

La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction

Isabelle Collombat

▶ **To cite this version:**

Isabelle Collombat. La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. The Journal of specialised translation (JoSTrans), 2009, 12, pp.37-54. hal-01402656

HAL Id: hal-01402656

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01402656

Submitted on 25 Nov 2016

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

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

La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction

Isabelle Collombat, Université Laval (Québec, Canada)

ABSTRACT

The notion of mistake is often central to our perception of translation training, as can be seen in the glossaries of translation manuals. This vision of translation is also evident in the way teachers assess students' work: their role often consists entirely in correcting mistakes. And yet, as some specialists in didactics point out, learners may be anxious and stressed by the fear of committing mistakes, a situation which is not propitious to learning. But beyond the mere notion of correction of mistakes, which may be inhibiting and considered as emphasising failure, mistakes or errors may be used as a substructure leading to 'rebuilding' of knowledge. An error may be a valuable educational tool, but it must be used with the greatest caution. In translation training, a teacher will often be able to help students make progress only if he/she is aware of the type of errors students are prone to making: it thus may be very useful to correct errors then to offer guidance to learners so that they understand the source of their errors in order to avoid their recurrence.

RÉSUMÉ

La faute est souvent au centre de notre perception de l'apprentissage de la traduction, comme le montrent les glossaires des manuels de traduction. Cette tendance se manifeste dans la manière dont on évalue les travaux des étudiants ; le rôle des enseignants consiste en effet souvent à corriger des fautes. Or, la peur de commettre une faute peut être anxiogène pour l'apprenant et peut contribuer à créer un climat peu propice à l'apprentissage. Il convient donc de différencier la faute de l'erreur : la première peut être considérée comme inhibitive et synonyme d'échec, tandis que la seconde peut servir de fondations à une 'reconstruction'. L'erreur s'avère de fait un précieux outil pédagogique, qu'il convient toutefois de manier avec précaution. En traduction, l'enseignant ne sera souvent en mesure d'aider l'étudiant à progresser que s'il connaît le type de fautes que celui-ci est susceptible de commettre : ainsi, il peut s'avérer pertinent de sanctionner les fautes dans un premier temps, puis de guider l'apprenant de manière à ce qu'il comprenne l'origine de ses erreurs afin d'en éviter la récurrence.

KEYWORDS

Translation training, errors in translation, error status, assessment, constructivist didactics.

MOTS-CLÉS

Enseignement de la traduction, faute et erreur, l'erreur en traduction, statut de l'erreur, évaluation, didactique constructiviste

1. Introduction

Comme le souligne Daniel Gouadec (1989 : 35), « La notion d'erreur en traduction [est] omniprésente dans les arrière-pensées du traducteur, du pédagogue et du chercheur; » de fait, la faute est souvent au centre de notre perception de l'apprentissage de la traduction. La lecture des glossaires des manuels de traduction (voir notamment Delisle 2003 : 25-69) est d'ailleurs éclairante : faux sens, contresens et autres termes désignant des 'fautes' y occupent une place non négligeable. Cette vision de la traduction se manifeste clairement dans la manière dont on évalue généralement les travaux des

étudiants ; notre rôle consiste en effet souvent, en apparence, à en corriger les fautes. Or, comme le soulignent certains pédagogues (Astolfi 1997 ; Brunette 1998) — et comme le montre par ailleurs l'expérience —, la peur de commettre une faute peut être source d'angoisse et de stress pour l'apprenant, ce qui peut contribuer à créer un climat peu propice à l'apprentissage.

Dans le présent article, nous nous attacherons à montrer qu'à condition de différencier la *faute* de l'*erreur* et de modifier notre perception de cette dernière, celle-ci a tout à fait sa place dans une perspective constructiviste de l'enseignement de la traduction. En effet, selon Gaston Bachelard (1986 : 239), il n'y a « pas de vérité sans erreur rectifiée. » Toutefois, si l'erreur s'avère un précieux outil pédagogique, il convient toutefois de la manier avec précaution afin qu'elle remplisse bien son objectif de reconstruction chez l'apprenant.

2. L'évaluation en didactique de la traduction

Comme le fait remarquer Nicole Martínez Melis (2001 : 101-102), il existe encore relativement peu de travaux consacrés à l'évaluation en didactique de la traduction ; d'ailleurs, ce point est probablement loin de faire l'objet d'un consensus, car souvent, chaque enseignant — chaque école de traduction — adoptera un type d'évaluation conforme à sa méthodologie de l'enseignement de la traduction, laquelle est encore, elle aussi, loin d'être uniforme d'une école à l'autre. Jusqu'à un certain point, « chacun a son propre système d'évaluation, » fait également remarquer Nicole Martínez Melis (2001 : 107). Cela dit, on peut dégager trois grandes catégories d'évaluation, telles qu'elles ont été mises en évidence par Daniel Gouadec (1989 : 42-47) : l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive.

L'évaluation empirique se divise en trois sous-ensembles :
L'évaluation globale, fondée sur l'intuition et l'expérience de l'évaluateur. Ce mode d'évaluation subjectif, au terme duquel l'évaluateur juge la traduction recevable ou non, serait assez répandu ;
Le temps de révision, fondé sur le temps nécessaire pour obtenir une traduction de qualité « courante » ;
L'impact des erreurs, évaluation s'intéressant aux conséquences de la gravité des erreurs sur l'exploitation du texte traduit.

L'évaluation raisonnée se divise elle aussi en trois sous-ensembles :
Le système standard, fondé sur l'application des catégories traditionnelles de fautes (faux sens, non sens, fautes de grammaire, etc.) ;
L'effet de distorsion (1 et 2), qui repose sur les mêmes catégories que précédemment, mais en leur appliquant des coefficients différents en fonction des paramètres qui caractérisent l'erreur. Ce type d'évaluation prend en compte l'incidence de la faute ainsi que ses effets sur la structure interne du texte.
L'évaluation positive, quant à elle, s'intéresse à la part de succès de la traduction et non à la part d'échec. Elle vise à mettre en exergue les cas où les

apprenants ont su éviter les pièges de la traduction et appliquer les procédés de traduction adéquats.

