

Anna Joan Casademont  
Université TÉLUQ

Marc Pomerleau  
Université de Montréal

## L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION CATALAN-FRANÇAIS DANS UN PROGRAMME UNIVERSITAIRE DE LANGUE ET CULTURE CATALANES : EXPÉRIENCE DE MISE EN ŒUVRE

### RÉSUMÉ

Cet article traite des approches théoriques appliquées au moment de concevoir et de préparer un cours d'introduction à la traduction catalan-français faisant partie d'un programme de mineure en études catalanes à l'Université de Montréal. Après une brève présentation du cours, nous abordons les approches pédagogiques utilisées et leur mise en pratique, ainsi que les résultats d'une enquête portant sur le contenu et les objectifs du cours menée auprès des étudiants. Cet article a pour objectif de partager l'expérience de création et de mise en œuvre d'un cours de traduction, de même que les résultats liés à l'approche adaptée, afin de donner des pistes aux enseignants de cours de traduction qui visent l'amélioration des compétences en langue d'arrivée.

**Mots-clés** : traduction, langue, enseignement, pédagogie, approche communicative.

### ABSTRACT

This paper deals with the theoretical approaches used in the creation and preparation of an introductory Catalan to French translation course part of a Minor program in Catalan Studies offered at Université de Montréal. After a brief presentation of the course, we deal with the pedagogical approaches adopted and their implementation and conclude with the result of a survey about the content and objectives of the course conducted among students. This paper aims at sharing experiences related to the creation and implementation of a translation course, as well as the results obtained from the adopted approaches in order to provide lecturer with ideas to pursue when preparing translation courses aiming at strengthening competences in the target language.

**Keywords**: translation, language, teaching, pedagogy, communicative approach.

### INTRODUCTION

Les formations en langue catalane sont de plus en plus présentes au niveau universitaire partout dans le monde. Quelque 150 universités offrent des cours de langue catalane dans le cadre des programmes du réseau de l'Institut Ramon Llull (IRL, 2019). De plus en plus, à ces cours de langue se greffent des cours connexes qui viennent compléter l'offre et les programmes : on trouve notamment des cours de littérature, de culture et de traduction, selon les universités.

Ainsi, dans un contexte mondial où l'apprentissage de plusieurs langues est souhaitable, voire essentiel, le catalan trouve sa place en raison de sa force économique, socioculturelle et littéraire. Il n'est pas donc difficile de justifier l'intérêt des apprenants de catalan pour une formation en traduction, ce qui augmente l'éventail des possibilités de contribuer aux échanges entre communautés, que ce soit dans un contexte professionnel, par intérêt culturel, littéraire ou autre.

Dans cet article, nous traitons des approches théoriques de l'enseignement de la traduction et de l'usage de la traduction pour l'apprentissage des langues étrangères utilisées au moment de préparer un cours d'introduction à la traduction catalan-français. Le cours en question s'inscrit dans un programme d'études catalanes offert à l'Université de Montréal au Québec, Canada. Il peut également être suivi par des étudiants d'autres programmes, dont ceux inscrits en études hispaniques et traduction, par exemple. Ce cours, intitulé Traduction catalan-français (CTL2260), se fonde sur l'idée que la traduction est un acte communicatif à part entière, tel que mis de l'avant par Hurtado Albir dans son ouvrage *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* (2011). Selon Hurtado Albir (2011 : 507), la traduction est un « acto completo de comunicación [...] que se desarrolla siempre en un marco social y que está influido por los elementos que intervienen en la comunicación ». En ce sens nous nous alignons avec Nord lorsqu'elle écrit que « [t]raduire, c'est comparer des cultures » (1997 : 34), de même qu'avec l'idée que la formation en traduction est comme « un voyage au tréfonds des langues, des cultures et des savoirs » (Bastin et Cormier, 2012 : 43).

La conception de ce cours de traduction a été abordée sous trois angles. Ceux-ci tiennent compte de l'esprit et des objectifs du programme en études catalanes dans lequel il s'inscrit, lequel vise à « offrir une formation en langue, culture et civilisation catalanes » (Université de Montréal 2015). Ces angles sont :

la traduction dans l'enseignement des langues étrangères ;

la dimension socioculturelle dans l'enseignement des langues ;

la dimension socioculturelle dans l'enseignement de la traduction.

Après avoir brièvement présenté le cours, nous abordons l'approche pédagogique hybride utilisée, basée notamment sur le socioconstructivisme (traduction pragmatique et comparatiste pédagogique) et sa mise en pratique.

Par 'traduction pragmatique' nous entendons la traduction de textes qui ont « une utilité généralement immédiate et éphémère, qui [servent] à transmettre une information d'ordre général ou propre à un domaine et dont l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant » (Delisle & Fiola, 2013 : 686). Qui plus est, la traduction pragmatique est, de l'avis de plusieurs auteurs, dont Delisle & Fiola (2013 : 686) et Kübler (2014) essentiellement cibliste puisque les textes d'arrivée sont rédigés afin de répondre aux besoins des destinataires. Enfin, dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018), on considère la traduction pragmatique comme un exercice de médiation. La traduction comparatiste pédagogique, quant à elle, s'inscrit dans la tradition de la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet (1958) en visant à mettre en évidence les similitudes et différences entre deux langues, ce qui contribue à l'amélioration des compétences dans la langue étrangère (voir Durieux, 2005 : 37). Pour conclure, nous présentons les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants inscrits à la première mouture de ce cours en 2015. Cette enquête avait pour objectif de recueillir l'opinion des étudiants sur les textes utilisés en classe, les activités et méthodes de formation et d'apprentissage, de même que sur les objectifs du cours.

## PRÉSENTATION DU COURS

Dans cette section nous présentons les principales caractéristiques du cours Traduction catalan-français (CTL2260). Nous discutons d'abord de sa place dans le programme d'études, du profil des apprenants, des compétences à acquérir (mises en relation avec la théorie) et des objectifs du cours.

### ÉTUDES CATALANES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET PROFIL DES APPRENANTS

Depuis 2007, l'Université de Montréal offre des cours de langue et de culture catalanes. Toutefois, ce n'est que depuis l'automne 2014 qu'une mineure en études catalanes est offerte aux étudiants. La mineure représente l'équivalent d'une année d'études à temps plein, c'est-à-dire dix cours de trois crédits. La plupart des étudiants complètent toutefois ce programme en deux ou trois ans puisqu'ils le font généralement en parallèle avec un programme de majeure constitué de vingt autres cours (par exemple en études hispaniques ou en études allemandes). La combinaison d'une mineure et d'une majeure, notamment, permet d'obtenir le grade universitaire de premier cycle de baccalauréat ès arts (B.A.).

