d'examens puis leur contenu en utilisant la théorisation ancrée comme dans la vérification de la première hypothèse.

Les résultats obtenus dans l'analyse des consignes de traduction montrent que la consigne traditionnelle persiste. Le « *traduire un texte en langue 'A' vers une langue 'B'* » domine les examens des modules de traduction. Loin d'être une étape pour habituer les étudiants à cette dernière et développer leurs habilités à traduire, elle est employée et généralisée pour tous les niveaux. Nous avons notamment constaté que certains examens ne contenaient pas de consignes. Il s'agit d'une pratique non pédagogique. Nous estimons que la riche variété d'exercices que la littérature récente en pédagogie et didactique de l'interculturel en traduction propose n'est pas exploitée en formation des futurs traducteurs afin de les habituer à la complexité de la situation de traduction qui baigne dans les différentes cultures. Nous avons remarqué qu'un seul enseignant a fait référence à la consigne contextualisée dans le premier chapitre, et qu'aucun examen ne la contient, sachant qu'il y a des examens de l'enseignant en question dans le corpus analysé. Rappelons-le, qu'une consigne précise, contextualisée et interculturelle, permet d'évaluer l'aptitude des étudiants à résoudre les problèmes de traduction, et de les préparer aux complexes et multiples situations de traduction du monde professionnel (Elisabeth Lavault, 1998, p. 90 ; Marie-Christine Aubin, 1998, p. 150 ; Maria Dolores et al., 2007 ; Ch. Zehrer, 2014 ; Bolaños García-Escribano, 2018). La consigne localisée culturellement a pour fonction de prendre conscience de l'importance de la compétence interculturelle dans le métier du traducteur (Jean-Yves, 2015 ; Elisabeth Lavault, 1998, p. 84-88 ; Yarosh, 2014 ; Thunnissen, 2015 ; Cranmer, 2015 ; Tomozeiu et Kumpulainen, 2016 ; Kahrizsangi et Haddadi, 2017). On peut présupposer que le « *traduire un texte d'une langue 'A' vers une langue 'B'* » n'est employé qu'aux débuts des apprentissages avant que les étudiants n'acquière une compétence en pratique traductive ; cependant, ce n'est pas le cas, puisqu'il s'agit de la même consigne pour les étudiants de deuxième année master.

Pour ce qui est des questions d'examens des modules théoriques, nous avons trouvé que les ceux du module d'histoire de la traduction sont directement liées à l'inter-culturel ; son contenu est riche et varié, informant sur les époques, les civilisations et les cultures au fil de l'histoire. Cependant, les questions des autres examens théoriques ne portent pas explicitement sur le culturel.

Les textes littéraires et de spécialité des examens des modules de traduction contiennent du culturel. On le trouve dans le thème proposé, les personnages (figures historiques, écrivains, politiciens, et les noms de personnages dans une histoire), les noms de lieux, noms d'organismes nationaux et internationaux, pratiques religieuses, proverbes, expressions idiomatiques, contextes social et économique, et situations et événements politiques. Le culturel peut être inculqué implicitement par les enseignants en choisissant des textes appartenant à des auteurs natifs de la langue de traduction, ou justifiant et argumentant le choix du procédé de traduction. Il y a de l'interculturel dans les examens de traduction.

Dans la vérification de la troisième hypothèse, il s'agissait d'identifier et quantifier des données qualitatives à l'aide de la technique d'analyse du contenu, qui permet des inférences reproductibles et valides à partir des textes ou de supports pertinents dans leurs contextes d'utilisation. Dans l'analyse de notre corpus composé de 30 textes et de 10 cours, nous avons utilisé la grille valide de Raigón-Rodríguez (2018) qui se compose de trois catégories : « *Culture générale* », « *Cultures* » (avec 'C' majuscule) et « *culture* » (avec 'c' minuscule), chacune avec une liste de critères, auxquels nous avons ajouté les deux critères de sélection « *noms-prénoms et appellations* » et « *consigne de traduction* » à la catégorie « *Cultures* ».

Les résultats d'analyse montrent qu'il y a présence de différentes notions culturelles d'une manière plus ou moins uniforme selon la grille utilisée. Ces notions culturelles sont présentes dans les modules pratiques et théoriques. Nous avons fait la remarque que même le cours de linguistique est truffé de notions culturelles ; on cite différentes langues, dialectes et parlers et variétés, dans l'époque actuelle et passée, les familles de langues, de leurs origines, l'influence des unes sur les autres, et la répercussion des événements socio-culturels, historiques, politiques, économiques, militaires, religieux et géographiques sur eux. Par exemple, dans le cours d'histoire de la langue française, on rappelle l'histoire de la France, sa politique, ses cultures et classes sociales, son système éducatif, ses dialectes et parlers locaux et conflits qui existaient et existent toujours encore entre eux, et sa relation avec ses anciennes colonies et des rapports qu'ont ces dernières avec la langue française. Nous avons aussi constaté que l'importance des « *expressions idiomatiques et expressions figées : locutions, proverbes et dictons* » est bien explicitée en cours théorique, en rappelant son rôle dans la communication en

contexte, le lien langue-cultures, et les démarches pédagogiques et didactiques qu'on doit suivre en les enseignant.

Les notions culturelles présentes dans les supports proposés par les enseignants sont très variées. Les textes traitent différents sujets : de l'histoire du Sultan Soliman, des sociétés esclavagistes, au conflit entre Trump et la Chine, d'histoire des géographes arabes, de choc linguistique, d'identité nationale, de religion, de manière de vivre des anciens arabes, des différences culturelles, des langues dans le monde, de la langue arabe, du trafic du kif en Algérie...etc. ; de différents types : des fables, des textes littéraires, des extraits de livres, des certificats de scolarité, des articles de presses, des articles et des circulaires Ministérielles ; sur le contexte national et international, des événements et des écrits d'actualité et non d'actualité, récents, passés et historiques...etc.

C'est comme-ci on ne pouvait jamais prédire ce que proposeront les enseignants aux étudiants comme supports à traduire. C'est varié. Cela nous a ramené à relever une corrélation entre cette variété de sujets et les réponses des enseignants lors des entretiens de vérification de la première hypothèse. Ces derniers avaient insisté sur la *richesse du bagage cognitif*, la *culture générale* des étudiants et leur *connaissance des cultures et de l'Autre*, qui permettent de faciliter la traduction des notions culturelles dont le degré de difficulté n'est lié qu'à leur ignorance. L'un des facteurs qui facilitent la traduction des notions culturelles est d'« être informé sur ce qui se passe dans le monde actuel »¹⁶⁵, au *type du texte* et au *domaine du sujet*. Cela nous a poussé à se demander si les enseignants introduisent cette variété de type, de genre et de sujets dans les supports afin de développer le bagage cognitif et la culture générale des étudiants indispensables dans la traduction des notions culturelles. La vérification de la première hypothèse montre que même dans la mesure où les enseignants n'introduisent pas des notions inter-culturelles d'une manière intentionnée, ils les expliquent quand ils les rencontrent dans les cours. Lors des entretiens¹⁶⁶, l'un des enseignants a souligné qu'en plus d'être présentes dans les textes et exemples proposés aux étudiants, il faut se rappeler que les notions culturelles sont spontanées et vivantes, donc on peut les

¹⁶⁵ Réponse de l'enseignant (8) dans l'entretien.

¹⁶⁶ Dans la vérification de la première hypothèse (deuxième chapitre de la partie pratique).

rencontrées par exemple en expliquant la différence entre l'*épithète* et l'*attribue*. L'enseignant¹⁶⁷ avait déclaré :

« [C]ela se fait spontanément même pour les choses les plus simple, [...] si je dois par exemple expliquer la différence entre l'*épithète* et l'*attribue* avec les étudiants de première année [première année licence], je peux produire une notion d'*interculturel* pour ne serait qu'en citant un exemple précis. »¹⁶⁸

En rajoutant que le culturel est présent même dans les exemples dans les cours de grammaire, car les exemples contiennent du culturel ; « *un terme ou une expression relatif à la culture ; à un aspect de la culture. Donc, mine de rien, le culturel est partout.*¹⁶⁹ » En effet, nous avons relevé des exemples dans les cours des modules théoriques en rapport avec la culture. Bien que notre hypothèse était de savoir si les enseignants ont recours à des supports dans lesquels apparait la culture de l'Autre, et non pas s'ils l'inculquent consciemment, la corrélation que nous avons trouvée montre qu'il y a une volonté derrière le choix des supports.

Les résultats et les discussions montrent que les enseignants ont bien conscience de l'importance de l'interculturel dans leur domaine, que cette notion est intégrée dans leurs pratiques évaluatives, et qu'ils font appel à des supports très variés qui contiennent la culture de l'Autre. Cependant, nous explicitant que le fait les enseignants n'explicitent pas assez cette notion dans leurs pratiques d'enseignement en employant de récentes approches pédagogiques et didactiques, et plus précisément lorsqu'il s'agit de la consigne interculturelle, contextualisée ou localisée.

Il serait aussi pertinent de savoir pourquoi les enseignants ne font pas appel à la consigne interculturelle, et ce que penseraient les étudiants de cette dernière, si elle remplace la consigne traditionnelle ; les aidera-t-elle à comprendre l'importance de la compétence interculturelle dans leur domaine d'étude ? Les étudiants en traduction ont-ils conscience de l'importance de l'interculturalité dans leur domaine ?

Puisque les entretiens avec les enseignants, les examens et les supports récoltés étaient anonymes, nous n'avons pas pu tracer des corrélations entre le degré d'importance de la notion d'interculturalité pour chaque enseignant et son intégration dans les supports employés et examens. Une recherche non randomisée qui vérifie les perceptions des

¹⁶⁷L'enseignant (1) dans l'entretien.

¹⁶⁸Enseignant (1): réponse à la question 27

¹⁶⁹Enseignant (1): réponse à la question 26

enseignants sur l'interculturel et les pratiques qu'ils emploient lors des cours est à réaliser. Notre recherche concerne uniquement l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2, d'autres recherches quantitatives qui englobent toutes les instituts de traduction d'Algérie seraient pertinentes et importantes, car elles fourniront une image plus claire et globale de l'intégration de la notion d'interculturalité dans la formation des traducteurs en Algérie.

Nous aimerions conclure cette thèse par souligner l'importance de la formation des enseignants en approches récentes en pédagogie et didactique de l'interculturel en traduction. Puisque, former des étudiants en traduction, c'est former des futurs professionnels de la médiation interculturelle.