Bien que ressortissant largement au système dit ‘standard’, la méthode d’évaluation que nous préconisons emprunte également aux autres catégories et sous-catégories : elle vise à inciter les étudiants à se pencher sur l’impact des erreurs en termes de recevabilité ou non du texte, tout en appliquant, dans une certaine mesure, l’effet de distorsion afin de mettre en évidence l’incidence d’une erreur au plan de la structure du texte dans le but de mettre en évidence la logique de l’erreur. En outre, elle prend en compte la récompense de certaines trouvailles, c’est-à-dire de traductions particulièrement heureuses ou inventives — ce qui constitue une forme d’évaluation positive. Dans ce type d’évaluation mixte, les erreurs sont classées en erreurs de langue (grammaire, orthographe, style), erreurs de transfert (erreurs de sens ou de traduction) et erreurs de présentation (typographie, présentation). À chaque erreur correspond un nombre de points qui est soustrait d’une note de départ de 100 ; les trouvailles, quant à elles, valent chacune un point supplémentaire à l’étudiant.

Ce type d’évaluation « mixte » nous paraît tout à fait pertinent en contexte d’apprentissage et trouve naturellement sa place dans une approche orientée processus. Par contre, l’évaluation globale, qui ne juge que de la recevabilité ou non du texte — ce qui correspond à une approche orientée produit —, ne semble possible qu’en toute fin de cursus, voire sur le marché du travail, lorsque le traducteur a acquis suffisamment de savoir-faire professionnel et d’assurance pour être conscient de ses forces et de ses faiblesses. Avant ce stade, il apparaît capital d’aider l’apprenant à se connaître à fond pour mieux progresser, ce qui ne peut se faire sans un relevé détaillé de ses fautes, c’est-à-dire une analyse exhaustive de ses pratiques, bonnes ou mauvaises, dans la durée. Il va en effet sans dire qu’un tel processus n’est réellement profitable que lorsque le suivi est effectué sur une période significative, telle qu’une session d’enseignement (trimestre).

3. L’évaluation comme reflet de la méthode d’enseignement

Daniel Gile (1992 : 252) nous rappelle que « dans la pédagogie de la traduction, nous cherchons à proposer aux étudiants non pas une description complète du processus, mais des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications pratiques. » Dans son optique, « l’enseignement orienté processus se concentre sur le processus de traduction en cherchant à optimiser la démarche et les méthodes mises en œuvre par les étudiants » (2004 : 201). Il préconise ainsi le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), qui permet à l’étudiant d’exposer le raisonnement qu’il a suivi pour effectuer ses choix de traduction (Gile : 2004a) : une évaluation fondée de la sorte sur le processus plutôt que sur le seul résultat paraît en effet susceptible de mieux refléter la méthode d’enseignement et de garantir chez l’apprenant l’acquisition d’une méthode de traduction.

En ce sens, il ne s'agit pas d'exposer a priori aux étudiants des 'recettes' qu'ils doivent apprendre par cœur et appliquer a posteriori, mais de les associer dès le départ à leur propre processus d'apprentissage en les aidant à mettre en place des méthodes qui leur permettront de résoudre par eux-mêmes les problèmes qui s'offrent à eux. Par exemple, il importe de sensibiliser tel apprenant sujet à se laisser berner par des faux amis à la nécessité de consulter systématiquement les outils lexicographiques et terminologiques dont il dispose dès qu'il sera tenté de traduire un mot anglais par un mot français proche, ou encore d'inciter tel autre à adopter le réflexe de se plonger dans les grammaires si l'accord du participe passé est son talon d'Achille.

Dans un article sur le rôle fondamental de la culture générale dans la résolution des problèmes de traduction (Collombat 2006), nous nous sommes efforcée de montrer que si l'intelligence dite 'fluide' — innée —, qui permet de résoudre les problèmes inédits et concerne la capacité logique, était un bagage de départ important chez le traducteur, l'intelligence dite 'cristallisée', qui est caractérisée par la capacité d'appliquer à un problème donné des méthodes de résolution acquises par l'apprentissage, lui était encore plus profitable dans l'exercice de son métier. Ce type d'intelligence est alimenté par l'activation permanente du souvenir de situations déjà vécues, de 'pièges' précédemment rencontrés, des stratégies utilisées pour les éviter. Elle se nourrit aussi de ce que Jean Delisle (2003 : 185-188) et Marianne Lederer (1997 : 14-15), notamment, appellent *compléments* ou *bagages cognitifs*, que le traducteur « convoque » dès qu'il se lance dans l'activité traduisante. Plus le traducteur dispose de compléments cognitifs, mieux il sera armé pour traduire : ainsi, la capacité de résolution de problèmes augmente avec l'extension de la culture générale, définie comme un ensemble de connaissances et d'aptitudes essentielles pour qu'un individu puisse vivre sa vie d'être humain et de citoyen (Lavonen et Meisalo 1998 : 318). En bref, l'intelligence cristallisée augmente avec l'expérience — cette dernière étant aussi constituée des erreurs commises, à condition que le souvenir de celles-ci soit assorti de celui des moyens de les éviter et de repérer les erreurs potentielles de même nature. C'est en vertu de ce processus qu'il est communément admis que la traduction est un métier 'à maturation lente' : l'expérience y sera toujours reconnue comme un gage d'amélioration et d'augmentation de la capacité à résoudre les difficultés rencontrées. De fait, selon certains théoriciens — principalement Kaiser-Cooke (1994 : 137) et Wilss (1996 : 46) —, la traduction est avant tout une activité de résolution de problèmes ; et pour un apprenant, le meilleur moyen d'apprendre à résoudre un problème, c'est de devoir y faire face lui-même, non pas d'en écouter un exposé abstrait fait par le professeur en classe. Dans cette perspective, le traitement réservé à l'erreur de l'apprenant est fondamental : si la méthode d'enseignement appliquée ne lui permet pas d'apprendre à éviter de la réitérer en favorisant chez lui l'acquisition d'une méthodologie, l'étudiant ne pourra faire aucun progrès. Il reste toutefois de la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que l'obstacle est à la portée de l'apprenant : en effet, loin de susciter le progrès, un obstacle infranchissable ne se solderait que par du découragement et un incontournable sentiment d'échec, qui ne sauraient ni l'un ni l'autre constituer des bases favorables à l'acquisition d'un savoir-faire.

En outre, comme le mentionne Louis Porcher (1977 : 111), « aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage » : évaluer à seules fins de produire une note — pointe de l'iceberg sur laquelle se focalisent encore trop souvent les étudiants, surtout en début d'apprentissage — ne présente en soi que peu d'intérêt. La notation ne peut être utile, tant à l'étudiant qu'à l'enseignant, que si elle consiste en une péréquation entre des objectifs clairement annoncés et la performance effective de l'apprenant.