Le programme de mineure en études catalanes comprend :

un bloc « Langue » composé de quatre cours qui permettent d'atteindre le niveau B1 de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues ;

un bloc « Civilisation », constitué du cours Introduction à la culture catalane ;

un bloc « Lettres et société », qui comprend les cours Panorama de la littérature catalane, Lectures dirigées en études catalanes, Traduction catalan-français et Espaces linguistiques (cours d'introduction à l'étude des langues étrangères) ;

un bloc « Applications pratiques », composé d'un stage au Québec ou à l'étranger et d'un voyage d'études dans les Pays catalans ;

un bloc « Disciplines connexes », qui offre plusieurs cours au choix en linguistique, littérature, traduction, histoire, etc.

Pour obtenir le diplôme de mineure en études catalanes, les étudiants doivent suivre et réussir dix de ces cours, dont quelques-uns sont obligatoires (langue et culture). Le cours Traduction catalan-français n'est pas obligatoire, mais les étudiants sont tenus de suivre au minimum un cours du bloc « Lettres et société » dans lequel il s'insère. Ce cours a été offert par les auteurs de cet article pour la première fois à l'été 2015, puis à l'automne 2018.

Un travail de préparation de plus d'une année a précédé la première mouture de ce cours. Ce travail s'inscrivait dans le cadre d'un projet d'intégration pédagogique de l'Université de Montréal, qui finance des projets visant « l'amélioration de l'enseignement et l'intégration des chargés de cours aux diverses activités pédagogiques des départements, écoles et facultés » (SCCCUM, 2017). Dans notre cas, le projet d'intégration pédagogique a permis de créer un recueil d'apprentissages et d'exercices de 910 pages pour la formation en traduction catalan-français (Joan Casademont, Pomerleau, Viladrich & Vaillancourt, 2015), un domaine pour lequel il existe peu de matériel pédagogique hormis celui de Berthelot (2007).

Quant au profil des apprenants, le principal défi relevait des écarts au niveau de la maîtrise des compétences linguistiques dans les deux langues concernées et de la compétence de traduction, en particulier ce que le groupe PACTE (Processus d'acquisition de la compétence de traduction et évaluation) (2003) appelle la sous-compétence de connaissances de la traduction : dans l'ensemble, la compétence de traduction catalan-français (ou même dans d'autres combinaisons) était négligeable chez la plupart des apprenants, notamment parce qu'ils n'avaient aucune expérience préalable en traduction, professionnelle ou non. La compétence en langue catalane était partiellement acquise par tous les étudiants en raison du prérequis pour ce cours, c'est-à-dire avoir atteint minimalement le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>1</sup>. Quelques apprenants avaient atteint le niveau B2, voire C1 ou supérieur. La compétence en culture était également partiellement acquise par le biais des cours de langue et du cours de culture catalane offert dans le cadre de la mineure. Certains étudiants avaient séjourné en Catalogne à plusieurs reprises, que ce soit pour les études ou les loisirs et, de ce fait, avaient acquis des connaissances culturelles sur place.

1 À l'Université de Montréal, les étudiants accèdent à ce niveau après avoir suivi les trois premiers cours de langue catalane, pour un total de 135 heures en salle de classe.

## COMPÉTENCES À ACQUÉRIR ET OBJECTIFS DU COURS

L'une des tâches incontournables de la préparation de tout cours universitaire, et tout particulièrement d'un cours nouvellement créé, consiste à déterminer les compétences qui devront être acquises par les étudiants. Nous entendons par *compétence* la combinaison d'aptitudes, d'attitudes et de connaissances, incluant la disposition à apprendre et le savoir-faire (Commission européenne 2003 : 22). Ajoutons qu'il s'agit d'une capacité cognitive que peuvent acquérir les individus afin de résoudre des problèmes précis, de même que la volonté, la disposition et la capacité motivationnelle à solutionner ces problèmes (Weinert, 2001 : 27-28, dans Kiraly, 2013) : « [...] the cognitive abilities and skills that individuals have or that they can learn to solve specific problems as well as the associated motivational, volitional and social dispositions and abilities needed to be able to apply solutions to problems successfully and responsibly in variable situations ». Ainsi, une compétence est, à la fois « un savoir, un pouvoir et un vouloir » (Hurtado Albir, 2008 : 23). Concrètement, nous nous intéressons ici à la compétence de traduction qui part du profil professionnel et qui est proposée dans le modèle holistique du groupe PACTE (2003). Ce modèle est constitué de 5 sous-compétences et composantes psychophysiologiques :

Sous-compétence bilingue ;

Sous-compétence extralinguistique ;

Sous-compétence de connaissances de la traduction ;

Sous-compétence instrumentale ;

Sous-compétence stratégique.

Par ailleurs, Hurtado Albir (2007), chercheuse principale du groupe PACTE, propose une série de catégories de compétences spécifiques dans la formation de traducteurs, soit :

Compétences méthodologiques et stratégiques ;

Compétences contrastives ;

Compétences extralinguistiques ;

Compétences professionnelles ;

Compétences instrumentales ;

Compétences textuelles.

Les objectifs du cours Traduction catalan-français, tels qu'indiqués dans le plan de cours cadre, se divisent en objectifs principaux et secondaires. Les objectifs principaux consistent, du point de vue des étudiants, à s'initier à la traduction catalan-français et à perfectionner leurs compétences en catalan langue de départ. Les objectifs secondaires consistent à s'initier au domaine de la traduction (méthodologie, théorie, métalangage, etc.), à apprendre à utiliser des outils d'aide à la traduction, à approfondir leurs connaissances langagières, y compris en rédaction, et à approfondir les connaissances culturelles sur les Pays catalans.

Ainsi, en tenant compte à la fois de la description du cours, des objectifs du programme d'étude et des caractéristiques des étudiants visés, plusieurs compétences ont été ciblées. Voyons ici un tableau mettant en lien les compétences spécifiques d'un cours d'initiation à la traduction telles que proposées par Hurtado Albir (2007 : 177-178) et les compétences spécifiques visées dans notre cours :

2 « [...] les habiletés et aptitudes cognitives que possèdent ou peuvent acquérir les individus afin de résoudre des problèmes précis, de même que les habiletés et dispositions motivationnelles, volitives et sociales reliées et nécessaires afin de mettre en œuvre des solutions qui fonctionnent et qui sont responsables dans des situations variables ».