REFERENCES

- Abdallah-Preteille, Martine
1997 Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation* 23(1): 123–132. <http://www.erudit.org/en/journals/rse/1997-v23-n1-rse1843/031907ar/abstract/>, Consulté le : 27.02.2019.
- Abdullah al-Qudah, Omar, et Kamsuriah Ahmad
2014 The Roles of Culture in Online Shopping to Enhance E-Commerce in Jordan. In *Proceedings of the 6th International Conference on Information Technology and Multimedia* Pp. 113–117.
- Adab, Beverly J.
1998 Évaluer Les Traductions En Fonction de La Finalité Des Textes. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 127–133. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1859>, Consulté le : 16.10.2020.
- Ahmed Ali, Seddig
2013 مجلة اماراباك، إستراتيجيات الترجمة الثقافية 39(11): 1–20. <https://platform.almanhal.com/Details/Article/71423?lang=ar>, Consulté le : 22.05.2019.
- Ait Amar Meziane, Ourdia
2014 De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence. *GEFLINT(9). SYNERGIES CHINE*: 143–153. https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf, Consulté le : 13.10.2020.
- Akbari, Alireza, et Mohammadtaghi Shahnazari
2019 Calibrated Parsing Items Evaluation: A Step towards Objectifying the Translation Assessment. *Language Testing in Asia* 9(1): 8. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0083-x>, Consulté le : 03.06.2020.
- Alava, Seraphin, Joel Clanet, Marie-Pierre Trinquier, et Presse Universitaire du Mirail
1999 hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. *PUM*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653151>, Consulté le : 10.01.2021.
- Albero, Brigitte, et Bernard Dumont
2002 Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants. Report. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000387>, Consulté le : 02.02.2021.
- Albir, Amparo Hurtado, et Stefano Pavani
2018 An Empirical Study on Multidimensional Summative Assessment in Translation Teaching. *The Interpreter and Translator Trainer* 12(1). Routledge: 25–47. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1420131>, Consulté le : 27.06.2021.
- Allal, Linda

1992 Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck.

1993 Régulations Cognitives: Quelle Place Pour l'élève Dans l'évaluation. In Evaluation Formative et Didactique Du Français. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Pp. 81–98.

1999 Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes Pp. 35–56. Bruxelles: De Boeck Université.

Allal, Linda, et Yviane Michel

1993 Autoévaluation et Évaluation Mutuelle En Situation de Production Écrite. In Evaluation Formative et Didactique Du Français. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Pp. 239–264. /paper/Auto%C3%A9valuation-et-%C3%A9valuation-mutuelle-en-situation-Michel-Allal/97874ebce74c42295343c0730ef41a58dbb9bf7b, Consulté le : 20.07.2020.

Alquraan, Mahmoud F.

2012 Methods of Assessing Students' Learning in Higher Education: An Analysis of Jordanian College and Grading System. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues 5(2). Emerald Group Publishing Limited: 124–133. <https://doi.org/10.1108/17537981211251160>, Consulté le : 27.06.2020.

Alsina, Miquel Rodrigo

1996 Les Études de Communication Interculturelle. DCIDOB(56): III–IV. <https://www.jstor.org/stable/40597946>, Consulté le : 21.08.2018.

Altet, Marguerite

1994 Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. Recherche & formation 15(1): 35–44. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_15_1_1188, Consulté le : 21.08.2018.

2000 L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? Recherche & formation 35(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 25–41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668, Consulté le : 20.07.2020.

2002 Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie 138(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 85–93. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866, Consulté le : 10.01.2021.

Altet, Marguerite, Michel Fabre, et Patrick Rayou

1999 Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire – Enseignants et étudiants : représentations, pratiques et adaptation des métiers. Types d'études et parcours. Nantes: CREN - Université de Nantes. <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Fabre.pdf>, consulté le : 14.03.2021.

Amélie, Duguet

2014 L'efficacité des pratiques enseignantes en première année universitaire: Présentation d'une approche d'évaluation. In Colloque de l'ADMEE-Europe Pp. 1–9. 26. Maroc.

Annoot, Emmanuelle

2014 De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche et formation*(77): 17–28. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2298>, Consulté le : 21.08.2021.

Antoine, Prost

1985 *Eloge des pédagogues*. 1985. Editions du Seuil. Paris, France: Editions du Seuil.

Assessment Reform Group

2003 *The role of teachers in the assessment of learning*. Newcastle Document Services. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf>, Consulté le : 07.11.2020.

Attali, Jacques

1996 *Chemins de sagesse: Traité du labyrinthe*. Paris: Fayard.

Aubin, Marie-Christine, Jean Delisle, et Hannelore Lee-Jahnke

1998 *Internet Pour Enseigner La Traduction ? In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. Pp. 141–151. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa. <https://books.openedition.org/uop/1863>, Consulté le : 11.11.2018.

Bachman, Lyle F., et Lyle F. Bachman

1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP Oxford.

Badea (lungu-Badea), Georgiana I.

2010 *Qu'est-ce qu'un traductologue? Interview avec Jean-René Ladmiral*. *Translatione*(2): 189–198. https://www.academia.edu/7275125/Qu_est-ce_qu_un_traductologue_Interview_avec_Jean-Ren%C3%A9_Ladmiral, Consulté le : 31.12.2018.

Bah, Mamadou Bhoie

2012 *Apports, limites et enjeux de l'apprentissage par problèmes pour le développement de compétences associées au champ de l'éducation relative à l'environnement : une étude de cas en milieu universitaire guinéen*. Thèse ou essai doctoral accepté, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/5267/>, Consulté le : 16.01.2021.

Bahumaid, Showqi

2010 *Investigating Cultural Competence in English-Arabic Translator Training Programs*. *Meta: Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal* 55(3). Les Presses de l'Université de Montréal: 569–588. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n3-meta3963/045078ar/>, Consulté le : 31.05.2020.

Ballard, Michel

1998 *Les « Mauvaises Lectures » : Étude Du Processus de Compréhension*. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle and Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 27–47. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1840>, Consulté le : 16.10.2020.

Bandura, Albert

1986 *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. 1st edition. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Barbier, Jean-Marie

1984 *L'évaluation En Formation*. PUF. Paris: PUF.

Bariki, Ozidi

2007 *L'implicite Culturel Dans La Traduction*. *Babel* 53(2): 112–122. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/babel.53.2.03bar>, Consulté le : 21.08.2018.

Barros, Elsa Huertas, et Juliet Vine

2018 *Current Trends on MA Translation Courses in the UK: Changing Assessment Practices on Core Translation Modules*. *The Interpreter and Translator Trainer* 12(1): 5–24. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1400365>, Consulté le : 07.04.2020.

Barros, Elsa, et Juliet Vine

2019 *Constructing Standards in Communities: Tutors' and Students' Perceptions of Assessment Practices on an MA Translation Course*. In Pp. 245–269.

Bartel-Radic, Anne

2009 *La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives*. *Management international / Gestión Internacional / International Management* 13(4): 11–26. <http://www.erudit.org/fr/revues/mi/2009-v13-n4-mi3562/038582ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

2014 *La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale? Management international / International Management / Gestión Internacional* 18: 194–211. <http://www.erudit.org/fr/revues/mi/2014-v18-mi01641/1027873ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

Basque, Josianne

2004 *En Quoi Les TIC Changent-Elles Les Pratiques d'ingénierie Pédagogique Du Professeur d'université? Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire* 1(3): 7–13. <http://www.ritpu.org/fr/articles/view/52>, Consulté le : 27.08.2018.

2005 *Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire*. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire* 2(1): 30–41. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00086399/document>, Consulté le : 28.08.2018.

Baylon, Christian, et Xavier Mignot

1995 *Sémantique du langage: initiation*. Paris, France: Nathan, impr. 1995.

Bechtolt, Warren E., et Robert P. Hawkins

1977 *Method Evaluates Student Evaluations of College Courses*. *The Journalism Educator* 32(4): 41–45. <https://doi.org/10.1177/107769587703200413>, Consulté le : 07.04.2020.

Beckers, Jacqueline

2007 *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck. De Boeck.

Bédard, Denis, et Rolland Viau

2001 Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000 : j'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11572>, Consulté le : 16.01.2021.

Bédard, François, et Géronimi Martine

2002 L'ajustement Aux Technologies de l'information et de La Communication : Stratégies Émergent Des Attitudes et Des Comportements Des Enseignantes et Des Enseignants Universitaires, Rapport d'étape Sur l'enquête Menée Au Printemps 2002 auprès Du Corps Enseignant de l'UQAM. Canada: Laboratoire en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (LABTIC). <http://www.unites.uqam.ca/LABTIC/publications.htm>, Consulté le : 01.03.2019.

Beeby, Allison

2000 Evaluating the Development of Translation Competence. In Developing Translation Competence Pp. 185–198. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.38>, Consulté le : 13.03.2021.

Bélair, Louise M.

1999 L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques. ESF éd.

Bellavance, Suzanne, et le centre de pédagogie transdisciplinaire Intégra

1997 Le travail en projet: une stratégie pédagogique transdisciplinaire. Longueuil, Québec: Intégra, le centre de pédagogie transdisciplinaire.

Benaribi, Mohammed Amin

2020a L'interculturel dans les examens de la formation 'traduction.' Multilinguales 8(1). ASJP: 122–146. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120638>, Consulté le : 18.08.2020.

2020b De l'interculturalité en traduction, mais que faire avec ?

12(6). ASJP: 64–74. الأأكاديمية للدراسات الإنسانية والإجتماعية <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/123466>, Consulté le : 06.03.20

Benoit, Claude

2008 Quand "Je" Est Un Autre. À Propos d'Une Belle Matinée de Marguerite Yourcenar. RELIEF - Revue Électronique de Littérature Française 2(2): 145–160. <http://www.revue-relief.org/articles/abstract/10.18352/relief.150/>, Consulté le : 09.05.2019.

Berman, Antoine

1984 L'épreuve de l'étranger: culture et traduction dans l'Allemagne romantique : Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Gallimard. Paris, France: Gallimard, DL 1984.