La situation d'évaluation est donc étroitement liée à l'approche théorique choisie par l'enseignant, de même qu'à la progression de l'apprenant dans son apprentissage. Ainsi, il apparaît que si l'évaluation sommative — qui joue le rôle d'un bilan et consiste à évaluer les acquis des apprenants en vue de la réussite à un cours ou de l'obtention d'un diplôme (voir notamment Landsheere 1992 : 127-128) et Martínez Melis 2001 : 52-53)) — peut à la rigueur s'accommoder d'une appréciation purement empirique et subjective se prononçant sur l'acceptabilité ou non du travail évalué, en revanche, l'évaluation formative — qui intervient en cours d'apprentissage et vise à estimer les progrès des apprenants — doit être plus détaillée, car elle doit permettre d'établir un diagnostic personnalisé des difficultés de chaque étudiant. Pour ce faire, un relevé exhaustif et documenté des erreurs paraît indispensable. De facto, cette démarche se situe pleinement dans une approche didactique constructiviste.

4. La didactique constructiviste

Le modèle pédagogique constructiviste est largement inspiré des travaux effectués par le psychologue suisse Jean Piaget vers le milieu du XX^{e} siècle. Dans l'approche didactique constructiviste (voir notamment Ouellet 1994), centrée sur l'apprenant et ses acquis préalables, l'enseignant « est un facilitateur appuyant les élèves dans leur démarche de redécouverte ou de réinvention et de construction pour soi de règles, de concepts, de structures, etc. constituant ses savoirs, savoir-faire et savoir-être » (*Ibid* : 5). Ce processus repose généralement sur une investigation préalable effectuée de manière autonome par l'apprenant, à partir des résultats de laquelle l'enseignant guide sa progression dans l'apprentissage. Ce diagnostic initial peut être effectué lors de travaux pratiques de traduction réalisés en classe — au cours desquels on incitera les étudiants à proposer leurs solutions de traduction et à les justifier —, puis, surtout, du premier devoir. L'expérience montre en effet souvent que les étudiants prennent plus aisément conscience de leurs erreurs lorsqu'elles sont corrigées et sanctionnées par une note. Pour magnanime qu'elle soit, la pratique consistant à signaler simplement une erreur sans qu'elle ne se traduise dans la notation n'a pas le même impact que, concrètement, soustraire les points correspondant à l'erreur.

L'approche constructiviste tend normalement à susciter des questionnements chez l'apprenant, voire à le placer dans des situations de « déséquilibre cognitif » (*Ibid*.) qui vont le conduire à confronter ses acquis aux obstacles

qu'il rencontre. La vision constructiviste peut intégrer une approche inductive, « qui part de l'analyse d'exemples ou de données spécifiques pour arriver à énoncer des généralités ou des règles » (*Ibid.*). En didactique de la traduction, cette approche est préconisée en particulier par Don Kiraly (2000), qui prône l'abandon d'une didactique centrée sur l'enseignant et la responsabilisation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Pour illustrer le mécanisme d'inférence qui peut se mettre en place à partir d'un constat d'erreur bonifié par un guidage approprié de l'enseignant, prenons par exemple la phrase suivante, dans laquelle nous nous concentrerons sur la traduction du participe passé employé comme adjectif :

Global wood prices surge *due to* ***increased*** competition and higher freight costs.

De façon quasiment systématique, les apprentis traducteurs traduiront « *increased competition* » par « concurrence accrue », traduction fréquente pourtant marquée par ce que nous appellerons « hypallage étiologique ». En effet, la cause première de la hausse du cours du bois n'est pas la concurrence, mais l'augmentation de celle-ci : pour cette raison, cette traduction devra donner lieu à une transposition du participe passé en nom afin de rétablir la logique interne de l'énoncé. Après application d'autres procédés de traduction[1], cette phrase pourra donc se traduire par exemple comme suit :

On assiste à une hausse soudaine du cours mondial du bois due à l'intensification de la concurrence et à l'augmentation des coûts de transport.

ou encore de la manière suivante :

L'intensification de la concurrence et l'augmentation des coûts de transport entraînent la hausse soudaine du cours mondial du bois.

La traduction de cette phrase a permis d'illustrer la notion d'hypallage étiologique et d'en inférer le mécanisme pour la traduction des participes passés utilisés comme adjectifs : une fois que l'apprenant a compris le raisonnement à appliquer à ce type de cas, il doit être en mesure de l'appliquer à une phrase présentant une construction similaire.

Cet aperçu permet de voir comment l'enseignement de la traduction peut s'inscrire dans ce cadre didactique général : en premier lieu, c'est lorsque les étudiants commencent à traduire qu'ils se rendent compte de ce qu'implique cette activité. La meilleure preuve en est la réaction de découragement souvent observée lors de la remise du premier devoir en première année : les étudiants avouent eux-mêmes ne pas avoir eu conscience de l'étendue et du nombre de problèmes à résoudre lors d'une traduction, ce qui explique la constance avec laquelle ils commettent les mêmes erreurs de débutants que leurs prédécesseurs. Il est effectivement fort difficile de les sensibiliser aux erreurs de traduction possibles avant même qu'ils y aient été confrontés. Et

même si on est souvent tentés de leur épargner ces premières déconvenues, il n'en demeure pas moins qu'un catalogue des erreurs possibles livré a priori ne pourra leur être d'aucun secours.

Ensuite, les premiers travaux remis par les étudiants permettent à l'enseignant d'établir un bilan personnalisé qui aidera l'apprenant à prendre conscience de ses forces et faiblesses, et à mettre en place les moyens nécessaires pour surmonter ces dernières. Pour déterminer ces moyens, l'enseignant joue le rôle d'un guide : si l'acquisition de procédés de traduction et de certaines normes de présentation matérielle des textes fait partie de l'enseignement adressé à tous, le professeur incitera néanmoins tel étudiant à renforcer ses connaissances grammaticales dans la langue d'arrivée, ou encore tel autre à se perfectionner dans la langue de départ.

Ce diagnostic initial — et récurrent tout au long de la formation — permet aussi, à partir d'erreurs systématiques, d'énoncer (ou de rappeler, dans de nombreux cas) les règles générales à appliquer pour les éviter ; c'est là que l'approche inductive est utile. Dans ce contexte, l'évaluation doit permettre à l'apprenant de comprendre le mécanisme de ses erreurs, d'en accepter l'analyse par l'enseignant et d'en saisir les conséquences (voir Gouadec 1981 : 100).