Hurtado Albir (2007)	CTL2260
<b>Compétences méthodologiques et stratégiques</b> Appliquer les principes méthodologiques et les stratégies élémentaires pour parcourir le processus de traduction correctement.	Transmettre le plus fidèlement possible en français (LA [langue d'arrivée]) des textes écrits en catalan (LD [langue de départ]). Rédiger les textes traduits conformément au code et à la démarche du français (LA).
<b>Compétences contrastives</b> Différencier les deux langues et contrôler les interférences.	Améliorer sa compréhension des textes rédigés en catalan (LD). Améliorer son expression écrite en français (LA).
<b>Compétences extralinguistiques</b> Mobiliser des connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques pour résoudre des problèmes de traduction élémentaires.	Améliorer sa compréhension des textes rédigés en catalan (LD). Traduire en tenant compte de la spécificité des deux langues, du type de texte, du destinataire, etc.
<b>Compétences professionnelles</b> Gérer les questions élémentaires pour agir sur le marché du travail.	
<b>Compétences instrumentales</b> Gérer la documentation et les outils élémentaires pour résoudre les problèmes de traduction de textes non spécialisés.	Effectuer les recherches appropriées afin de produire une traduction juste. Utiliser des outils informatiques d'aide à la traduction.
<b>Compétences textuelles</b> Résoudre des problèmes de traduction de textes non spécialisés en utilisant les stratégies appropriées.	Traduire en tenant compte de la spécificité des deux langues, du type de texte, du destinataire, etc.

Tableau 1.

Compétences de Hurtado Albir (2007) et compétences visées par le cours CTL2260

Incontestablement, le cours de traduction catalan-français vise à ce que les étudiants soient capables d'appliquer « les principes méthodologiques et les stratégies élémentaires pour parcourir le processus de traduction correctement », dans la combinaison catalan (LD) français (LA).

Par ailleurs, de par son intégration aux études catalanes de l'Université de Montréal et au profil de ses apprenants, le cours vise également l'amélioration de deux compétences linguistiques (et extralinguistiques) ; dans le cas du français on prévoit une maîtrise avancée de la langue et une connaissance culturelle importante, dans le cas du catalan on prévoit des compétences partiellement acquises au préalable par les étudiants avec les cours préalables de langue et celui de culture catalane.

Notons que les compétences linguistiques et culturelles sont évidemment intimement liées, ce qui est mis de l'avant dans bon nombre d'ouvrages sur l'enseignement des langues, notamment par Byram (1997) qui affirme que l'enseignement de la compétence linguistique ne peut pas être séparé de l'enseignement de la compétence (inter)culturelle. Qui plus est, et comme l'indique le Conseil de l'Europe (2007 : 38) dans son guide *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, « l'acquisition des langues comprend l'acquisition d'une compétence culturelle ». Par ailleurs, la traduction s'inscrit également comme un volet de la compétence linguistique et (inter)culturelle ; à ce titre, la dernière version du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2018 : 117-118) inclut la notion de *traduction pragmatique*, qui est présentée dans l'étiquette « médiation » ; il s'agit d'une approche pédagogique de la traduction à visée professionnelle au service de l'apprentissage des langues (Lomeña Galiano, 2016 : 35). Quant à la documentation et l'utilisation des outils nécessaires pour la traduction, pour la compréhension des documents en catalan (LD) et pour la rédaction des documents en français (LA), ils sont également présents dans les deux propositions du tableau précédent. En ce qui concerne les aspects de base en lien avec le marché du travail, même s'ils ne font pas partie des objectifs concrets de CTL2260, ils sont traités lors des échanges en classe.

En somme, donc, le but principal pour le cours CTL2260 consistait à mettre à profit l'acquisition de la compétence de traduction catalan-français dans l'amélioration des compétences en langue et culture catalanes chez les apprenants. Pour cela, notre approche pédagogique était hybride et combinait, dans un cadre général socioconstructiviste, la traduction pragmatique et la traduction pédagogique.

## APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Afin de mener à bien la préparation de ce cours et d'atteindre ultérieurement les objectifs indiqués, nous nous sommes essentiellement inspirés du socioconstructivisme, bien que nous ayons emprunté des notions à diverses approches. Notre approche était donc hybride. En effet, plusieurs idées clés de l'approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1926) étaient d'intérêt pour ce cours de traduction, notamment l'idée que l'apprentissage accélère le développement, qu'il est le fruit de l'interaction permanente de l'apprenant avec le monde et les autres, et que l'enseignant en est le médiateur. Cette approche amène l'apprenant à porter un regard réflexif sur la façon d'apprendre et de comprendre et sur ses interactions avec les autres et avec son environnement (Vienneau, 2005). L'idée est que « les individus participent activement à leur apprentissage et que c'est à eux de construire leurs connaissances, ces connaissances s'acquérant, de façon graduelle et en contexte, par l'expérience et par la mise en relation avec les connaissances antérieures » (Hurtado Albir, 2008 : 33).

La *Zone proximale de développement* de l'apprenant, concept socioconstructiviste proposé par Vygotsky, établit une zone d'équilibre dans laquelle les activités proposées aux apprenants ne devraient être ni trop faciles ni trop difficiles pour être vraiment efficaces. La figure suivante, empruntée à Vienneau, indique de façon précise l'emplacement typique de la zone proximale de développement, qui s'étend entre le degré de difficulté « Plutôt difficile » et « Très difficile » :



Figure 1.

Zone proximale de développement (Vienneau, 2005 : 160)

Par ailleurs, les enseignants ont également adapté une approche humaniste, centrée sur la personne (Maslow, 1987 ; Rogers, 1969). En tant qu'enseignants et animateurs, ils avaient notamment comme objectif de favoriser l'enthousiasme et la motivation à apprendre, ainsi que de contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant et à la mise en valeur de la coopération, notamment par le travail en équipe. L'idée de l'autonomie de l'apprenant est donc de première importance, essentielle, dans l'approche adoptée par les enseignants ; elle l'est tant au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de la prise de décisions de la part de l'apprenant, tel que le préconise Echeverri (2008).