1999 La Traduction et la Lettre. Ou l'Auberge du lointain. Paris: Le Seuil.

Bialystok, Ellen

2001 Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Bireaud, Annie

- 1990 Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ed. d'organisation.
- Bolaños García-Escribano, Alejandro, Jorge Diaz-Cintas, et Serenella Massidda
 2018 Recent Trends in Translator Training – Audiovisual Translation and Applied Technologies at Stake: Special Issue Proposal ITT – 14(4), December 2020. *The Interpreter and Translator Trainer* 12: 254–255.
- Bouchard, Robert
 2007 Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? In . France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376999>, Consulté le : 06.01.2021.
- Bourgin, Joëlle
 2011 Les Pratiques d'enseignement Dans l'université de Masse : Les Premiers Cycles Universitaires Se Scolarisent-Ils ? *Sociologie Du Travail* 53(1): 93–108. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S003802961000138X>, Consulté le : 21.08.2018.
- Boyer, Régine, et Charles Coridian
 2001 Enseigner en première année de l'université de masse. *Recherche & formation* 38(1). *Persée - Portail des revues scientifiques en SHS*: 141–153. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_38_1_1732, Consulté le : 10.01.2021.
- 2002 Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. *Societes contemporaines* no 48(4). *Presses de Sciences Po*: 41–61. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2002-4-page-41.htm>, Consulté le : 10.01.2021.
- Brauer, Markus
 2011 Enseigner à l'université: Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques. Paris: Armand Colin.
- Brigitte, Marin, et Legros Denis
 2008 Psycholinguistique Cognitive : Lecture, Compréhension et Production de Texte. De Boeck Université. Belgique: De Boeck.
- Bronckart, Jean-Paul, et Monica Gather Thurler
 2004 Transformer l'école. De Boeck Supérieur.
- Bru, Marc
 2001 Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Présentation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 5(1): 5–7. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_946, Consulté le : 21.08.2018.
- Brunette, Louise
 1998 La Correction Des Traductions Pédagogiques. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle and Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 135–140. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1861>, Consulté le : 16.10.2020.
- Caille, Antoine Constantin

2017 Deux limites culturelles à la traduction : L'intertextualité et l'idiomatisme. In Pp. 37–53. Editura Universității Ștefan cel Mare din Suceava. https://www.academia.edu/35657494/Deux_limites_culturelles_%C3%A0_la_traduction_L_intertextualit%C3%A9_et_l_idiomatisme, Consulté le : 06.02.2019.

Camellia, Skilbred

2005 Transfert Du Culturel Dans La Traduction de Poisson d'or de Le Clézio. Traduction, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk- Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25724/memoire.pdf?sequence=2>, Consulté le : 21.03.2018.

Campanale, Françoise

2003 L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. In 16ème colloque international de l'ADMEE-Europe. Université (ULG). Evaluation : entre efficacité et équité. Liège, Belgium: ADMEE-Europe & Université de Liège (ULG). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521>, Consulté le : 12.10.2018.

2007 Évaluation Réflexive En Formation Professionnelle et Évaluation Interactive Dans Les Classes. In Régulation Des Apprentissages En Situation Scolaire et En Formation. L. Allal et L. Mottier-Lopez, eds. Pp. 191–206. De Boeck Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01172743>, Consulté le : 12.10.2018.

Cennamo, Ilaria

2015 Enseigner la traduction humaine en s'inspirant de la traduction automatique. Phdthesis, Université de Bretagne occidentale - Brest. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01256594/document>, Consulté le : 04.03.2019.

Changkakoti, Nilima, Myriam Gremion, Marie-Anne Broyon, et Anahy Gajardo

2012 Terrains de recherche au « prisme interculturel de la traduction ». *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* 2(1). Familles migrantes; élèves et enseignants d'écoles traditionnelles et mainstream; peuple autochtone: 41–54. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Changkakoti_Alterstice2%281%29, Consulté le : 21.08.2018.

Chatelain-Ponroy, Stéphanie, Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin, et Samuel Sponem

2012 La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité. Report. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00729058>, Consulté le : 10.01.2021.

Collectif, Alain Rey, et Fabienne Verdier

2017 Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française - Édition des 50 ans. Le Petit Robert, édition des 50 ans. Paris: Le Robert.

Cordonnier, Jean-Louis

1995 Traduction et Culture. Didier.

2002 Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés. *Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal* 47(1): 38–50. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/2002-v47-n1-meta691/007990ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

Cortés, Ovidi Carbonell

2001 Identity in translation. In *Ultimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*, 2001, ISBN 84-7800-868-3, págs. 109-121 Pp. 109–121. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1393516>, Consulté le : 07.01.2021.

Coulon, Alain

2005 *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Economica.

Cranmer, Robin

2015 Introducing Intercultural Communication into the Teaching of Translation 19(4). *Russian Journal of Linguistics*: 155–174. <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9265>, consulté le : 14.03.2021.

Crépon, Marc

2004 La traduction entre les cultures. *Revue germanique internationale*(21): 71–82. <http://journals.openedition.org/rgi/998>, Consulté le : 21.08.2018.

Cuche, Denys

1996 *La notion de culture dans les sciences sociales*. Éditions La Découverte. Repères, Repères, no 205. Paris.

D'Arcangelo, Adele

2013 Promoting Intercultural Competence in Translators' (PICT): un projet didactique européen. *Repères DoRiF n.3 - Projets de recherche sur le multi/plurilinguisme et alentours...*(3). https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=99.

Davies, Maria González

2004 *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. John Benjamins Publishing.

De Ketele, Jean-Marie

2010a L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista Portuguesa de Pedagogia*: 7–24. <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1348>, Consulté le : 27.08.2018.

2010b La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(172): 5–13. <http://rfp.revues.org/2168>, Consulté le : 11.05.2015.

De Ketele, Jean-Marie, et François-Marie Gerard

2005 La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Éducation en Évaluation* 28(3): 1–26. <http://www.fmgerard.be/textes/validcomp.html>, Consulté le : 04.06.2020.

De Ketele, Jean-Marie, Marie Noëlle de Theux, et Parmentier Philippe

2002 L'évaluation: une question de choix ? Synthèse des séances réalisée dans le cadre du cycle "Nouvelles pratiques pédagogiques"(4). *Cahiers de l'IPM*: 1–28. <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/5b477a84-4c18-11dd-8273-315ecdb25082/Cahier4.pdf?guest=true>.

De Koninck, Godelieve

1996 À quand l'enseignement: plaidoyer pour la pédagogie /. *Logiques*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/13682>, Consulté le : 15.01.2021.

De Lavergne, Catherine

2015 Co-Évaluer Pour Apprendre à l'université : Dispositifs et Pratiques. In Colloque International : Apprendre, Transmettre, Innover à et Par l'Université. Montpellier, France: Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01277931>, Consulté le : 12.10.2018.

Delisle, Jean

1980 L'Analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Editions de l'Université d'Ottawa.

1998 Le Métalangage de l'enseignement de La Traduction d'après Les Manuels. In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement. Hannelore Lee-Jahnke, ed. Pp. 185–242. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1868>, Consulté le : 17.01.2021.

2012 Traducteurs Victimes de La Censure. Translationes 4(1). http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.doi-10_2478_tran-2014-0068, Consulté le : 27.08.2018.

2014 Dimension Culturelle de Certaines Fonctions de La Traduction. Atelier de Traduction (Roumanie), No 21, 2014, p. 37-60 1(21). Atelier de Traduction (Roumanie): 37–60. https://www.academia.edu/8021716/Dimension_culturelle_de_certaines_fonctions_de_la_traduction, Consulté le : 15.10.2020.

Delisle, Jean, et Hannelore Lee-Jahnke

1998 Présentation. In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement Pp. 1–4. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1833>, Consulté le : 17.01.2021.

Delisle, Jean|Woodsworth

1995 Translators through History. Btl.13. Benjamins Translation Library. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.13>, Consulté le : 06.01.2021.

Donnay, Jean, et Evelyne Charlier

2006 Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 1ère édition. Presses universitaires de Namur; Editions du C.R.P. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/apprendre-par-lanalyse-de-pratiques-initiation-au-compagnonnage-r>, Consulté le : 13.03.2021.

Duguet, Amélie

2014 Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants. Phdthesis, Université de Bourgogne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217315/document>, Consulté le : 21.08.2018.

2015 Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation(192). ENS Éditions: 73–94. <http://journals.openedition.org/rfp/4839>, Consulté le :17.01.2021.

Duguet, Amélie, et Sophie Morlaix

2012 Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? Questions Vives. Recherches en éducation(Vol.6 n°18). Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation: 93–110. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1178>, Consulté le : 27.10.2020.

2017 Perception Des TIC Par Les Enseignants Universitaires : L'exemple d'une Université Française. Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire 14(3): 5. <http://www.ritpu.org/fr/articles/view/306>, Consulté le : 27.08.2018.

Dunkin, M. J.

1990 The Induction of Academic Staff to a University: Processes and Products. Higher Education 20(1). JSTOR, Springer: 47–66. <https://www.jstor.org/stable/3447429>, Consulté le :11.06.2020.

Durand Guiziou, Marie-Claire

1998 Le Résumé En Langue Étrangère Dans Le Cadre d'une Didactique de La Traduction. In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 117–125. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1857>, Consulté le : 06.10.2020.

Durand, Thomas

2000 L'alchimie de La Compétence. Revue Française de Gestion 32.

Durieux, Christine

2005 L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal 50(1): 36–47. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n1-meta864/010655ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

El Kaladi, Ahmed

2020 Au-Delà de l'écran Des Mots : Interculturalité et Traduction. In La Traductologie Dans Tous Ses États. Corinne Wecksteen et Ahmed El Kaladi, eds. Pp. 55–70. Traductologie. Arras: Artois Presses Université. <http://books.openedition.org/apu/5653>, Consulté le : 04.01.2021.

Endrizzi, Laure, et Olivier Rey

2008 L'évaluation au cœur des apprentissages. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757>, Consulté le : 21.03.2021.

Engeström, Yrjö, et Annalisa Sannino

2010 Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. Educational Research Review 5(1): 1–24. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X10000035>, Consulté le : 02.02.2021.

Erlich, Valérie

1998 Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation. Armand Colin. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00084308>, Consulté le : 10.01.2021.

Esposito, Anna, Alessandro Vinciarelli, Klara Vicsi, Catherine Pelachaud, et Anton Nijholt, eds.

2011 Analysis of Verbal and Nonverbal Communication and Enactment. The Processing Issues: COST 2102 International Conference, Budapest, Hungary, September 7-10, 2010, Revised Selected Papers. Information Systems and Applications, Incl. Internet/Web, and HCI. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. <https://www.springer.com/us/book/9783642257742>, Consulté le : 11.03.2019.

Eyckmans, June

2017 Cultural Competence in Translation Studies and Its Assessment. In Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy Pp. 209–229. LIT Verlag. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8552979>, Consulté le : 28.05.2020.

Fagnant, Annick, Richard Etienne, Lucie Mottier Lopez, et Marie-Noëlle Hindryckx

2017 L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* 3(1–2): 77–98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106942>, Consulté le : 16.10.2020.

Faiq, Said

2004 Cultural Encounters in Translation from Arabic. Said Faiq. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

Fayol, Michel

1998 Apprendre : éléments pour une approche cognitive. *Recherche & formation* 27(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 41–50. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1473, Consulté le : 20.07.2020.

Felouzis, Georges

2001 La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'université. France: Presses Universitaires de France.

Feyfant, Annie

2011 Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages(65). Dossier d'actualité veille et analyses. https://www.academia.edu/1101811/Les_effets_des_pratiques_p%C3%A9dagogiques_sur_les_apprentissages, Consulté le : 15.01.2021.