Dans le cadre d'une approche orientée sur le processus, la traduction commentée par l'étudiant est une formule extrêmement fructueuse car elle permet de reconstituer le raisonnement qu'aura suivi l'apprenant pour aboutir au résultat choisi. C'est en effet en offrant à l'étudiant la possibilité d'exposer les difficultés de traduction rencontrées, d'expliquer le raisonnement suivi pour les résoudre ainsi que de justifier son choix de traduction que l'enseignant peut aider celui-ci à acquérir une méthode opérationnelle de résolution de problèmes et, le cas échéant, à renforcer certaines connaissances dont le défaut peut le conduire à produire un raisonnement biaisé ou fondé sur des prémisses erronées. Cette méthode – qui, comme nous l'avons évoqué plus haut, correspond à ce que Daniel Gile (2004a et 2004 b) désigne sous le terme de « compte-rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD) ou « Integrated Problem and Decision Reporting » (IPDR) — peut être appliquée dans des travaux écrits ou lors de présentations orales. Nous ne recourons néanmoins à la formule orale que dans les séminaires de deuxième cycle, où le nombre plus restreint d'étudiants en permet l'organisation. Ce type d'exposé — que les autres étudiants doivent avoir préparé également en ayant au préalable pris connaissance du texte présenté et de la traduction proposée par l'étudiant chargé du commentaire — présente l'intérêt de favoriser le questionnement collectif, la remise en question et le dialogue. Apprendre à défendre ses choix ou à contester avec tact ceux des autres nous paraît précisément une excellente manière de se préparer à l'art subtil des relations entre le traducteur et le réviseur. Michel Rochard (2000) préconise d'ailleurs de recourir à la révision comme instrument pédagogique grâce auquel « l'enseignant-réviseur » peut « guider l'apprenti » en l'aidant à progresser à partir de ses propres idées.

L'approche constructiviste présente d'autres caractéristiques essentielles qui en garantissent le succès : outre qu'elle nécessite que l'apprenant prenne une part active dans son apprentissage, elle repose largement sur la coopération entre les apprenants et le dialogue entre apprenants d'une part, et entre les apprenants et l'enseignant d'autre part. Ainsi, la coopération entre pairs joue un rôle important dans le processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire : judicieusement encadré, le travail d'équipe peut donc s'avérer très pertinent, d'autant qu'il est de plus en plus valorisé dans l'exercice même du métier de traducteur, comme en témoigne le libellé des offres d'emplois dans ce domaine. Se fondant sur Dunlap et Grabinger (1996 : 68), Don Kiraly (2000 : 36) a en particulier souligné que le travail en équipe permettait aux apprenants non seulement d'affiner leurs connaissances grâce à l'argumentation, à la contradiction et à l'enseignement réciproque, mais en outre de s'attaquer à des tâches plus complexes, tant en raison de la variété d'approches autorisées par le nombre de coéquipiers que par la plus grande confiance manifestée individuellement par chaque membre de l'équipe lors du travail en commun.

C'est dans cette perspective que nous développons la pratique de travaux en équipe dans certains cours, et que nous sommes même allée jusqu'à intégrer l'aptitude au travail en équipe dans la note finale, dans laquelle elle compte pour 5 %. Cette appréciation est basée sur une évaluation faite par les pairs au moyen d'un questionnaire dirigé sur l'attitude de chaque coéquipier analysée selon dix critères : participation, disponibilité, esprit d'initiative, centration sur la tâche, climat de travail, communication, négociation, entraide et coopération, engagement, préparation et qualité du travail. Cet exercice a pour objectif d'inciter les étudiants à appliquer en petits groupes les principes théoriques du cours : ils déclarent en majorité tirer les plus grands bénéfices de ce type de pratique collaborative qui laisse une large part à la discussion. Le questionnaire est distribué aux étudiants dès le début du trimestre, de sorte qu'ils peuvent prendre connaissance des critères analysés et, au besoin, ajuster leur comportement en fonction de ceux-ci afin de mieux répondre aux attentes énoncées. Cette façon de faire leur permet d'intégrer la composante 'interaction' dans leur manière d'être au fur et à mesure de l'accomplissement de la tâche, ce qui remplit un double objectif : les amener à réfléchir à leur attitude en équipe et les conduire à maximiser cette attitude pour bonifier la tâche à effectuer. Nous proposons ainsi comme travail de fin de trimestre la réalisation en équipe du commentaire d'une traduction existante ainsi que d'une retraduction commentée. Toujours dans la perspective de favoriser le développement de l'objectivité et du sens du dialogue, les étudiants ont d'abord pour mandat de trouver un bitexte, puis d'en rédiger un commentaire objectif dans lequel ils doivent veiller à faire la part des choses entre les choix du traducteur et les éventuelles erreurs proprement dites. À notre avis, cet exercice permet non seulement d'inciter les étudiants à trouver le juste équilibre entre le respect du travail effectué par un confrère et l'esprit critique, mais aussi d'argumenter entre eux afin de savoir convaincre et se laisser convaincre, selon les circonstances. Ils doivent ensuite proposer une retraduction assortie d'un commentaire dans lequel ils justifient leurs choix, fussent-ils conformes à celui du traducteur initial, ou différents de ceux-ci.

L’expérience a montré que ce type d’exercice complexe et réalisé sur la durée constituait une expérience marquante pour les étudiants — outre qu’elle leur permettait souvent de nouer des amitiés durables nées de cette collaboration active et vécue comme enrichissante. Ces liens ont d’ailleurs parfois été le point de départ d’un réseautage débouchant sur une collaboration professionnelle entre jeunes traducteurs en pratique autonome et même, une fois, sur la création d’une coopérative de traduction.

Autres aspects pratiques découlant de l'application de cette méthode : la nécessité de limiter la taille des groupes d’étudiants afin de faciliter l’interaction et les échanges, ainsi que l’incontournable disponibilité de l’enseignant à l’égard de ses étudiants. Là n’est pas le propos du présent article, mais force est de constater qu’en cette ère de restrictions budgétaires et de multiplication des tâches échéant aux professeurs d’université, ces deux objectifs sont souvent difficiles à atteindre, et qu’il faut parfois faire des miracles.

Enfin, notons au passage que si l’approche orientée processus demeure un indispensable outil de diagnostic et de guidage de l'apprenant, il n’en demeure pas moins que l’approche orientée produit (ou résultat) conserve à notre avis toute sa pertinence dans l’optique de la préparation des futurs traducteurs au marché du travail : lors de la passation du test que nombre d’employeurs utilisent pour le recrutement, la traduction d’un candidat potentiel doit en effet convaincre d'emblée et ne pas avoir besoin d’être étayée de justificatifs pour que sa justesse soit patente.