Ainsi, le rôle du formateur est à la fois de favoriser l'enthousiasme et la motivation à apprendre des apprenants, et de créer les conditions environnementales, interpersonnelles et motivationnelles qui engrangent un apprentissage authentique. Les attitudes et les conditions nécessaires à un apprentissage authentique sont résumées dans ce schéma également tiré de Vienneau :

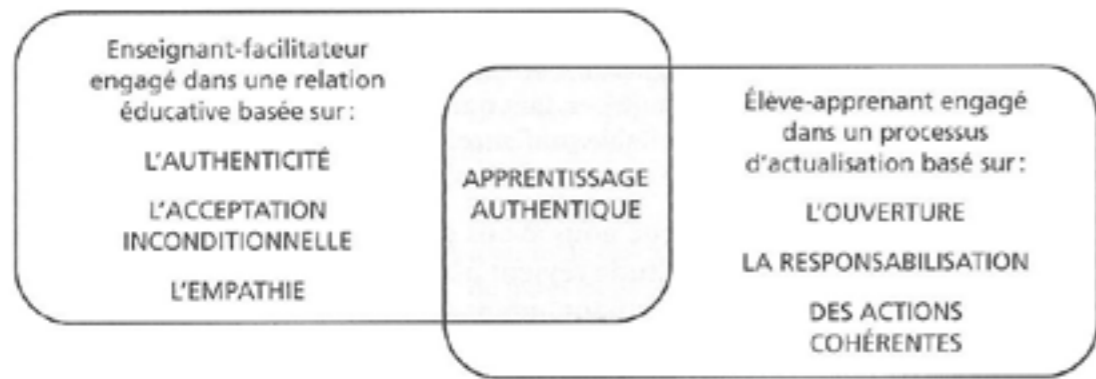


Figure 2.  
Apprentissage authentique (Vienneau, 2005 : 254)

Avant de présenter dans la section suivante quelques exemples concrets d'exercices en lien avec ces approches et découlant de l'expérience d'enseignement acquise à l'été 2015 et à l'automne 2018, il est indispensable de faire le lien avec l'enseignement de la traduction. Dans le cas du cours Traduction catalan-français, nous avons mis à profit les approches par tâches proposées par Koby et Baer (2003) et par projets de Kiraly (2000 ; 2005 ; 2013).

L'approche par tâches proposée par Koby et Baer (2003) est axée autour d'objectifs très concrets dans la formation en traduction. Outre la recherche d'un niveau avancé en compétence communicative, la formation basée sur les tâches vise l'amélioration de la motivation et de la confiance en soi. Elle veut assurer : a) que la classe est centrée sur l'apprenant, b) que l'activité implique des niveaux élevés de processus cognitifs, etc.) que la classe se fonde sur des savoirs réels et sur des événements et situations réelles. Dans le cadre de cette approche, l'enseignant en est le « facilitateur ».

S'inspirant grandement de Bloom (1956), Koby et Baer proposent l'approche par tâches comme la solution pour « amener le monde réel dans la salle de classe de façon à ce que la forme de la langue soit apprise par l'usage de la langue, et non par l'explication explicite de formes et fonctions grammaticales » (adapté de Krahnke, 1987 : 57-58). Cela permettrait d'atteindre, selon ces auteurs, tous les niveaux du processus cognitif de traduction.

De son côté Kiraly (2005), avec son approche par projets, propose une vision multidimensionnelle de l'apprentissage qui inclut a) l'apprentissage comme acquisition ; b) l'apprentissage comme un processus de réflexion sociocognitif ; c) l'apprentissage comme un processus communautaire basé sur la pratique.

L'ensemble de ces dimensions permet de concevoir l'apprentissage comme une coémergence où les apprenants apprennent des choses au client [de la traduction], ainsi qu'à l'enseignant (Kiraly, 2005 : 1109). La figure suivante, tirée de Kiraly (2013) illustre comment le modèle holistique et dynamique de coémergence des compétences proposé par Kiraly, se traduit en salle de classe :

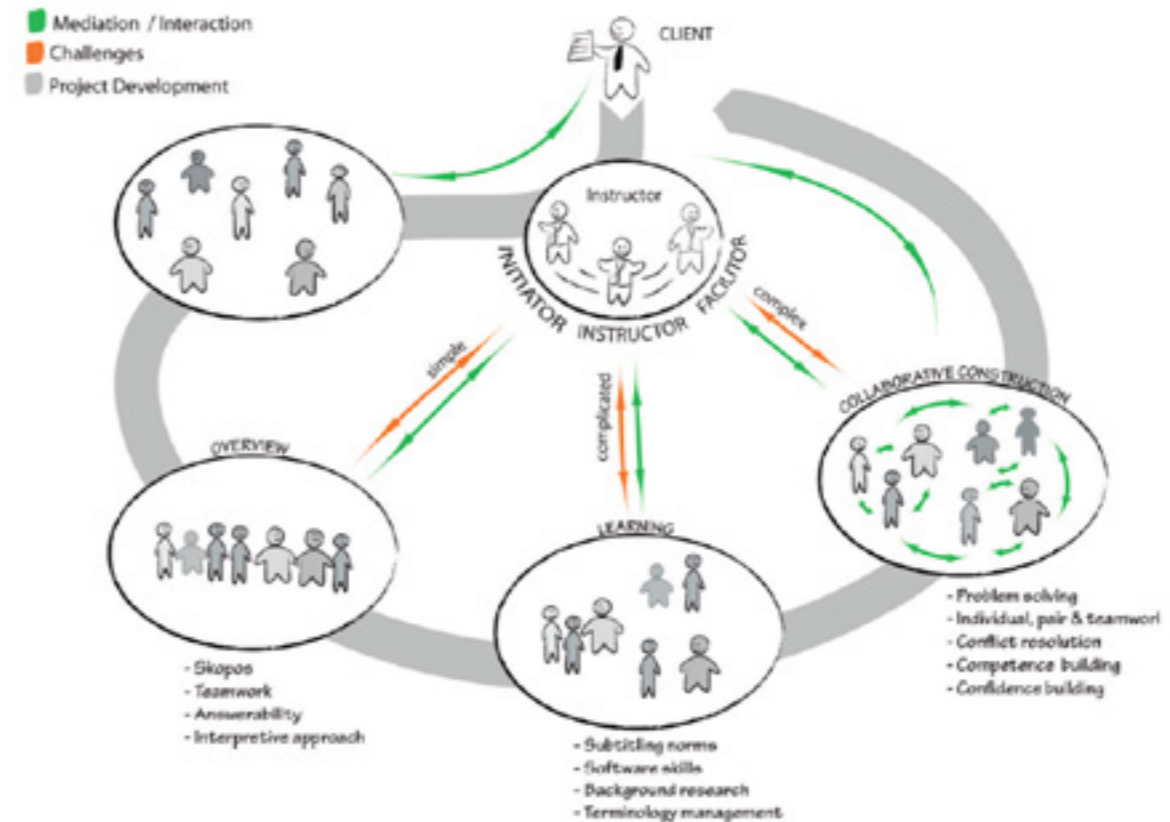


Figure 3.  
Coémergence des compétences en salle de classe (Kiraly, 2013 : 217)

Ainsi, la conception qu'a Kiraly de la traduction s'inscrit dans la même veine que celle proposée par Risku lorsque cette dernière affirme qu'elle est une fonction d'interaction située :

Translation can hence be seen as 'situated' cognitive activity; that is, it is always undertaken within a particular physical and social setting and interactional framework, with the translator working together with other actors, and with cultural, technical, documentary and linguistic tools and resources to design and create a text, that is, to 'textualize' a new situation<sup>3</sup> (Risku, 2002).