Fox, Dennis

1983 Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education* 8(2): 151–63.

Gabet, Dominique

1998 La Traduction : Discipline Ou Interdiscipline ? In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 107–113. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1854>, Consulté le : 20.12.2019.

Gajardo, Anahy, et Yvan Leanza

2011 Penser La Recherche Interculturelle: Le Défi Des Diversités. Introduction. *Alterstice. Revue Internationale de La Recherche Interculturelle* 1: 3–8.

Galand, Benoît, Sandrine Neuville, et Mariane Frenay

2005 L'échec à l'université En Communauté Française de Belgique : Comprendre Pour Mieux Prévenir? *Cahiers de Recherche En Education et Formation* 39: 5.

<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:93664>, Consulté le : 10.01.2021.

Galán-Mañas, Anabel, et Amparo Hurtado Albir

2015 Competence Assessment Procedures in Translator Training. The Interpreter and Translator Trainer 9(1). Routledge: 63–82.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>, Consulté le : 13.03.2021.

Garcia, Sandrine

2010 Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. Actes de la recherche en sciences sociales(183): 48–57. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-48.htm>, Consulté le : 21.08.2018.

Garnier, Bruno

1998 La Traduction Dans l'enseignement Des Langues Anciennes : Les Mots Contre Le Sens ? In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 7–23. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1837>, Consulté le : 16.10.2020.

Giaber, Jamal

2005 A Textbook of Translation: Concepts, Methods and Practice. University Book House.

Giaber, Jamal Mohamed

2018 An Integrated Approach to Teaching Translation Practice: Teacher's Approach and Students' Evaluation. The Interpreter and Translator Trainer 12(3). Routledge: 257–281. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1502006>, Consulté le : 02.02.2021.

Gillian Lane (Encadreur/Interne), Michelle Laura Hartman (Co-encadreur/extèrne), et Mustapha Ettobi

2011 Aspects et enjeux de la représentation culturelle dans la traduction du roman arabe postcolonial en français et en anglais. McGill University. http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/?func=dbin-jump-full&object_id=104613, Consulté le : 21.08.2018.

Godard, Barbara

2001 L'Éthique du traduire : Antoine Berman et le « virage éthique » en traduction. TTR : traduction, terminologie, rédaction 14(2): 49–82. <http://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2001-v14-n2-ttr409/000569ar/>, Consulté le : 25.05.2019.

Göpferich, Susanne

2009 Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp. Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research: 11–37.

Gottesman, Catherine

2006 Quelques réflexions sur la traduction littérale. Ela. Etudes de linguistique appliquee no 141(1): 95–106. <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-95.htm>, Consulté le : 12.05.2019.

Haddab, Mustapha

2014 Évolution Morphologique et Institutionnelle de l'enseignement Supérieur En Algérie : Ses Effets Sur La Qualité Des Formations et Sur Les Stratégies Des Étudiants. In *L'enseignement Supérieur Dans La Mondialisation Libérale : Une Comparaison Libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*. Sylvie Mazzella, ed. Pp. 51–60. Maghreb et Sciences Sociales. Tunis: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. <http://books.openedition.org/irmc/723>, Consulté le : 21.08.2018.

Haeuw, F.

2002 Technologies En Formation Et Compétences Des Acteurs: Adaptation Ou Transformation? *Education Permanente* 3(152). *Education Permanente*: 71–83. <https://www.semanticscholar.org/paper/Technologies-en-formation-et-comp%C3%A9tences-des-ou-Haeuw/360d113ed968fa718f12d1fc7cd89f446b98c32b>, Consulté le : 02.02.2021.

Hala, LOUCIF

2011 La dimension culturelle dans la traduction audiovisuelle: Cas du sous-titrage dans le film “Mascarades” de Lyes-Salem. Magistère en traduction, Université Mentouri. <https://bu.umc.edu.dz/theses/traduction/LOU1293.pdf>, Consulté le : 02.12.2018.

Hannah, Amit-Kochavi

2004 Integrating Arab Culture into Israeli Identity through Literary Translations from Arabic into Hebrew. In *Cultural Encounters in Translation from Arabic*. Said Faiq. Pp. 51–62. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

Hansen, Gyde

1997 Success in Translation. *Perspectives* 5(2): 201–210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>, Consulté le : 17.10.2019.

Harter, Susan

1981 A New Self-Report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology* 17(3). US: American Psychological Association: 300–312.

He, Lei, et Patricia Brandt

2007 WEAS: A Web-Based Educational Assessment System. In *Proceedings of the 45th Annual Southeast Regional Conference* Pp. 126–131. ACM-SE 45. New York, NY, USA: ACM. <http://doi.acm.org/10.1145/1233341.1233365>, Consulté le : 16.10.2018.

Hennequin, Jean

1998 Pour Une Pédagogie de La Traduction Inspirée de La Pratique Professionnelle. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 97–105. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1852>, Consulté le : 16.10.2020.

Herbulot, Florence, et Maryvonne Simoneau

1998 La Lecture Active à l'esit : Un Cours de Gymnastique Prétraductionnelle. In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 69–75. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1846>, Consulté le : 16.10.2020.

Hewson, Lance, et Jacky Martin

1991 Redefining Translation: The Variational Approach. London; New York: Routledge.

Historique de l'Institut de Traduction de l'Université d'Alger 2 N.d.

<http://www.traduction.univ-alger2.dz/index.php/fr/enseignement/progm-etude>, Consulté le : 30.08.2020.

Houart, Mireille, Dorothée Baillet, Bernard Cobut, et al.

2011 Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 27(27–1). <http://journals.openedition.org/ripes/464>, Consulté le : 21.08.2018.

House, Juliane

2009 Translation. Oxford Introduction to Language Study Series. Oxford, New York: Oxford University Press.

Huber, Michel

2005 Conduire un projet-élèves. Paris: Hachette Éducation.

Hurtado Albir, Amparo, ed.

2017 Researching Translation Competence by PACTE Group. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Ibrahim, Muhawi

2004 On Translating Oral Style in Palestinian Folktales. In Cultural Encounters in Translation from Arabic. Said Faiq. Pp. 75–90. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

Ileana Neli, Eiben

2015 Jean Delisle, L'enseignement Pratique de La Traduction. Translationes 7.

Jakobson, Roman

1963 Essais de linguistique générale I. First Edition. Paris: France : De minuit.

Jeon, Mi-Yeon, et Annie Brisset

2006 La notion de culture dans les manuels de traduction : Domaines allemand, anglais, coréen et français. Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal 51(2): 389–409. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/2006-v51-n2-meta1279/013264ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

Jorro, Anne

2005 Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et Evaluation en Education 27(2): p 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337/document>, Consulté le : 21.08.2021.

Kahrizsangi, Abbas Ali Salehi, et Mohammad Hossein Haddadi

2017 An Inquiry into the Challenges of Literary Translation to Improve Literary Translation Competence with Reference to an Anecdote by Heinrich von Kleist. *Journal of Education and Learning* 6(3): 350–357. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152242>, Consulté le : 23.10.2019.

Kang-Young, Lee

2009 Treating Culture: What 11 High School EFL Conversation Textbooks in South Korea Do. *English Teaching: Practice and Critique* 8(1). Wilf Malcolm Institute for Educational Research, University of Waikato: 76–96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847287>, Consulté le : 18.08.2020.

Karsenti, Thierry

2005 L'Intégration Pédagogique des Tic Dans le Travail Enseignant: Recherches et Pratiques. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Kember, David

1997 A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction* 7(3): 255–275. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S095947529600028X>, Consulté le : 13.06.2020.

Kenny, Dorothy, et Stephen Doherty

2014 Statistical Machine Translation in the Translation Curriculum: Overcoming Obstacles and Empowering Translators. *The Interpreter and Translator Trainer* 8(2). Routledge: 276–294. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936112>, Consulté le : 17.01.2021.

Khanmohammad, H., et Maryam Osanloo

2009 Moving toward Objective Scoring: A Rubric for Translation Assessment. *Undefined* 1(1): 131–153. </paper/Moving-toward-Objective-Scoring%3A-A-Rubric-for-Khanmohammad-Osanloo/7dd6e9615c72223e456508965891f028ff470fdf>, Consulté le : 14.03.2021.

Kiraly, Donald C.

1995 *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent State University Press. Kent, Ohio: Kent State University Press.

2015 Occasioning Translator Competence: Moving beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association* 10(1): 8–32. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/tis.10.1.02kir>, Consulté le : 10.10.2019.

Klimkowski, Konrad, et Katarzyna Klimkowska

2012 Towards Empowerment in Translation Education: Students' Opinions and Expectations of the Translation Training Course. In *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. Séverine Hubscher-Davidson, Michał Borodo, Séverine Hubscher-Davidson, et Michał Borodo, eds. Pp. 180–194. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/us/global-trends-in-translator-and-interpreter-training-9781441193407/>, Consulté le : 13.03.2021.

Krüger, Ralph

2012 Working with Corpora in the Translation Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2: 505.

Ladmiral, Jean-René

1982 Traduction et sociolinguistique. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 27(2): 196–206. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/1982-v27-n2-meta296/003368ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

1988 Les Enjeux Métaphysiques de La Traduction. À Propos d'une Critique de Walter Benjamin. *Le Cahier (Collège International de Philosophie)*(6): 39–44. <https://www.jstor.org/stable/40972580>, Consulté le : 21.08.2018.

1989 Pour une philosophie de la traduction. *Revue de Métaphysique et de Morale* 94(1): 5–22. <https://www.jstor.org/stable/40903016>, Consulté le : 21.08.2018.

1998 Le prisme interculturel de la traduction. *Palimpsestes. Revue de traduction*(11): 15–30. <http://journals.openedition.org/palimpsestes/1525>, Consulté le : 21.08.2018.

2004 Lever de rideau théorique: quelques esquisses conceptuelles. *Palimpsestes. Revue de traduction*(16): 15–30. <http://journals.openedition.org/palimpsestes/1587>, Consulté le : 21.08.2018.

2010a La traduction, phénomène interculturel et psychorelationnel. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 55(4): 626–641. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n4-meta4003/045682ar/>, Consulté le : 21.08.2021.

2010b Un triangle traductologique. *Translationes* 2: 9–21. <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A24419/pdf>, Consulté le : 21.08.2021.

Ladmiral, Jean-René, et Edmond Marc Lipiansky

2015 *La Communication interculturelle*. 4e édition. Les Belles Lettres.

Langevin, et Brunea

2000 *L'enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux France: ESF Editeur.

Langevin, Louise

2007 *Formation et Soutien à L'Enseignement Universitaire: Des Constats et des Exemples Pour Inspirer L'Action*. PUQ.

De Launay, Marc B.