5. De la faute à l’erreur

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l’erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l’erreur. La correction, que certains appellent « syndrome de l’encre rouge » (Astolfi 1997 : 11), est aujourd’hui souvent perçue négativement — à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l’encre rouge, préférant à cette dernière d’autres couleurs moins connotées. Lequel d’entre nous n’a en effet pas tenté de maquiller l’autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l’espoir? En réalité, soyons honnêtes, la couleur du stylo ne change rien : le fond du problème et l’origine de notre gêne résident dans la confusion trop fréquente entre ‘faute’ et ‘erreur’ Nous avons peur de corriger des fautes, alors qu’il est salutaire de relever des erreurs.

Il existe une différence fondamentale entre la faute et l’erreur (voir Astolfi 1997 : 1-28 et Spilka 1984 : 72 et 76).

La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l’apprenant, qui aurait dû l’éviter. L’enseignant l’évalue a posteriori pour la sanctionner.

L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant lui applique un traitement a priori pour la prévenir, traitement basé sur le relevé et l'explication des erreurs antérieures de même nature.

Mentionnons en outre qu'il existe trois grandes catégories de sources d'erreurs (Fayol 1995 : 138 ; Reason 1990) : la première est liée à la nature et à l'organisation des connaissances conceptuelles, la deuxième relève des procédures et savoir-faire, et la troisième ressortit à la mise en œuvre, en situation, des deux premières catégories. Dans le cas de la traduction, on voit bien que certaines erreurs des étudiants découlent des prémisses (savoirs antérieurs inadaptés) tandis que d'autres proviennent du raisonnement, c'est-à-dire de la logique de passage de la langue de départ à la langue d'arrivée. Et comme si cela ne suffisait pas, les facteurs d'erreurs se multiplient lorsqu'il y a interaction entre des prémisses erronées et un raisonnement biaisé.

Pour Daniel Gile (2004 : 214), en traduction, les fautes de sens peuvent avoir huit origines possibles :

a) une connaissance insuffisante de la langue de départ ;
b) une lecture insuffisamment attentive de la langue de départ ;
c) une mauvaise qualité du texte de départ ;
d) une reformulation insuffisamment attentive du texte de départ ;
e) une erreur 'mécanique' au moment de l'écriture ;
f) une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ;
g) une connaissance insuffisante de la langue d'arrivée (étrangère) ;
h) un problème d'acquisition d'informations ad hoc.

Les fautes et maladresses de langue, quant à elles, sont attribuées à quatre facteurs (Gile 2004 : 213-214) :

a) une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ;
b) une contamination momentanée de la langue d'arrivée par la langue de départ ;
c) une incapacité plus fondamentale du traducteur de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ;
d) une reformulation insuffisamment attentive, et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée.

Si cette liste recouvre a priori l'ensemble des facteurs 'erreurogènes', il nous semble qu'elle gagnerait néanmoins à être ordonnée en fonction des grandes catégories de sources d'erreurs, ne serait-ce que pour différencier, dans une situation donnée, les facteurs structurels (connaissances antérieures insuffisantes) des facteurs conjoncturels (fautes d'attention) — soit les erreurs et les fautes, selon la distinction établie plus haut —, car l'origine de ces fautes ou erreurs, leurs mécanismes et les conséquences de leur manifestation diffèrent tellement qu'elles ne sauraient être traitées sur le même plan. Par

ailleurs, certaines de ces causes sont à notre avis trop générales : il semble en effet tomber sous le sens qu'une maîtrise insuffisante des langues d'arrivée et de départ est potentiellement source d'erreurs. En outre, s'agissant des interférences linguistiques, il peut être difficile de différencier une contamination 'momentanée' d'une difficulté permanente à se distancier des structures de la langue de départ — sans compter que dans une approche orientée produit, cela revient au même. Cette distinction revêt pourtant une importance capitale selon le contexte culturel : ainsi, au Québec et au Canada francophone, les paramètres liés aux contacts intimes entre le français et l'anglais ne peuvent en aucun cas être négligés, comme nous le verrons dans l'exemple cité un peu plus loin. Enfin, on remarque que cette liste recouvre à peu près les mêmes sources potentielles d'erreurs que celle que l'on trouve dans *La traduction raisonnée* de Jean Delisle (2003 : 440) : notons principalement l'interprétation insuffisante, la méconnaissance des ressources de la langue d'arrivée ou encore la faiblesse du texte original. Cependant, Jean Delisle les recense plus spécifiquement comme causes fréquentes d'un foisonnement excessif. Cette précision quant au type d'erreur susceptible d'être commise nous paraît essentielle car elle permet d'affiner la méthodologie en appliquant une stratégie de résolution adaptée à un type particulier de problème clairement identifié.

Depuis les années 1990, les didacticiens et pédagogues s'attachent à dissiper la confusion entre faute et erreur et à faire valoir les vertus de cette dernière en tant qu'outil pédagogique. Cette tendance s'est même manifestée par la publication d'articles, entrevues et dossiers dans des revues destinées aux praticiens de l'enseignement et prônant la réhabilitation de l'erreur[2]. De cette reconnaissance du statut plein et entier de l'erreur dans le processus pédagogique, il ressort avant tout qu'il importe de passer d'une conception négative de celle-ci — lorsqu'elle se confond avec la faute —, à une conception constructiviste où l'erreur est un indice précieux permettant à l'enseignant de comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant et de repérer les difficultés de ce dernier. Car, comme le mentionne Jany Gibert (1992 : 4), l'erreur est « quelquefois le seul moyen nécessaire à la construction de la raison » et « à ce titre, [elle] doit être intégré[e] dans une pratique pédagogique […] nommée 'reconstruction' ».

Yves Reuter (1984 : 119-120) rappelle d'ailleurs que le statut même de l'erreur a été transformé par le champ théorique, que ce soit dans le domaine des sciences humaines (en épistémologie, en philosophie, en histoire des sciences, etc.), sur le terrain de l'analyse institutionnelle de l'école et de l'échec, ou encore dans le cadre des recherches sur les apprentissages et la psycho-cognition. Dans cette dernière sphère, on considère maintenant clairement que l'erreur est un « phénomène consubstantiel à l'apprentissage » (Reuter 1984 : 119) : ainsi, outre que l'erreur ne peut être jugée comme « nulle » puisqu'elle correspond à un acte (en clair, « celui qui ne travaille pas ne casse pas la vaisselle »), elle « n'est jamais bête », car elle « est la marque d'une logique en action » (Reuter 1984 : 119).