Tel que nous le verrons, ce que décrit Risku s'applique clairement au contexte de notre cours ; en effet, l'un des buts poursuivis est de montrer aux étudiants tous les éléments qui interagissent dans un processus de traduction réel : consultation et utilisation de ressources variées, visée de la traduction, travail d'équipe en classe lors duquel chaque étudiant contribue notamment par ses points forts (maîtrise du catalan, maîtrise du français, connaissance de la thématique en question, recherche documentaire, etc.).

Le plan du cours CTL2260 est structuré à partir de thématiques propres à la culture et langue catalanes, qui servent d'excuse pour réaliser des tâches ou projets de traduction et d'approfondissement de la langue catalane. Dans la plupart des cas, les pratiques de traduction se veulent pragmatiques, c'est-à-dire qu'elles concernent des textes qui visent à transmettre une information d'ordre général et dont les textes en langue d'arrivée sont rédigés afin de répondre aux besoins des destinataires (Delisle & Fiola, 2013 ; Kübler, 2014).

Finalement, il faut mentionner que, dans le cas précis de l'objectif d'amélioration de la compétence linguistique en catalan (ce que le PACTE appelle la sous-compétence bilingue), nous avons également fait appel à une approche comparatiste pédagogique moyennant les propositions de la stylistique comparée (Vinay & Darbelnet 1958), mais en les adaptant d'un point de vue culturel. Ainsi, des exercices de grammaire et les courtes traductions ont été adaptés du *Guide pratique de traduction catalan-français* de Berthelot (2007) dans le but non seulement de varier les approches pédagogiques utilisées en classe pour l'apprentissage de la langue, mais aussi de travailler des sujets en lien avec la culture catalane traités dans d'autres activités du cours. En

<sup>3</sup> « La traduction peut donc être vue comme une activité cognitive 'située', c'est-à-dire qu'elle a toujours lieu dans un cadre physique et social particulier dans lequel le traducteur travaille avec d'autres acteurs, et avec des outils et ressources culturelles, techniques, documentaires et linguistiques afin de concevoir et de créer un texte, c'est-à-dire de 'textualiser' une nouvelle situation ».



ce sens, les exercices de grammaire renfermaient des références culturelles, ce qui permettait de travailler à la fois la compétence linguistique et la compétence culturelle (ce que le PACTE appelle la sous-compétence extralinguistique). Les courts exercices de traductions étaient modulés de la même façon afin de travailler sur les trois compétences : traduction, langue et culture.

### MISE EN PRATIQUE DE L'APPROCHE HYBRIDE (PRAGMATIQUE ET PÉDAGOGIQUE)

Dans cette section, nous considérerons quelques exemples concrets de la mise en pratique, en salle de classe, des approches traitées ci-dessus, notamment tâches et projets. Nous présenterons lesdits exemples à partir de certains des concepts vus dans les sections précédentes. Or, avant cela, il est important de parler succinctement des matériaux utilisés et des critères utilisés pour leur sélection. Quant à la sélection des documents de travail, donc, Hurtado Albir (1995 : 60) parle d'intérêt linguistique, d'intérêt extralinguistique, d'intérêt pour montrer le fonctionnement des typologies textuelles et d'intérêt pour montrer les mécanismes de l'opération de traduction. Kelly (2008 : 251-257), pour sa part, propose deux groupes de critères, entre lesquels on devrait trouver un équilibre adéquat selon nos objectifs en salle de classe :

Réalisme professionnel : authenticité du matériel, situation de traduction réaliste, éthique professionnelle et demande professionnelle actuelle.

Progression pédagogique : typologie textuelle, caractère prototypique des discours, accessibilité du contenu, accessibilité de sources fiables et capacité des apprenants pour y accéder, intérêt et motivation des étudiants, viabilité (zone proximale de développement).

Compte tenu de nos objectifs et du profil de nos étudiants, nous observerons à continuation quelques exemples de tâches et projets proposés aux étudiants de CTL2260 à partir de matériaux différents dans certaines des unités didactiques qui conformaient les cours de la session. Ensuite, nous considérerons deux tâches réalisées au long de la session : les activités de traduction pédagogique visant le perfectionnement de la compétence en langue catalane et la création d'un glossaire par chacun des étudiants.

### UNITÉ DIDACTIQUE : TRADUIRE L'HISTOIRE ET LA SOCIÉTÉ (EXEMPLE 1)

En raison de la variété des profils et des niveaux de compétences variés des apprenants avant la tenue du cours, les enseignants devaient s'assurer que les activités proposées aux étudiants se trouvaient dans la zone proximale de développement de ces derniers, et ce, afin d'optimiser les possibilités de motivation des participants. Afin de proposer du matériel varié correspondant aux intérêts de chacun, des travaux individuels adaptés ont été proposés, dont la traduction d'un texte à caractère historique faisant le lien entre la Catalogne et l'Amérique du Nord intitulé *Catalans contra Mohicans* tiré de la revue *Sàpiens* (Esculies, 2010 ; voir Annexe 1). En plus de permettre de discuter d'histoire catalane, ce texte permettait de travailler sur la traduction de noms propres et chercher à maintenir la motivation des étudiants en montrant des liens entre les deux cultures travaillées en classe et pour lesquelles ils avaient suivi des cours de langue et culture.

### UNITÉ DIDACTIQUE : TRADUIRE LA CULTURE ÉCRITE (EXEMPLES 2 ET 3)

Afin de répondre également aux besoins des étudiants qui préfèrent travailler sur la créativité en traduction, une activité de traduction individuelle d'*auca* a été proposée (les différentes propositions ont été ensuite discutées en groupe). Il s'agit d'un genre graphique et littéraire très répandu en Catalogne, originaire du XVI<sup>e</sup> siècle et qui devient très populaire au XIX<sup>e</sup>. L'*auca* consiste en une série de cases dessinées qui racontent une histoire moyennant des rimes. Dans le cas qui nous concerne, il s'agit d'une *auca* sur la boisson alcoolisée faite avec des plantes appelée *ratafia* (voir Annexe 2).