1988 Traduction, Tradition. *Le Cahier (Collège International de Philosophie)*(6): 45–52. <https://www.jstor.org/stable/40972581>, Consulté le : 21.08.2021.

Lavault, Élisabeth

1998 *La Traduction Comme Négociation*. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 79–95. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1850>, Consulté le : 20.12.2019.

Laveault, Dany, et Jacques Gregoire

2002 *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck Université. Bruxelles: Bruxelles : De Boeck Université.

Le Disez, Jean-Yves

2019 La consigne en enseignement de traduction.

Lebrun, Marcel, Christelle Lison, et Christophe Batier

2016 Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 32(32-1). <http://journals.openedition.org/ripes/1028>, Consulté le : 21.12.2018.

Lederer, Marianne

1998a L'enseignement de La Compréhension Dans Le Cadre de l'enseignement de La Traduction. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 59-67. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1844>, Consulté le : 10.16.2020.

1998b Traduire le culturel : la problématique de l'explicitation. *Palimpsestes. Revue de traduction*(11): 161-171. <http://journals.openedition.org/palimpsestes/1538>, Consulté le : 21.12.2018.

LEDERER, Marianne, et Danica SELESKOVITCH

2014 Interpréter pour traduire. <https://www.lesbelleslettres.com/livre/1007-interpreter-pour-traduire>, Consulté le : 29.05.2019.

Le-Disez, Jean-Yves

2015 F.A.C.T. Une Méthode pour traduire de l'anglais au français de la version à la traduction. Paris: Ellipses Marketing.

Leduc, Diane, Louise Ménard, et Éric Le Coguic

2014 Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30(30-3). <http://journals.openedition.org/ripes/855>, Consulté le : 21.08.2018.

Lee, Ee Lin

2016 Language and Culture. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <http://communication.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-26>, Consulté le : 21.08.2018.

Lee, Sang-Bin

2018 Exploring a Relationship between Students' Interpreting Self-Efficacy and Performance: Triangulating Data on Interpreter Performance Assessment. *The Interpreter and Translator Trainer* 12(2). Routledge: 166-187. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359763>, Consulté le : 27.07.2020.

LeeJahnke, Hannelore

1998 L'introspection à Haute Voix : Recherche Appliquée. In *Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement*. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 155-183. *Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1866>, Consulté le : 16.10.2020.

Legendre, Renald

2006 Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e édition. Montréal: Guérin Canada.

Levinas, Emmanuel

1984 *Ethique et Infini*. Paris: Le Livre de Poche.

Li, Xiangdong

2018 *Teaching Beliefs and Learning Beliefs in Translator and Interpreter Education: An Exploratory Case Study*. *Interpreter and Translator Trainer* 12(2): 132–151.

Loiola, Francisco, et Maurice Tardif

2001 *Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement*. *Revue des sciences de l'éducation* 27(2). *Revue des sciences de l'éducation*: 305–326. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009935ar/>, Consulté le : 16.01.2021.

Longuet, Frédérique

2015 *Formation initiale des enseignants de langues : évaluation formative à visée certificative et/ou évaluation formative socialement partagée ?* *Questions Vives. Recherches en éducation* (N° 23). Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1740>, Consulté le : 27.07.2020.

Manço, Altay

2000 *Compétences interculturelles et stratégies identitaires*. *Agora débats/jeunesses* 22(1): 49–60. https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1800, Consulté le : 21.08.2018.

Mandeville, Lucie

2002 *Apprendre par l'expérience : un modèle applicable à la formation continue*. In *La formation continue. De la réflexion à l'action* Pp. 211–235. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Maqableh, Mahmoud, Ra'ed Moh'd Taisir Masa'deh, et Ashraf Bany Mohammed

2015 *The Acceptance and Use of Computer Based Assessment in Higher Education*. *Journal of Software Engineering and Applications* 08: 557. <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=60587&#abstract>, Consulté le : 16.10.2018.

Martínez Melis, Nicole, et Amparo Hurtado Albir

2001 *Assessment In Translation Studies: Research Needs*. *Meta: Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal* 46(2). Les Presses de l'Université de Montréal: 272–287. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2001-v46-n2-meta159/003624ar/>, Consulté le : 25.04.2020.

Massey, Gary, et Maureen Ehrensberger-Dow

2012 *Evaluating the Process: Implications for Curriculum Development*. In *Translationswissenschaft Interdisziplinär: Fragen Der Theorie Und Der Didaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. Lew Zybatow, Alena Petrova, et Michael Ustaszewski, eds. Pp. 95–100. Narr. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/2995>, Consulté le : 13.03.2021.

2013 *Evaluating Translation Processes : Opportunities and Challenges*. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen : Narr. Kiraly Don, Silvia Hansen-Schirra, et Karin Maksymski, eds. Pp. 157–180. Narr. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/2995>, Consulté le : 13.03.2021.

McAlester, Gerard

2000 The Evaluation of Translation into a Foreign Language. In *Developing Translation Competence* Pp. 229–242. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.38>, Consulté le : 13.03.2021.

McAlpine, Lynn, et Cynthia Weston

2000 Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. *Instructional Science* 28(5): 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>, Consulté le : 17.01.2021.

McKeachie, Wilbert, et Marilla Svinicki

2013 *McKeachie's Teaching Tips*. 14th edition. Belmont, Calif.: Cengage Learning.

Meliani, Valérie

2011 Choisir l'analyse Par Théorisation Ancrée: Illustration Des Apports et Des Limites de La Méthode. In *Actes Du 3ème Colloque International Francophone Sur Les Méthodes Qualitatives. Du Singulier à l'Universel*. RIFREQ, 9 et 10 Juin 2011, Montpellier. Pp. 435–452. Montpellier, France: *Recherches qualitatives*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01913628>, Consulté le : 22.08.2020.

Meyer, Florian

2012 Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28(28–2). <http://journals.openedition.org/ripes/660>, Consulté le : 21.08.2018.

Michaut, Christophe, et Marc Romainville

2012 Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. De Boeck. De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01132842>, Consulté le : 10.01.2021.

Mike, Holt

2004 *Translating Islamist Discourse*. In *Cultural Encounters in Translation from Arabic*. Said Faiq. Pp. 63–74. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

Milan, Betty

1982 La transa ou l'amour deux langues. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 27(2): 189–195. <http://www.erudit.org/fr/revues/meta/1982-v27-n2-meta296/003650ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

De Montmollin, Maurice

2011 *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. In *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome* Pp. 189–199. Paris: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/savoirs-theoriques-et-savoirs-d-action--9782130589990-page-189.htm>, Consulté le : 13.03.2021.

Morel, Michel

2006 Éloge de la traduction comme acte de lecture. *Palimpsestes. Revue de traduction*(Hors série). Presses Sorbonne Nouvelle: 25–36. <http://journals.openedition.org/palimpsestes/243>, Consulté le : 20.10.2020.

Mossop, Brian

2001 *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome Pub.

Mounin, Georges

1976 *Linguistique et traduction*. Bruxelles: Mardaga.

Mucchielli, Laurent

1998 La pédagogie universitaire en question: le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie. *Recherche & formation* 29(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 161–176. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_29_1_1534, Consulté le : 10.01.2021.

Munteanu, Petronela

2011 Traduction et Culture. La Traduction En Tant Que Dialogue Interculturel (Traducera ca Dialog Intercultural). *Diacronia.Ro*. <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A5148>, Consulté le : 21.08.2018.

Nègre, Fabien

1994 La communication interculturelle chez Ladmiral et Lipiansky. *Quaderni* 22(1): 183–188. https://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1994_num_22_1_1554, Consulté le : 21.08.2018.

Neubert, Albrecht

1994 Competence in translation: A complex skill, how to study and how to teach it. In *Translation Studies: An Interdiscipline* Pp. 411–420. Vienne: Benjamins Translation Library. <https://benjamins.com/catalog/btl.2.48neu>.

Newmark, Peter

1981 *Approaches to Translation*. Elsevier Science & Technology.

1988 *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.

Ngnoulayé, Janvier

2010 Étudiants universitaires du Cameroun et les technologies de l'information et de la communication : usages, apprentissages et motivations. Doctorat, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4924>, Consulté le : 02.02.2021.

Nida, Eugene A, et Charles R Taber

1969 *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.

Nida, Eugene Albert

1964 *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. E.J. Brill.

Nightingale, Peggy, et Mike O'Neil

1994 *Achieving Quality Learning in Higher Education*. Kogan Page, FREEPOST 1, 120 Pentonville, Rd, London N1 9BR (19).

Nirmalakhandan, Nagamany

2013 Improving Problem-Solving Skills of Undergraduates Through Computerized Dynamic Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83. 2nd World Conference on Educational Technology Research: 615–621. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813011841>, Consulté le : 07.27.2020.

Nord, Christiane

1988 *Textanalyse Und Uebersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode Und Didaktische Anwendung Einer Uebersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.

1991 *Text Analysis in Translation : Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis /*. Amsterdam ; Rodopi,.

1992 Text Analysis in Translator Training. In *Teaching Translation and Interpreting* Pp. 39–48. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/z.56>, Consulté le : 17.01.2021.

Olvera Lobo, María Dolores, Bryan Robinson, Rosa María Castro Prieto, et al.
2007 A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta : Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal* 52(3): 517–528. <http://www.erudit.org/en/journals/meta/2007-v52-n3-meta1860/016736ar/>, Consulté le : 18.10.2019.

Ovidi, Carbonell

2004 Exoticism, Identity and Representation in Western Translation from Arabic. In *Cultural Encounters in Translation from Arabic*. Said Faiq. Pp. 26–39. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

PACTE

2003 Building a Translation Competence Model. *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*,. John Benjamins. <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>, consulté le : 14.03.2021.

Pageau, Danielle, et Christine Médaille

2005 La recherche institutionnelle au Québec. In *L' enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* Pp. 111–126. Québec: Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/312_9782760518537.pdf, consulté le : 14.03.2021.

Pageaux, Daniel-Henri, et Sobhi Habchi

2007 *Littératures et cultures en dialogue*. Paris: L'Harmattan.

Paige, R. Michael, Helen Jorstad, Laura Siaya, Francine Klein, et Jeanette Colby

2000 *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*. <https://scinapse.io/papers/2726237030>, Consulté le : 18.08.2020.

Paillé, Pierre

1994 L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23): 147–181. <https://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>, consulté le : 14.03.2021.

Paulson, F. Leon, Pearl R Paulson, et Carol A Meyer

1991 What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership* 5: 60–63. <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf>, Consulté le : 16.10.2020.

Pei, Denghua

2010 The Subjectivity of the Translator and Socio-Cultural Norms. *English Language Teaching* 3(3): p29. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/7213>, Consulté le : 31.05.2019.