Pour illustrer une mécanique logique défaillante conduisant à l'erreur, prenons par exemple la traduction de « *to be on a committee* » par « être sur un comité ». Cette traduction, qui revient à faire un calque fautif[3], résulte de l'observation d'une parité entre « *to be* » et « être », entre « *on* » et « sur », et entre « *committee* » et « comité ». Dans cette logique, on a ici affaire à trois paires d'équivalents considérés comme 'naturels'. Tout enseignant de traduction reconnaîtra ici la logique du débutant, qui se solde invariablement par des erreurs de débutant. L'apprentissage visera à faire comprendre à l'étudiant que la traduction de ce syntagme fait en réalité appel à une autre sorte de logique, qui doit prévaloir dans sa démarche : chaque langue a son fonctionnement propre et, en l'occurrence, « *to be on a committee* » pourrait se traduire de plusieurs façons, par exemple : « siéger dans un comité, » « siéger à un comité, » « siéger dans une commission, » « siéger à une commission, » ou encore « être membre d'un comité » ou « être membre d'une commission. »[4] Rapidement, l'étudiant découvre ainsi — ou redécouvre, car sa confusion peut avoir été le fait d'une interférence linguistique accidentelle — que le choix de la préposition après le verbe dans la langue d'arrivée ne dépend pas d'un vague cousinage avec la préposition présente dans la langue de départ, mais qu'elle est déterminée par le verbe lui-même. Ne pas en avoir conscience le conduisait à commettre des erreurs, le savoir lui permet désormais de les éviter.

En résumé, au fil de son apprentissage, l'apprenti-traducteur apprend plus généralement à passer d'une logique paradigmatique de substitution mot à mot à une logique syntagmatique de réalisation du discours dans chacune des deux langues.

Dans cette optique, une fois qu'un phénomène a été traité comme une 'erreur,' c'est-à-dire que sa manifestation a fait l'objet d'un diagnostic et d'une cure, il devient une 'faute' dès lors que l'apprenant est censé avoir en main les moyens d'en prévenir la survenue. Il en découle donc que le passage de l'une à l'autre est lié à une progression dans un cursus, et que la manière de sanctionner la faute ou de corriger l'erreur, soit l'évaluation, dépend du stade d'apprentissage où se situe l'apprenant. Pour en revenir à la question de l'évaluation, on comprend peut-être alors mieux pourquoi une évaluation approfondie basée sur les erreurs a toute sa place en début de cursus, et pourquoi on peut admettre qu'une évaluation globale puisse être appliquée aux finissants, qui sont censés avoir appris à prévenir leurs erreurs et être en mesure de produire une traduction apte à convaincre de leur compétence les employeurs potentiels.

Mentionnons pour conclure sur ce thème que la perspective fonctionnaliste — ou théorie du *skopos* — nous fournit un autre paramètre d'importance, soit la relativité de l'erreur. La détermination préalable de ce que nous nommons 'postulat traductif' — démarche précédant la traduction elle-même et visant à établir une stratégie de traduction fondée sur le type de texte, son origine, ses destinataires et sa fonction[5] — implique des choix qui, d'un texte à l'autre, pourraient être considérés comme fautifs. Qu'on pense seulement à la délicate question de la variation linguistique — tel québécisme, belgicisme ou

helvétisme pourrait être totalement déplacé selon le destinataire du texte traduit, mais au contraire tout à fait judicieux pour un autre texte —, voire à celle de la norme, à laquelle elle renvoie souvent. À ce titre, l'expression québécoise « le chat est sorti du sac,» [6] considérée comme un calque fautif de l'anglais et stigmatisée comme telle dans des ouvrages prescriptifs comme *Le Colpron* ou *Mieux dire, mieux écrire*, pourra pourtant s'avérer un choix judicieux au Québec dans un domaine comme la traduction publicitaire, tant elle est entrée dans l'usage et présente un énorme potentiel évocateur.

6. La composante socio-affective

Pour Alain Moal (1995 : 44), l'une des trois conditions de la revalorisation de l'erreur est de « considérer l'apprenant dans sa totalité intellectuelle, affective et sociale, » et surtout, de dédramatiser l'erreur. Cette composante socio-affective est en effet mise en exergue par nombre de didacticiens (voir notamment Astolfi 1997 : 1-28 et Spilka (1984 : 72 et 76) conscients de la valeur anxiogène et culpabilisante de l'erreur dans sa conception 'fautive'. Mentionnons qu'il importe également de dédramatiser l'erreur dans l'esprit même de l'enseignant, qui peut lui aussi être porté à considérer les erreurs de ses étudiants comme autant d'échecs personnels remettant en cause son approche ou ses compétences pédagogiques, voire envisager a priori l'erreur de manière négative en la voyant avant tout comme une manifestation d'incompétence de la part de l'apprenant, alors qu'elle doit être vue comme le point de départ d'une piste d'amélioration.

En didactique de la traduction, la composante socio-affective est encore trop rarement évoquée. Pourtant, il est un mot-clé fondamental qui détermine l'attitude des traducteurs et apprentis-traducteurs à l'égard de la tâche à effectuer et des autres intervenants dans la chaîne de production de la traduction : cette pierre angulaire, c'est la *confiance*. Cette notion, bien qu'omniprésente en traduction (et sous différentes formes), n'est jamais abordée comme telle : Nicolas Froeliger est l'un des rares — sinon le seul — à avoir traité de cette question de manière exhaustive.[7] Une importante partie de cet article est consacrée à la confiance en soi et, plus précisément, au fait qu'elle semble faire « défaut à beaucoup de traducteurs » (Froeliger 2004 : 4). Selon Nicolas Froeliger, « le manque de confiance en soi est responsable de deux problèmes stylistiques classiques : le mot à mot et la sous-traduction » (Ibid.) Mentionnons au passage que ce qu'il nomme « sous-traduction » correspond à une atténuation stylistique du texte de départ au moyen de clichés et de phrases toutes faites ou encore de « formules servant à mettre les éléments de sens à distance les uns des autres (*en matière de*, *pour ce qui est de*, *le fait de*, etc.) : »[8] le traducteur qui manque d'assurance tendrait donc à s'abriter derrière ces pratiques. Or, comme on l'a vu précédemment, le mot à mot est aussi l'apanage du débutant : peut-être alors que la confiance en soi et le travail sur l'erreur peuvent être menés de front, de manière à ce que l'apprentissage permette de travailler à partir des erreurs tout en favorisant le développement de l'assurance chez les étudiants. Cette combinaison devrait contribuer à encourager les apprentis-traducteurs à se libérer de la « tyrannie de la forme » — pour reprendre les mots de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet

(1977) — et à prendre davantage de recul par rapport à la réalisation linguistique du texte original, ce qui aurait pour effet de les inciter à se soucier davantage du respect du sens de celui-ci tout en se donnant les meilleures chances de produire un texte d'arrivée idiomatique.