Le travail d'équipe – parfois prolongé sur plusieurs séances – a permis de remédier à la problématique des niveaux de compétences variés des étudiants. En effet, l'objectif était de s'assurer que le degré de difficulté était « plutôt difficile » ou « difficile » pour tous les étudiants participant au cours, que ce soit dans toutes les étapes ou au moins dans certaines étapes de chaque travail :

Compréhension de la langue de départ et/ou de sujets culturels des Pays catalans ayant un enjeu sur la

compréhension du document à traduire ;

Méthodologie de recherche documentaire et de recherche terminologique ;

Stratégie(s) de transfert dans la langue d'arrivée ;

Rédaction de qualité dans la langue d'arrivée et compréhension des spécificités culturelles québécoises pouvant constituer un enjeu pour la compréhension de la traduction proposée.

La traduction en français d'un extrait d'une bande dessinée catalane *Massagran* constitue un autre exemple de travail collaboratif : travail d'équipe sur la traduction de l'extrait, discussions en classe sur différentes options de traduction, notamment des onomatopées et des jeux de mots, toujours dans l'esprit qu'ils soient compréhensibles pour un public québécois. Un extrait de la bande dessinée à traduire, ainsi que la même page sans le texte, où la traduction française devait être insérée par les apprenants figure à l'Annexe 3.

### UNITÉ DIDACTIQUE : TRADUIRE LE PATRIMOINE (EXEMPLE 4)

Dans un autre cas, un travail de recherche terminologique sur le vocabulaire des tours humaines ou *castells* a permis aux apprenants de travailler de façon collaborative tout en veillant à ce que chacun se situe dans sa zone proximale de développement pendant au moins l'une des étapes de travail. En effet, tous avaient une connaissance au minimum de base de cette manifestation culturelle catalane, des lectures culturelles bilingues avaient été assignées au préalable. De plus, certains apprenants avaient une expérience concrète de cette activité, c'est-à-dire qu'ils avaient participé à la construction de *castells*.

### UNITÉ DIDACTIQUE : TRADUIRE LA CULTURE ORALE (EXEMPLE 5)

Plusieurs tâches proposées dans le cadre du cours visaient la mise en valeur de la coopération en tant qu'élément de réussite pour la traduction. La traduction des paroles d'une chanson de l'auteur-compositeur-interprète catalan Lluís Llach en français constitue un bon exemple de mise en pratique dans un objectif précis, et cela, pour différentes raisons :

le projet proposé venait d'une demande réelle : le besoin de sous-titrer en français la chanson *Maremar* de Lluís Llach pour la projection d'une vidéo dans un événement public organisé par le Cercle culturel catalan du Québec. La motivation pour réaliser une traduction de qualité était donc facilement partagée entre les étudiants ;

la tâche était réalisée vers la fin de la session, ce qui permettait aux étudiants de travailler de façon plus autonome que lors des semaines précédentes et de se rendre compte de leur acquisition de compétences et de s'autoévaluer ;

l'assignation d'un chargé de projet (mise en commun des propositions, animation des échanges, responsable de la proposition finale) parmi les étudiants, ainsi que des consignes claires et la mise en valeur des compétences fortes de chacun des étudiants dans le travail en équipe, a permis de confirmer une fois de plus l'importance du travail de coopération non seulement en traduction, mais aussi dans le cadre de tout travail d'apprentissage ; la mise en commun des propositions pour des aspects comme la rime ou les vers et les métaphores qui se répétaient au long de la chanson a permis à chaque étudiant de se sentir intégré dans l'équipe de travail ; enfin, les discussions avaient lieu en classe et les enseignants y ont joué le rôle de médiateurs, et ce, afin de veiller à ce que différents enjeux de la traduction soient pris en compte.

Un extrait des documents préparés par le chargé de projet afin de contribuer aux échanges en groupe et ainsi systématiser et homogénéiser la traduction est présenté à l'Annexe 4.

### TRADUCTION COMPARATISTE PÉDAGOGIQUE : PERFECTIONNEMENT DU CATALAN (EXEMPLE 6)

Comme complément aux autres activités, des exercices de grammaire catalane, ainsi que de brefs exercices de traduction pédagogique (thème et version) traitant des structures grammaticales difficiles pour un apprenant francophone du catalan ont été proposés.

Les sujets des phrases des exercices en question étaient également adaptés au sujet culturel traité dans l'unité

didactique du cours correspondant, ce qui permettait de travailler des aspects de vocabulaire et des éléments culturels dans les phrases mêmes des exercices de langue qui seraient ensuite traduits au français.

Par exemple, dans l'unité didactique sur le patrimoine gastronomique catalan, le travail de périphrases d'obligation et de possibilité (compléter les phrases en catalan) se faisait à partir de sujets liés à la gastronomie. Les phrases étaient, lors d'une seconde étape, traduites en français (voir l'Annexe 5).

### CRÉATION D'UN GLOSSAIRE (EXEMPLE 7)

Les tâches prévues dans le cadre de ce cours prévoyaient la création par chaque étudiant d'un glossaire personnel. Ce document, que les étudiants pouvaient utiliser lors de l'examen final, permettait aux étudiants de se rendre compte de leur évolution au long de la session, ainsi que du développement de leur autonomie face à une demande de traduction.

Les tâches finales notées étaient soigneusement choisies afin de mettre en évidence le progrès réalisé ainsi que l'utilité d'un travail méthodique et constant de la part d'un traducteur. **À partir d'**un canevas très général, chaque étudiant construisait son propre glossaire qui pouvait être ensuite utilisé lors des évaluations, qui étaient formatives et pour lesquelles nous nous assurons que la création d'un glossaire au préalable allait être avantageuse pour les étudiants.

Les deux extraits présentés à l'Annexe 6 montrent des classifications des unités en catalan, équivalents en français, définition des unités si nécessaire et une section de commentaires, que les étudiants utilisaient pour indiquer des synonymes, ajouter des informations extralinguistiques, etc.

### ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Pour compléter le portrait du cours et de ses activités, nous dresserons dans cette section le bilan de ce cours en tenant compte des résultats d'une enquête menée auprès des étudiants. Cette enquête menée en ligne a permis d'obtenir l'opinion des étudiants en ce qui a trait à la thématique des textes à traduire, aux activités et méthodes de formation et d'apprentissage, ainsi qu'à l'atteinte ou non des objectifs du cours. La réflexion découlant de l'analyse des réponses fournies par les étudiants sur les apports et les limites de notre approche générale (hybride) nous permettra de vérifier l'efficacité de la complémentarité des pratiques mises en œuvre dans le cadre de ce cours.