Pergnier, Maurice

1972 Traduction et sociolinguistique. *Langages* 7(28). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 70–74. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1972_num_7_28_2100, Consulté le : 20.10.2020.

Perrenoud, Philippe

2001 Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*(390): 42–45. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html, consulté le : 14.03.2021.

PICT

2012a Compétence Interculturelle : Cadre des programmes des cours. PICT :Promotion Intercultural Communication in Translation. http://pict.icc-languages.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_FRENCH.pdf, Consulté le : 14.10.2019.

2012b Intercultural Competence Framework. Long Life Learnig. http://www.pictllp.eu/download/PICT_Curriculum_Framework.pdf, Consulté le : 07.05.2020.

Prégent, Richard

1990 La préparation d'un cours. Presses inter Polytechnique.

Puentedura, Ruben R.

2013 SAMR and TPCK : An Introduction. Hipassus, blogue de Ruben R. Puentedura., Hipassus, blogue de Ruben R. Puentedura. http://www.hipassus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf, Consulté le : 02.02.2021.

Raby, Carole, et Sylvie Viola

2007 Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie. Anjou, Québec: CEC.

Raigón-Rodríguez, Antonio

2018 Analysing cultural aspects in EFL textbooks: a skill-based analysis. *Journal of English Studies* 16(0): 281–300. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/jes/article/view/3478>, Consulté le : 29.07.2020.

Raymond, Caroline, et Marie-Hélène Forget

2020 Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Education didactique* Vol. 14(1). Presses universitaires de Rennes: 31–47. <https://www.cairn.info/journal-education-et-didactique-2020-1-page-31.htm>, Consulté le : 22.08.2020.

Reyes, Antonio

2019 Virtual Communities: Interaction, Identity and Authority in Digital Communication. *Text & Talk* 39(1): 99–120. <https://www.degruyter.com/view/j/text.2019.39.issue-1/text-2018-2020/text-2018-2020.xml?format=INT>, Consulté le : 03.12.2019.

Richard, Jacquemond

2004 Towards an Economy and Poetics of Translation from and into Arabic. In Cultural Encounters in Translation from Arabic. Said Faiq. Pp. 117–127. Clevedon, U.K. ; Buffalo: Multilingual Matters.

Risku, Hanna

1998 Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. Tübingen: Stauffenburg.

Roda .P, Roberts

1984 Compétence du nouveau diplômé en traduction. In Traduction et Qualité de Langue Pp. 172–184. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Romainville, Marc

2000 L'échec dans l'université de masse. L'Harmattan. Maris: L'Harmattan. <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=10214>.

2005 Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. In L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation. Pp. 18–22. UCL. <https://researchportal.unamur.be/fr/publications/quelques-interrogations-sur-1%C3%A9chec-%C3%A0-luniversit%C3%A9>, Consulté le : 10.01.2021.

Romainville, Marc, et Philippe P. Parmentier

1998 Les manières d'apprendre à l'université. In L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. Pp. 63–80. Bruxelles: De Boeck Université. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A21052>, Consulté le : 10.01.2021.

Roubichou-Stretz, Antoinette

1991 Nadine Gordimer : l'implicite et l'explicite quelques problèmes de traduction de The Conservationist. Palimpsestes. Revue de traduction(5): 117–121. <http://journals.openedition.org/palimpsestes/622>, Consulté le : 21.08.2018.

Sam, Elkington

2016 The Case for Transforming Assessment in Higher Education. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/assessment_viewpoint_aug16.pdf, Consulté le : 07.04.2020.

Samara, Rania

2004 Interculturalité et traduction. Cahiers de l'AIEF 56(1): 99–104. https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2004_num_56_1_1529, Consulté le : 21.08.2018.

Saussez, Frédéric, et Francisco Loiola

2008 Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. Revue des sciences de l'éducation 34(3): 569–599. <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n3-rse2889/029509ar/>, Consulté le : 21.08.2018.

Sawyer, David B.

2004 Foundations of Interpreter Performance Assessment. In *Fundamental Aspects of Interpreter Education* Pp. xviii, 312. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.47>, Consulté le : 29.07.2020.

Scallon, Gérard

2007 *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Schaffner, Christina|Adab

2000 *Developing Translation Competence: Introduction*. In *Developing Translation Competence* Pp. xvi, 244 pp. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.38>, Consulté le : 13.03.2021.

Schleiermacher, Friedrich

1985 *Des différentes méthodes du traduire*, traduit par A. Berman et Berner. Edition Seuil. Paris, France: Edition Seuil.

Scholze-Stubenrecht, Werner

2011 *Duden - Deutsches Universalwörterbuch: [das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache mit mehr als 500 000 Stichwörtern, Bedeutungsangaben und Beispielen]*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Seleskovitch, Danica, et Marianne Lederer

1984 *Interpreter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.

Sellier, Jean

2019 *Une histoire des langues et des peuples qui les parlent*. Paris: La Découverte.

Siozos, Panagiotis, George Palaigeorgiou, George Triantafyllakos, et Theofanis Despotakis

2009 *Computer Based Testing Using "Digital Ink": Participatory Design of a Tablet PC Based Assessment Application for Secondary Education*. *Computers & Education* 52(4): 811–819. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508001966>, Consulté le : 27.07.2020.

Solomon, Daniel, et Arthur J. Kendall

1976 *Individual Characteristics and Children's Performance in Open and Traditional Classroom Settings*. *Journal of Educational Psychology* 68(5). US: American Psychological Association: 613–625.

Taber, Charles Russell, et Eugene Albert Nida

1971 *La traduction: théorie et méthode*. Alliance Biblique Universelle.

Terzis, Vasileios, et Anastasios Economides

2011 *The Acceptance and Use of Computer Based Assessment*. *Computers & Education* 56: 1032–1044.

Tessaro, Walther, François-Marie Gerard, et Marcelo Giglio

2017 *Changements Curriculaires : Un Levier Pour Les Pratiques Évaluatives Des Enseignants ?* 1. *E-JIREF* 3: 51–60.

Textes Législatifs et Réglementaires Du Secteur de l'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique. Publié Dans Le Journal Officiel N°39 2005 12–270.

Agérie: Direction Des Etudes Juridiques Et Des Archives sous-direction du contrôle et

de la veille juridique.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/algeria_textes-reglementaires-enseignement_superieur-2005-2018.pdf, Consulté le : 30.08.2020.

Thunnissen, Lisa

2015 The Framework and Other Models: Comparison to PACTE and EMT. PETRA-E meeting Misano. <https://petra-educationframework.eu/wp-content/uploads/sites/74/2016/09/PETRA-E-PACTE-and-EMT.pdf>, Consulté le : 10.10.2019.

Tomozeiu, Daniel, Kaisa Koskinen, et Adele D'Arcangelo

2016 Teaching Intercultural Competence in Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer* 10(3): 251–267. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236557>, Consulté le : 29.05.2019.

Tremblay-Wragg, Émilie, et Carole Raby

2014 Recourir à une variété de modèles d'enseignement. *Pédagogie Universitaire* 3(Numéro spécial). Le réseau de l'Université du Québec. http://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/le_tableau-vol.3-numerospecial-2014_0.pdf, Consulté le : 13.10.2020.

Trinquier, Marie-Pierre, et Joël Clanet

2001 Pratiques d'études et représentations de la formation chez, les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité? *Revue française de pédagogie* 136(1). *Persée - Portail des revues scientifiques en SHS*: 31–40. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2823, Consulté le : 30.10.2020.

Tsagari, Dina, et Roelof van Deemter, eds.

2013 *Assessment Issues in Language Translation and Interpreting*. New edition. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Underwood, Jean, Alison Ault, Phil Banyard, et *al.*,

2005 *The Impact of Broadband in Schools: Summary Report*. Becta ICT Research. Nottingham, Royaume-Uni: School of Social Sciences, Nottingham Trent University. https://www.researchgate.net/publication/279444244_The_impact_of_broadband_in_schools_summary_report, Consulté le : 02.02.2021.

Vandenberghe, Roland

1986 Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie* 75(1). *Persée - Portail des revues scientifiques en SHS*: 17–26. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1506, Consulté le : 13.03.2021.

Venuti, Lawrence

1998 *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. Routledge.

Vreck Françoise

1992 *ABC de la version anglaise / Françoise Vreck*. Longman université. Paris: Longman France.

Vreck, Françoise

1998 Les Préalables de La Traduction. In Enseignement de La Traduction et Traduction Dans l'enseignement. Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, eds. Pp. 49–58. Pédagogie de La Traduction | Didactics of Translation. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press. <http://books.openedition.org/uop/1842>, Consulté le : 16.10.2020.

Wecksteen, Corinne

2006 La Traduction des Connotations Culturelles: Entre Préservation de l'Étranger et Acclimatation. Plume, Revue Semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises 2(4): 111–138. http://www.revueplume.ir/article_48743.html, Consulté le : 21.08.2021.

Wilson *, Keithia, et Jane Fowler

2005 Assessing the Impact of Learning Environments on Students' Approaches to Learning: Comparing Conventional and Action Learning Designs. Assessment & Evaluation in Higher Education 30(1): 87–101. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293042003251770>, Consulté le : 23.10.2019.

Wilss, Wolfam

1976 Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. In Translation Applications and Research Pp. 117–137. R. Brislin.

Wolfs, José-Luis

2007 Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-travail-et-strategies-d-apprentissage--9782804156596.htm>, Consulté le : 01.10.2019.

Wu, Qi, et Tansy Jessop

2018 Formative Assessment: Missing in Action in Both Research-Intensive and Teaching Focused Universities? Assessment & Evaluation in Higher Education 43(7). Routledge: 1019–1031. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1426097>, Consulté le : 27.06.2020.

Yarosh, Maria, Cui Ying, et Zhao Wei

2014 Translator Intercultural Competence: A Model, Learning Objectives, and Level Indicators. In Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation. IGI Global. Pp. 160–178. <https://www.igi-global.com/chapter/translator-intercultural-competence/120789>, Consulté le : 11.10.2019.

Zedan, Ashraf M., Mohd Yakub Zulkifli Bin Mohd Yusoff, et Mr. Roslan Bin Mohamed

2015 An Innovative Teaching Method in Islamic Studies: The Use of PowerPoint in University of Malaya as Case Study. Procedia - Social and Behavioral Sciences 182. 4th WORLD CONFERENCE on EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCHES (WCETR-2014): 543–549. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815030517>, Consulté le : 14.10.2018.

Zehrer, Christiane

2014 Teaching the Complexity of Translation. Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut 23(1): 123–137. <http://journals.openedition.org/apliut/4205>, Consulté le : 18.10.2019.

Zhang, Xiangyun

2010 La Traductologie et les cours de traduction. Études Chinoises(Hors Série): 55–67. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00669294/document>, Consulté le : 04.02.2019.