À leur arrivée dans un programme de traduction, les étudiants ne se posent généralement pas la question de la confiance en soi : à de rares exceptions près, ils ont souvent, au contraire, confiance en leurs compétences linguistiques et pour la plupart, ils ont toujours été considérés comme bons en français et en anglais. C'est au moment de la remise des premiers travaux corrigés que leur perception change. Ils se découvrent alors 'capables' de commettre des erreurs dont ils ne soupçonnaient même pas l'existence, et pour certains, c'est le début de la paranoïa : ils ont peur de tomber dans des pièges à leur insu, peur de se découvrir de plus en plus incompétents à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. L'insécurité peut ainsi les conduire à des excès de zèle contre-productifs : citons l'exemple récent d'une étudiante particulièrement anxieuse de nature qui se noyait littéralement dans la recherche documentaire et 'polluait' les textes qu'elle avait à traduire d'informations exogènes, tout en commettant de nombreux faux sens. Lors d'une rencontre, cette étudiante a fini par avouer qu'elle redoutait plus que tout de commettre une faute de 'culture' (dans le barème de notation du programme de premier cycle en traduction de l'Université Laval, ce type de faute, qui coûte deux points, porte généralement sur des aspects de culture générale). Elle avait en effet été récemment sanctionnée dans un autre cours pour avoir mis un article défini devant *Israël* et depuis, elle commençait par faire des recherches sur le thème de tout texte à traduire avant même de l'avoir lu. Elle estimait particulièrement vexant de commettre une faute de culture, et elle était pétrifiée par cette perspective. En l'occurrence, on saisit bien quel peut être l'enjeu d'une dédramatisation de l'erreur et d'une mise en confiance de l'étudiant, conditions *sine qua non* de son utilisation à des fins pédagogiques. Comme on l'a vu précédemment, il est fondamental que l'apprenant accepte le diagnostic posé par l'enseignant pour que des progrès soient envisageables. L'acquisition de la confiance en soi passe donc aussi par l'instauration d'une relation de confiance dans l'apprentissage.

7. Conclusion

Le travail sur l'erreur nous paraît donc incontournable dans l'apprentissage de la traduction, surtout en début de formation. Cela étant, compte tenu des multiples implications socio-affectives de l'erreur, le traitement de celle-ci doit faire l'objet d'un contrat de confiance initial entre l'enseignant et l'apprenant. Les problèmes qui se posent à l'apprenti-traducteur sont en effet tellement polymorphes et variés qu'il semble illusoire de vouloir l'y préparer en amont en évitant toute confrontation avec l'erreur, et c'est sans aucun doute un aspect particulier de l'enseignement de la traduction que nous devons endosser et non plus minimiser ou nier, car de cette acceptation dépend l'utilisation fructueuse de l'erreur comme instrument pédagogique pleinement revendiqué. Ce n'est qu'en assumant pleinement cette spécificité que nous pouvons aider les étudiants à progresser en pratiquant le salutaire « doute méthodique » prôné

par Jean Delisle (2003 : 124), sans que ce doute ne se transforme en paranoïa et ne sape la confiance en soi des futurs traducteurs.

Bibliographie

- **Astolfi, Jean-Pierre** (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Thiron: ESF éditeur, collection « Pratiques & enjeux pédagogiques. »

- **Bachelard, Gaston** (1986). *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Treizième édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

- **Beauchesne, Jacques** (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin.

- **Brunette, Louise** (1998). « La correction des traductions pédagogiques. » Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- **Collombat, Isabelle** (2003). « Traduire ou ne pas traduire : *Fleuve profond, sombre rivière* de Marguerite Yourcenar. » *GRAI* (revue éditée par l'Association culturelle ALUMAR, Bistrita, Roumanie), n° 6, 4/2003, 60-75. (accessible en ligne à http://www.lli.ulaval.ca/pages_professeurs/documents%20collombat/GRAI.pdf) (consulté le 20.05.2009).

- **Collombat, Isabelle** (2004). **«** Le XXI[e] siècle : l'âge de la retraduction **».** *Translations Studies in the New Millenium*, vol. 2 (revue publiée par la School of Applied Languages de l'université de Bilkent d'Ankara [Turquie]), 1-15. (accessible en ligne à http://www.lli.ulaval.ca/pages_professeurs/documents%20collombat/TRANSLATION%20STUDIES.pdf) (consulté le 20.05.2009).

- **Collombat, Isabelle** (2006). « General Knowledge: a Basic Translation Problem Solving Tool », *Translations Studies in the New Millenium* (4), 59-66

- **Delisle, Jean** (2005). *L'Enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa : École de traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Sources-Cibles ».

- **Delisle, Jean** (2003). *La Traduction raisonnée, manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 2[e] édition revue et augmentée. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Pédagogie de la traduction ».

- **Delisle, Yvon** (2003). Mieux dire, mieux écrire. Petit corrigé des 1500 énoncés les plus malmenés au Québec. Sainte-Foy (Québec) : Septembre Éditeur.

- **Dunlap, Joanna** C. et R. Scott Grabinger (1996). « Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom ». Brent G. Wilson (dir.), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Educational Technology Publications, 62-85.

- **Dupuis, Jacques** (juillet-août 2001). « Apprentissage : cherchez l'erreur… ». *EPS* n° 290, 77-80.

- **Fayol, Michel** (1995). « La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive ». *Intelligences, scolarité et réussites*. Grenoble : Éditions La Pensée sauvage, 137-152.

- **Forest, Constance** et Denise Boudreau (1998). *Le Colpron : dictionnaire des anglicismes.* Laval (Québec) : Beauchemin.

- **Froeliger, Nicolas** (juillet 2004). « Les mécanismes de la confiance en soi – aspects relationnels ». *Jostrans*, *The Journal of Specialised Translation* (2), 50-62. http://www.jostrans.org/issue02/art_froeliger.php (consulté le 13 octobre 2008)

- **Froeliger, Nicolas** (janvier 2005). « Les points aveugles de la confiance dans la rédaction et la traduction des textes pragmatiques (part 2) ». *Jostrans*, *The Journal of Specialised Translation* (3). http://www.jostrans.org/issue03/art_froeliger.php (consulté le 13 octobre 2008)

- **Gibert, Jany** (octobre 1992). « Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur ». *Le Nouvel Éducateur*, 4-15.

- **Gile, Daniel** (1992). « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique ». *Meta* (37:2), 251-262.