Pour obtenir ce bilan, nous avons donc mené une enquête, à laquelle ont répondu 5 des 7 étudiants qui ont suivi les cours en 2015. L'enquête anonyme contenait 39 affirmations à noter de zéro à dix et permettait aux participants de laisser des commentaires (Annexe 7).

D'abord, en ce qui a trait aux thématiques, le bilan est extrêmement positif, avec une moyenne de 9,4 sur 10, ce qui fait état de la satisfaction des étudiants en ce qui concerne les sujets abordés sur la Catalogne dans le cadre du cours (Annexe 8).

En général, les activités et les méthodes de formation et d'apprentissage ont été appréciées. Sans grande surprise, ce sont les lectures, parfois longues ou techniques, qui ont été le moins bien notées (Annexe 9). Dans l'ensemble, le bilan demeure très positif, avec une moyenne de 8,6 sur 10, ce qui fait état de la satisfaction des étudiants en ce qui concerne les activités et les méthodes de formation et d'apprentissage mises en œuvre dans le cadre du cours.

Le troisième et dernier tableau (Annexe 10) est à notre avis le plus intéressant, car il nous permet de comparer deux variables : les objectifs visés par les étudiants au début du cours et les objectifs qu'ils jugent avoir atteints à la fin du cours. On y constate d'abord que les deux principaux objectifs visés, soit l'initiation à la traduction du catalan vers le français et le perfectionnement des compétences linguistiques en catalan, ont été atteints. On remarque par ailleurs que trois objectifs ont dépassé les attentes. D'abord le perfectionnement des connaissances culturelles sur la Catalogne et les Pays catalans, qui s'explique notamment par le choix de textes à caractère culturel pour les lectures et exercices de traduction.

Nous voulons toutefois nous attarder sur deux objectifs dont l'atteinte pourrait sembler évidente ou à tout le moins ne pas surprendre les professionnels de la traduction ni les enseignants : l'acquisition d'une compétence de traduction professionnelle et le perfectionnement des compétences en français écrit. En effet, il est clair

pour les enseignants que leur enseignement se fait également dans le but de préparer les étudiants à traduire dans un cadre professionnel, c'est-à-dire pas seulement en salle de cours ou pour le plaisir. Cette préparation passe évidemment par l'apprentissage d'une méthode et d'une démarche professionnelle. L'objectif de ce cours n'est pas de former les étudiants pour le marché du travail en traduction catalan-français. Cependant, ce marché existe bel et bien et il est en constante croissance. En ce qui a trait à l'écart entre les objectifs visés et les objectifs atteints en matière de perfectionnement des compétences en français écrit, cela s'explique possiblement par le fait que les étudiants ne suivent pas des cours de traduction pour améliorer leur compétence en langue d'arrivée. De plus, les non-initiés au domaine ne sont pas conscients que la traduction exige un immense travail sur la langue d'arrivée, dans notre cas le français.

En somme, même si l'acquisition d'une compétence de traduction professionnelle et le perfectionnement des compétences en français écrit ne faisaient pas partie des objectifs visés par les apprenants, ces éléments faisaient inévitablement partie des objectifs visés par les enseignants, même s'il ne s'agit pas des objectifs officiels du cours, car il s'agit d'éléments intrinsèques à la pratique de la traduction.

### CONCLUSION

À la lumière des résultats obtenus par l'enquête, et malgré le nombre réduit de participants à celle-ci, tout indique que l'approche adoptée dans le cadre de la préparation et de la mise en œuvre du cours Traduction catalan-français (CTL2260) a porté ses fruits, et même davantage. L'approche socioconstructiviste, combinée avec des éléments de l'approche humaniste et de la stylistique comparée, a permis aux apprenants d'atteindre les objectifs principaux et secondaires du cours, de même que des objectifs qui ne figuraient pas explicitement au plan de cours, mais qui s'inscrivent dans tout processus d'apprentissage de la traduction. Cela cadre tout à fait dans ce que le groupe PACTE (Processus d'acquisition de la compétence de traduction et évaluation) (2001) et Andreu *et al.* (2002) appellent *l'approche holistique* : ce type de stratégie pédagogique assure la pratique de multiples compétences et sous-compétences, dont la linguistique (bilingue), la culturelle (extralinguistique) et la professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alsina, Marc & Ferrés, Pilar. (2003). *Russet, 100 anys de ratafia*. Olot: Aubert d'Olot.
- Andreu, Maribel ; Berenguer, Laura & Orero, Pilar et Ripoll, Odile. (2002). Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns. Revista de traducció*, 7, 155-165.
- Bastin, Georges L. & Cormier, Monique C. (2012). *Profession traducteur* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Berthelot, Martine. (2007). *Guide pratique de traduction catalan-français*. Perpignan: Trabucaire.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Commission européenne. (2003). Éducation & Formation 2010 - Document d'appui pour le rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Delisle, Jean & Fiola, Marco. (2013). *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. 3<sup>ème</sup> édition. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, Christine. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta*, 50(1), 36-47.
- Echeverri, Álvaro. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de la traduction, agent de sa propre formation* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Esculies, Joan. (2010). Catalans contra Mohicans. *Sapiens*, 98, 38-43.
- Folch i Camarasa, Ramon & Madorell i Muntané, Josep Maria. (1984). *En Massagran al pol Nord*. Barcelona: Editorial Casals.
- Hurtado Albir, Amparo. (1995). La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. Dins Fernández Nistal, Purificación et José María Bravo Gonzalo. (dir.). *Perspectivas de la traducción inglés/español* (49-74). Valladolid: ICE, Universidad de Valladolid.
- Hurtado Albir, Amparo. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1/2, 163-195.
- Hurtado Albir, Amparo. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64.
- Hurtado Albir, Amparo. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Institut Ramon Llull. (2019). *Universitats de l'exterior amb docència d'estudis catalans. Curs acadèmic 2018-2019*. Des de [https://www.llull.cat/catala/aprendre\\_catala/mapa\\_llengua.cfm](https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm).
- Joan Casademont, Anna ; Pomerleau, Marc, Viladrich Castellanas, Èric & Vaillancourt, Danielle. (2015). *Recueil d'apprentissages et d'exercices : Cours CTL2260 Traduction catalan-français*. Montréal: Université de Montréal.
- Kelly, Dorothy. (2008). Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores. *TRANS. Revista de traductología*, 12, 247-258.
- Kiraly, Don. (2013). Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. Dins Kiraly, Don, Hansen-Schirra, Silvia & Maksymowski, Karin. (dir.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* 197-224). Tübingen: Narr Verlag.
- Kiraly, Don. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, UK: St. Jerome.
- Kiraly, Don. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4), 1098-1110.
- Koby, Geoffrey S. & Baer, Brian James. (2003). Task-based instruction and new technology. Dans: *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins, 211-227.
- Krahnke, Karl. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New York: Prentice-Hall.
- Kübler, Natalie. (2014). Traduction pragmatique, linguistique de corpus, traducteur : un ménage à trois explosif ?, *Tralogy*, Tralogy II, Session 3 – Machine and Human Translation: Finding the Fit? / TA et Biotraduction. mis à jour le : 02/06/2014, URL : <http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=288>
- Lomeña Galiano, María. (2016). La traduction à l'université française : entre recherche, formation et pratique professionnelle. *Langues modernes*, 1, 33-42.
- Maslow, Abraham. (1987[1954]). *Motivation and Personality* (3<sup>e</sup> edition). Londres: Longman.
- Nord, Christiane. (1997). *Translating as a purposeful activity*. New York: Routledge.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. Dins Alves, Fabio. (dir.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Risku, Hanna. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3, 523-533.
- Rogers, Carl Ransom. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus: Charles Merrill.
- SCCCUM. (2017). *Vie universitaire. Intégration pédagogique*. Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal. Des de <http://scccum.ca/vie-departementale/pedagogie>.
- Université de Montréal. (2015). Mineure en études catalanes. Des de <https://admission.umontreal.ca/programmes/mineure-en-etudes-catalanes>