سالم حنان

2008 أزمة الثقافة العربية في ظل العولمة : رؤية سوسيولوجية للتحديات وآليات المواجهة ، الثقافة العربية بين الوحدة والتعدد في حوار المشرق والمغرب ٣٧-٦٠ ، دار العلوم للنشر والتوزيع.

https://archive.org/details/thaqafa_taaddod , Consulte le : 14.03.2021.

بن وهف القحطاني سعد بن علي ، و بن هادي القحطاني سعد

2003 إشكالية ترجمة النصوص ذات الخصوصية الثقافية :الممكن و المستحيل. دراسة علمية و تحليل إحصائي، مجلة أوفشوت، 1، المجلد الخامس، ص: 1-26.

<https://www.scribd.com/doc/210019398/> Consulte : 14.03.2021.

عبد النعيم حسين شرين

2008 الثقافة العربية الواحدة والتفاعل الفكري الفارسي ، الثقافة العربية بين الوحدة والتعدد في حوار المشرق والمغرب ، ١١٠-١١٦ ، دار العلوم للنشر والتوزيع.

https://archive.org/details/thaqafa_taaddod, Consulte le : 14.03.2021

عبد الله حسين عصام

2008 ثقافة المتغيرات في حوار الوحدة: سؤال الهوية و منطق الشبيه ، الثقافة العربية بين الوحدة والتعدد في حوار المشرق والمغرب ، ٨٨-٨٩ ، دار العلوم للنشر والتوزيع.

https://archive.org/details/thaqafa_taaddod، Consulte le : 14.03.2021

GLOSSAIRE

Altérité en traduction : Faire connaître l'Autre au Même, sans le trahir, en prenant en considération les deux contextes dans lesquels ils évoluent.

Communication interculturelle : Un contact ou une négociation réussis entre des individus qui ne partagent pas la même culture.

Compétence interculturelle en traduction : Être en mesure de comprendre les cultures source.s et cible.s et communiquer entre elles par la traduction dans une situation et des objectifs bien précis, avec altérité.

Compétence traductive : Représente les habilités cognitives et les stratégies adéquates qu'un traducteur exploite dans le processus de la pratique traduisante, et la finalisation des procédures professionnelles qui s'ensuivent.

Culture : Un ensemble d'habitudes partagées par un groupe, elle est dynamique, générale, personnalisée, vit dans l'espace et le temps, dans les représentations, l'abstraction et la réalité perceptible et matérielle, et n'habille pas que le groupe qui la pratique.

Interculturalité (ou l'interculturel) : Une communication entre des individus ayant différentes cultures.

Médiation interculturelle : La capacité et le souci de veiller à communiquer les aspects culturels du Même à l'Autre, ou vis-vers-ça, présents dans le support à traduire.

Langue étrangère : Généralement la langue de laquelle on traduit, apprise plus au moins tardivement.

Langue cible : La langue vers laquelle on traduit.

Langue maternelle : Généralement la langue vers laquelle on traduit, apprise au début de l'apprentissage formel.

Langue source : La langue de laquelle on traduit.

Pratiques d'enseignement : Les activités et interventions volontaires et involontaires réalisées par l'enseignant dans un contexte de formation, en présence ou à distance, servant à communiquer des connaissances aux étudiants. Tout d'abord,

« *communiquer* », ce qui donne sens à tout, consiste à ce que l'information soit arrivée à l'autre personne ; qu'elle soit perçue. Nous liions l'enseignement, l'acte d'enseigner, de communiquer une connaissance, à l'apprentissage, l'acte d'apprendre, donc d'acquérir une connaissance. Pour s'assurer de la réalisation de ce processus, les enseignants exploitent « *volontairement* » certaines des pratiques, mais aucun enseignant ne peut tout anticiper, ou avoir la totale conscience des pratiques qu'il exploite pour communiquer les connaissances (ou les informations) aux étudiants, c'est aussi « *involontaire* ». Et « *en présence* », en plein cours ou dans le cite de formation ; et « *à distance* », vue que l'enseignant peut aussi intervenir dans le processus d'apprentissage avec des orientations par email, sur des plateformes de formation ou des téléconférences. Nous précisons aussi que le « *contexte de formation* » concerne tout ce qui est en relation avec la formation des étudiants, y compris les obligations administratives des enseignants, comme les réunions, les conseils, la remise des notes, ...etc.

Texte cible : Le texte (ou document) traduit.

Texte source : Le texte (ou document) à traduire.

Traduction : Une opération interlinguistique et interculturelle : une opération puisque le traducteur suit un processus complexe dans l'acte de traduire, pour (re)construire le sens dans l'autre langue-culture ; une opération interlinguistique, parce qu'on communique le message d'une langue-source vers une autre langue-cible ; et opération interculturelle vu qu'on communique une culture à une autre.

Traduction comme communication interculturelle : Une communication entre les langues-cultures par l'intermédiaire de la traduction dans un climat d'altérité. Nous insistons sur l'altérité, et nous la considérons comme fondamentale pour la réussite et l'existence de la communication interculturelle par la traduction.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Définitions de la compétence interculturelle proposée par différents chercheurs (Bartel-Radic, 2009).	32
Tableau 2: Caractéristiques de l'évaluation formative et certificative selon De Ketele et al., (2002)	163
Tableau 3: Les erreurs en traduction (Martínez Melis et Hurtado Albir, 2001)	169
Tableau 4: Axes et questions de l'entretien.	192
Tableau 5 : Examens sélectionnés comme corpus dans la vérification de la deuxième hypothèse.	195
Tableau 6: Supports sélectionnés pour l'analyse dans le quatrième chapitre pratique.	198
Tableau 7: Grille d'analyse du contenu des supports proposés par les enseignants, selon Raigón-Rodríguez (2018) [Nous avons ajouté deux critères à la grille, expliqué dans ce qui suit].	199
Tableau 8: Importance de l'interculturel dans les modules assurés par les enseignants.	239
Tableau 9 : Consignes des sujets d'examens de modules de pratique traductive.	247
Tableau 10 : Questions d'examens des modules théoriques.	251
Tableau 11: Types de questions d'examen des modules théoriques.	257
Tableau 12: Types de consignes en examen de modules de pratique traductive.	263

LISTE DES FIGURES

- Figure 1:** Schéma du « Théorème de Dichotomie » de Jean-René LADMIRAL (Ladmiral, 1998) _____ 68
- Figure 2:** Première version du modèle PACTE de compétence en traduction (PACTE, 2000, P. 101) (dans : Hurtado Abir, 2017, p. 37) _____ 107
- Figure 3:** Figure 3 : Model PACTE de compétence en traduction (PACTE, 2003, p. 60; dans: Hurtado Abir, 2017, p. 41) _____ 108
- Figure 4:** Le modèle de compétence en traduction de Göpferich (Göpferich, 2009) _ 109
- Figure 5:** Profile de compétences du EMT (Master Européen de Traduction) (EMT reference framework for professional translation competence) (EMT Expert Group, 2009, p. 4 ; dans : Krüger, 2012). _____ 110
- Figure 6:** Modèle de compétence interculturelle en traduction proposé par M. Yarosh (2014) [traduit de l'anglais : « Yarosh's Intercultural Competence in Translation »] 114
- Figure 7:** Tâches attribuées aux membres de l'équipe de traduction dans l'exercice de simulation de situations réelles de traduction professionnelles dans le projet Aula.int, selon l'approche PAAT (Olvera Lobo et al., 2007) (traduit de l'anglais). _____ 134
- Figure 8:** Cadre du Higher Education Academy pour Transformer l'Évaluation (Traduit de l'anglais : HEA Framework for Transforming Assesement) (Elkington, 2016).__ 176
- Figure 9:** Echelle d'importance de l'interculturel en traduction selon les enseignants interrogés. _____ 237
- Figure 10:** Echelle d'importance de l'interculturel dans les modules assurés par les enseignants. _____ 238

LISTE DES ABREVIATIONS

Ang	Langue anglaise
Alm	Langue allemande
Ar	Langue arabe
CCI	Compétence Communicative Interculturelle / Compétence en Communication Interculturelle
CE	Conceptions d'Enseignement
CI	Compétence Interculturelle
CI en Tr	Compétence Interculturelle en Traduction
CTr	Compétence Traductive
CM	Cours Magistral
Ens	Enseignant(s)
Ev	Evaluation
Ex.	Par exemple
Fr	Langue française
LC	Langue cible
LMD	Licence - Master - Doctorat
LTr	Langue de traduction
LS	Langue source
PE	Pratiques d'Enseignement

Q	Question(s)
Rus	Langue russe
TC	Texte cible
Tr	Traduction
TS	Texte source
TT	Texte traduit

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
RESUMÉ	8
ABSTRACT	10
ملخص	7
INTRODUCTION GENERALE	11
1. QUESTION PRINCIPALE, QUESTIONNEMENTS ET HYPOTHESES	13
2. METHODOLOGIE	14
3. ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE	15
PARTIE THEORIQUE : L'INTERCULTUREL EN TRADUCTION, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUTION	
PREMIER CHAPITRE : L'INTERCULTUREL	19
1. LE CONCEPT DE CULTURE	19
2. L'INTERCULTUREL	24
2.1. DEFINITION	24
2.2. COMMUNICATION INTERCULTURELLE	25
2.3. COMPETENCE INTERCULTURELLE	29
3. L'ACCULTURATION	35
4. RELATION TRADUCTION ET CULTURES	36
4.1. TRADUCTION	37
4.1.1. Fonctions de la traduction	38
4.2. RELATION LANGUES-CULTURES EN TRADUCTION	40
4.3. INFLUENCE ENTRE LES CULTURES ET LES LANGUES EN TRADUCTION : ENTRE LE POSITIF ET LE NEGATIF	41
5. TRADUCTION COMME COMMUNICATION INTERCULTURELLE	43