- **Gile, Daniel** (2004a). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

- **Gile, Daniel** (2004b). « Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. » *Jostrans*, *The Journal of Specialised Translation* (2), 2-20. http://jostrans.org/issue02/art_gile.php, (consulté le 13 octobre 2008)

- **Gouadec, Daniel** (1989). « Comprendre, évaluer, prévenir. » *TTR* (2:2) *L'erreur en traduction*, 35-54.

- **Kaiser-Cooke, Michèle** (1994). « Translatorial Expertise—A Cross-Cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective ». Mary Snell-Horby et coll. (eds). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 135-139.

- **Kiraly, Don** (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester: St. Jerome Publishing.

- **Landsheere, Gilbert de** (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 2e édition revue et augmentée. Paris : Presses Universitaires de France.

- **Lavonen, Jari** et Veijo Meisalo (1998). « Current Research Activities in the *LUONTI* Project. » S. Tella (ed.) Asp*ects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age.* Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Centre Publications, 8, 307-341.

- **Lederer, Marianne** (1997). « La théorie interprétative de la traduction : un résumé. » *Revue des lettres et de traduction*. Kaslik (Liban) : Université Saint-Esprit 3, 11-20.

- **Martínez Melis**, Nicole (2001). Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère. Thèse de doctorat : Universitat Autónoma de Barcelona.

- **Moal, Alain** (octobre 1995). « Vive l'erreur! », propos recueillis par Alain Rollat. entrevue publiée dans *Le Monde de l'éducation*, 44.

- **Ouellet, Lise** (1994). *Stratégie d'éducation relative à l'environnement : la perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- **Porcher, Louis** (décembre 1977). « Notes sur l'évaluation. » *Langue française* (36), 110-115.

- **Reason, James** (1990). *Human error*. Cambridge: Cambridge University Press.

- **Reuter, Yves** (1984). « Pour une autre pratique de l'erreur. » *Pratiques* (44), 117-126.

- **Rochard, Michel** (2000). « La révision : instrument essentiel de la pédagogie de la traduction. » Gouadec, Daniel et Olivier Collombat (dir.). *Formation des traducteurs*. Paris : La Maison du dictionnaire, 77-79. (accessible en ligne à http://pagesperso-orange.fr/michel.rochard/textes/rennes2d1999.pdf (consulté le 21.05.2009)

- **Seleskovitch, Danica** et Marianne Lederer (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris : Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.

- **Spilka, Irène** V. (1984). « Analyse de traduction ». Arlette Thomas et Jacques Flamand (dir.). *La <<traduction : l'universitaire et le praticien.* Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 72-81.

- **Vermeer, Hans** J. (2004). « Skopos and Commission in Translational Action. » Lawrence Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader*. London : Routledge, 227-238.

- **Vinay, Jean-Paul** et Jean Darbelnet (2003) [1977 et 1958]. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction.* Laval (Québec) : Groupe Beauchemin, Éditeur Ltée.

- **Wilss, Wolfram** (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

[1] En particulier, la traduction du comparatif elliptique par un nom à valeur comparative (voir Delisle, 2003 : 353-357).

[2] On trouve en effet dans *EPS* n° 290 (juillet-août 2001) un article de Jacques Dupuis intitulé « Apprentissage : cherchez l'erreur… », *Le Monde de l'éducation* publie en octobre 1995 une entrevue avec Alain Moal, maître de conférences au centre de formation continue de l'Université René-Descartes (Paris-V), titrée « Vive l'erreur! » et *Le Nouvel éducateur* de septembre 1992 comprend un dossier signé Jany Gibert, « Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. »

[3] Ce calque fautif — ainsi que d'autres calques de construction du même genre — est fréquent au Québec et au Canada francophone, où le contact entre les deux langues officielles peut être à l'origine de certaines interférences. Cet état de fait, qui est étroitement lié à la situation linguistique, entraîne très certainement des erreurs de traduction que l'on ne retrouvera pas nécessairement dans d'autres pays francophones.

[4] Pour que l'étudiant puisse se doter des moyens de sélectionner la traduction la plus pertinente en contexte, on pourra lui conseiller de consulter par exemple le *Dictionnaire des cooccurrences* ou encore de procéder à un test de récurrence dans un moteur de recherche tel *Google*. À noter toutefois que le syntagme « [être] sur le comité » (verbe conjugué à diverses personnes, temps et modes) compte plus de 500 occurrences dans *Google* (recherche effectuée le 13 octobre 2008) : il est donc primordial que l'apprenti traducteur francophone d'Amérique du Nord apprenne à se méfier a priori des tournures voisines dans les deux langues.

De fait, si le processus de déverbalisation mis en évidence par Danica Seleskovitch peut en théorie permettre à l'apprenant de s'affranchir de l'attraction structurelle exercée par la langue de départ, il n'en demeure pas moins que, comme nous l'avons vu précédemment, dans le contexte particulier du Québec et du Canada francophone, où le français et l'anglais cohabitent, certains calques de structure sont ancrés dans la langue courante : notons que c'est précisément ce constat qui a présidé à l'avènement de la stylistique comparée au Canada (voir Vinay et Darbelnet 2003 : 19-20). D'ailleurs, dans cet environnement linguistique particulier, le passage par la stylistique comparée — en début de cursus et selon une posologie adaptée — permet généralement de franchir ce cap et d'ouvrir la voie à une théorie du sens affranchie de ce type de contrainte sociolinguistique.

[5] Sur la question du postulat traductif, voir notamment Collombat (2003 : 72 et 2004 : 8).

[6] Dans *Mieux dire, mieux écrire*, Yvon Delisle suggère comme forme « correcte » la formule « On a découvert le pot aux roses. »

[7] Mentionnons toutefois la notion voisine d'*empowerment* utilisée par Don Kiraly de manière récurrente dans *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), notion qu'il considère comme un point central en didactique de la traduction.

[8] En traductologie, la sous-traduction est plus généralement définie comme suit : « faute [*sic*] de traduction qui consiste à omettre dans le texte d'arrivée les compensations, étoffements ou explicitations qu'exige une traduction idiomatique et conforme au sens attribué au texte de départ par le traducteur » (Delisle 2003 : 59).

Biography

Isabelle Collombat, Ph.D., is assistant professor at Université Laval in Quebec City, Canada. As a certified translator, she has a translation experience covering various fields, including technical translation, international relations and literature, and volunteers for Traducteurs sans frontières. She is the translator of novels by Eric Wright, an award-winning Canadian mystery writer. Her research interests include translation and the field of publishing, the translation of metaphor, and translation didactics.

E-mail: isabelle.collombat@lli.ulaval.ca