5.1. LIMITES DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE EN TRADUCTION	47
5.2. LE TRADUCTEUR : UN MEDiateUR INTERCULTUREL	48
6. SUBJECTIVITE EN TRADUCTION	49
7. ALTERITE	51
7.1. ALTERITE DU TRADUCTEUR	53
8. ‘SOI’ ET L’‘AUTRE’ EN TRADUCTION	55
9. EN QUEL MODE TRADUIRE LE CULTUREL : SOURCIER OU CIBLISTE ?	58
9.1. LES SOURCIERS	58
9.2. LES CIBLISTES	59
10. LES PROCEDES DE TRADUCTION CULTUREL	60
10.1. L’EMPRUNT	60
10.2. LE CALQUE	61
10.3. LA TRADUCTION LITTÉRALE	61
10.4. LA TRANSPOSITION	61
10.5. LA MODULATION	62
10.6. L’ÉQUIVALENCE	62
10.7. L’ÉTOUFFEMENT	63
10.8. L’EXPLICITATION	63
10.9. L’ADAPTATION	63
10.10. LES NOTES	64
10.11. L’OMISSION	64
10.12. AUTRES PROCEDES	65
11. THEOREME DE DICHOTOMIE EN TRADUCTION CULTURELLE	66
12. TRADUCTION ET ETHIQUE	68
13. L’EXPLICITE ET L’IMPLICITE EN TRADUCTION DES NOTIONS CULTURELLES	69
13.1. EXPLICITER	69
13.2. IMPLICITER	71
14. STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS À TRAVERS LA TRADUCTION	73
15. LE DIFFICILE ET L’INTRADUISIBLE CULTUREL	74
<u>DEUXIÈME CHAPITRE : PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT</u>	<u>79</u>
1. PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT	79
2. LES MODELES D’ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	87
2.1. L’EXPOSE INTERACTIF	89

2.2. L'APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES (APP)	89
2.3. LA METHODE DES CAS	90
2.4. LA PEDAGOGIE PAR PROJET	90
2.5. LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS	91
3. LE COURS MAGISTRAL	92
4. LES CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT	94
5. COMPÉTENCE TRADUCTIVE	96
5.1. COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE TRADUCTIVE	98
5.1.1. Modèle de Wilss	98
5.1.2. Modèle de Delisle	98
5.1.3. Modèle de Roberts	98
5.1.4. Modèle de Hewson et Martin	98
5.1.5. Modèle de Christiane Nord	99
5.1.6. Modèle de Neubert	99
5.1.7. Modèle de Kiraly	99
5.1.8. Modèle de Hansen	99
5.1.9. Modèle de Risku	99
5.1.10. Cadre de référence PETRA-E	100
6. COMPETENCE INTERCULTURELLE EN FORMATION : TRADUCTION	101
6.1. MODELES DE COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE EN ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION	105
6.1.1. Le Modèle PACTE	105
6.1.2. Le modèle de Gopferich (Gopferich's model)	108
6.1.3. Le Modèle EMT expert	109
6.1.4. Le modèle PICT IC	110
6.1.5. Le modèle de Yarosh	112
7. ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION	114
8. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN TRADUCTION	119
8.1. L'EXERCICE DU RESUME	125
8.2. LIRE POUR TRADUIRE	126
8.3. UTILISATION DES DICTIONNAIRES	131
9. CONSIGNE ET EXERCICE DE TRADUCTION EN SITUATIONS INTERCULTURELLES	132
9.1. EXERCICE DE TRADUCTION EN FONCTION DE LA TRADUCTION PROFESSIONNELLE	132
9.2. CONSIGNE CONTEXTUALISEE ET INTERCULTURELLE	136

10. ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL EN TRADUCTION ET BLOCAGE COGNITIF	138
11. TICE	141
11.1. LES TIC EN FORMATION UNIVERSITAIRE	144
11.2. POWERPOINT, ET LES LOGICIELS DE PROJECTION	145
11.3. LES TIC EN ENSEIGNEMENT–APPRENTISSAGE DE LA TRADUCTION	147
<u>TROISIEME CHAPITRE : L’EVALUATION</u>	149
1. L’EVALUATION EN EDUCATION	149
2. APPRENDRE A EVALUER	150
3. EVALUATION DE LA COMPETENCE TRADUCTIVE	153
3.1. EVALUATION DE LA COMPETENCE CULTURELLE EN TRADUCTION	155
4. EVALUATION DE LA TRADUCTION	157
5. FONCTION DE L’EVALUATION	159
5.1. FONCTION DIAGNOSTIQUE	160
5.2. FONCTION SOMMATIVE	161
5.3. FONCTION FORMATIVE	162
5.4. FONCTIONS DE L’EVALUATION DE LA TRADUCTION	164
6. CRITERES D’EVALUATION EN TRADUCTION	166
7. EVALUATION DES ERREURS EN TRADUCTION	168
8. SUBJECTIVITE EN EVALUATION	170
8.1. SUBJECTIVITE EN EVALUATION DE LA TRADUCTION	171
9. OBJECTIVITE EN EVALUATION DE LA TRADUCTION	173
10. PRATIQUES EVALUATIVES INNOVANTES	175
10.1. LE PORTFOLIO	177
10.2. L’AUTO-EVALUATION	179
10.3. LA CO-EVALUATION	183
10.4. L’EVALUATION ASSISTEE PAR ORDINATEUR	185
PARTIE PRATIQUE : PROTOCOLES DE RECHERCHE, ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	
<u>PREMIER CHAPITRE : PROTOCOLES DE LA RECHERCHE</u>	190
1. RAPPEL DU THEME DE LA RECHERCHE	190
2. PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	190

3. METHODOLOGIE DE VERIFICATION DE LA PREMIERE HYPOTHESE	191
3.1. CORPUS	192
3.2. METHODE D'ANALYSE	194
4. METHODOLOGIE DE VERIFICATION DE LA DEUXIEME HYPOTHESE	194
4.1. CORPUS	194
4.2. METHODE D'ANALYSE	197
5. METHODOLOGIE DE VERIFICATION DE LA TROISIEME HYPOTHESE	198
5.1. CORPUS	198
5.2. METHODE D'ANALYSE	199
6. OBSTACLES RENCONTRES	202

**DEUXIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA PREMIERE HYPOTHESE:
LES ENSEIGNANTS ONT CONSCIENCE DE L'IMPORTANCE DE
L'INTERCULTUREL DANS LEUR DOMAINE** **203**

1. ANALYSE DU CORPUS	203
1.1. ANALYSE DES REPONSES DE L'AXE (2) SUR LE LIEN LANGUE-CULTURE EN TRADUCTION	203
1.1.1. Domaine de traduction	203
1.1.2. Lien langue-culture	207
1.2. ANALYSE DES REPONSES DE L'AXE (3) SUR LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS SUR L'INTERCULTUREL	209
1.2.1. Définitions de l'« interculturel » proposées par les enseignants	209
1.2.2. Définitions de l'« interculturel en traduction » proposées par les enseignants	211
1.2.3. Théories sur l'interculturel en traduction	212
1.3. ANALYSE DES REPONSES SUR LE LIEN ENTRE LANGUE ET CULTURE EN TRADUCTION 213	
1.3.1. Ce qui rend un texte « facile » ou « difficile » à traduire	214
1.3.2. Possibilité de traduire la culture	215
1.3.3. L'existence d'une culture plus difficile à traduire qu'une autre	216
1.3.4. Les paramètres qui peuvent aider à traduire correctement les aspects culturels 217	
1.3.5. L'existence de différents procédés pour traduire les aspects culturels	218
1.3.6. L'importance de la traduction des cultures	219

1.3.7. L'évaluation des enseignants est-elle valable pour tous les domaines et genres de traduction, ou bien elle varie ?	220
1.4. ANALYSE DES QUESTIONS DE L'AXE (5) SUR L'INTERCULTUREL EN PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : CONCEPTION D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION	221
1.4.1. L'interculturel dans les conceptions d'enseignement	222
1.4.2. L'interculturel dans les pratiques évaluatives	230
2. RESULTATS D'ANALYSE DES ENTRETIENS	235
2.1. LANGUE ET CULTURE EN TRADUCTION	235
2.2. L'INTERCULTUREL POUR LES ENSEIGNANTS	236
2.3. L'INTERCULTUREL EN PRATIQUES TRANDUCTIVES	237
2.4. L'INTERCULTUREL EN PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	239
2.5. TRADUCTION DU CULTUREL	239
2.6. EVALUATION DE L'INTERCULTUREL	240
2.7. L'INTERCULTUREL EN PROFILE DE COMPETENCE	241
3. DISCUSSION	241
4. CONCLUSION	245

TROISIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA DEUXIEME

HYPOTHESE: LES ENSEIGNANTS INTEGRENT ET PRENNENT EN CONSIDERATION LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LEURS PRATIQUES EVALUATIVES

1. ANALYSE DU CORPUS	247
1.1. ANALYSE DES CONSIGNES ET DES QUESTIONS D'EXAMENS	247
1.1.1. Analyse des consignes des sujets d'examens des modules de pratique traductive	247
1.1.2. Analyse des questions des sujets d'examens des modules théoriques	249
1.2. ANALYSE DU CONTENU D'EXAMENS	260
1.2.1. Analyse du contenu d'examens des modules de pratique traductive	260
1.2.2. Analyse du contenu des examens des modules théoriques	261
2. RESULTATS D'ANALYSE DES EXAMENS	262
2.1. RESULTATS D'ANALYSE DES CONSIGNES ET DES QUESTIONS D'EXAMENS	263
2.1.1. Résultats d'analyse des consignes d'examens de modules de pratique traductive	263
2.1.2. Résultats d'analyse des questions des modules théoriques	263

2.2. RESULTATS D'ANALYSE DU CONTENU DES EXAMENS	264
2.2.1. Résultats d'analyse du contenu d'examens des modules de pratique traductive	264
2.2.2. Résultats d'analyse du contenu d'examens des modules théoriques	264
3. DISCUSSION	266
4. CONCLUSION	268

<u>QUATRIEME CHAPITRE : VERIFICATION DE LA TROISIEME</u>	
<u>HYPOTHESE : L'ENSEIGNANT A RECOURS A DES SUPPORTS DANS</u>	
<u>LESQUELS APPARAIT LA CULTURE DE L'AUTRE</u>	<u>270</u>
1. ANALYSE DU CORPUS	270
1.1. ANALYSE DE LA CATEGORIE : CULTURE GENERALE	270
1.2. ANALYSE DE LA CATEGORIE : « CULTURE » AVEC 'C' MAJUSCULE	275
1.3. ANALYSE DE LA CATEGORIE : « CULTURE » AVEC 'C' MINUSCULE	287
2. RESULTATS D'ANALYSE DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	296
2.1. RESULTATS D'ANALYSE DE LA CATEGORIE : CULTURE GENERALE	297
2.2. RESULTATS D'ANALYSE DE LA CATEGORIE : 'CULTURE' AVEC 'C' MAJUSCULE	299
2.3. RESULTATS D'ANALYSE DE LA CATEGORIE : 'CULTURES' AVEC 'C' MINUSCULE	304
3. DISCUSSION DES RESULTATS DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	309
4. CONCLUSION	314
<u>CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE</u>	<u>316</u>
<u>REFERENCES</u>	<u>324</u>
<u>GLOSSAIRE</u>	<u>351</u>
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>353</u>
<u>LISTE DES FIGURES</u>	<u>354</u>
<u>LISTE DES ABREVIATIONS</u>	<u>355</u>
<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>357</u>