Vienneau, Raymond. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Vinay, Jean-Paul & Darbelnet, Jean. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal: Beauchemin.

Vygotsky, Lev S. (1926). *Psychologie de l'éducation*. Moscou: Rabotnik prosvesçenia.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit.

Dins: Weinert, Franz E. (dir.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-31.

ANNEXES

Annexe 1 :

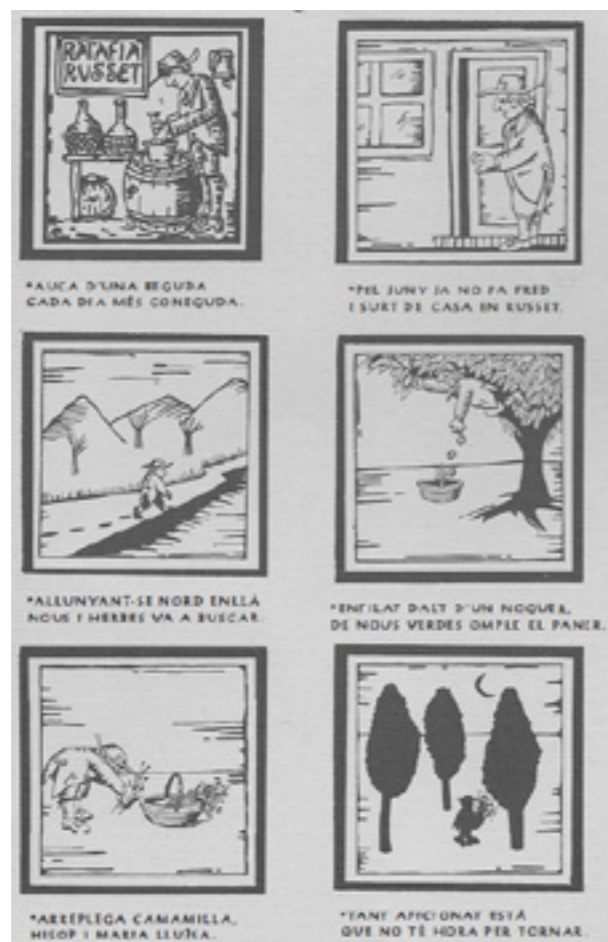
Extrait de l'article Catalans contra Mohicans (Esculies, 2010 : 38-39).





## Annexe 2 :

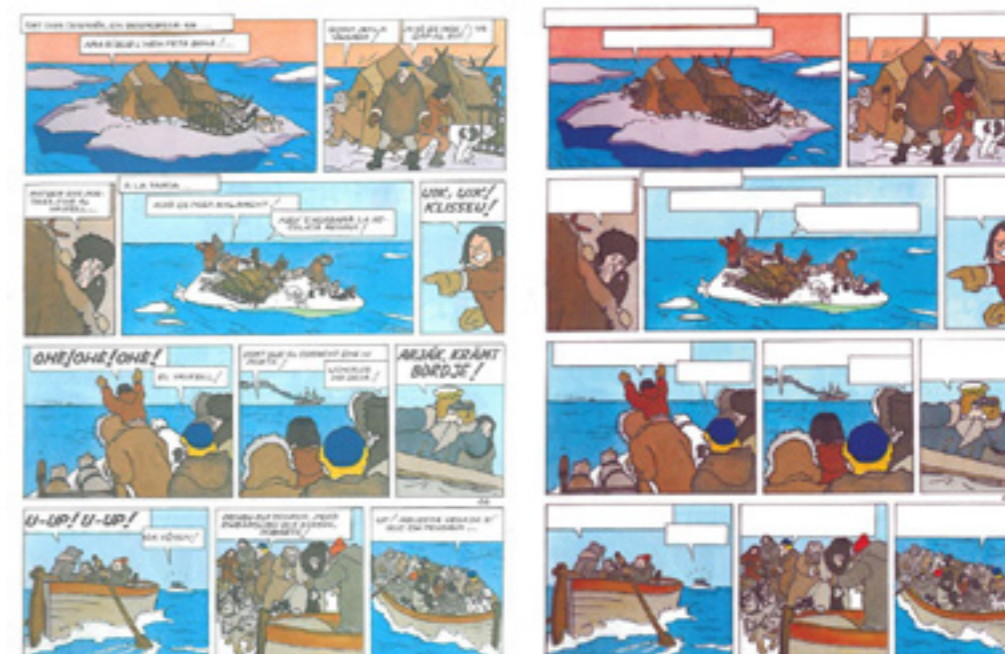
Extrait de Ratafia Russet (Alsina i Ferrés, 2003) et de la traduction faite en classe



Voici la très fameuse histoire d'une boisson trop bonne à boire.	En juin, quand le temps est clément, Russet sort de chez lui content.
Il s'en va vers le nord à pied. Herbes et noix il va chercher.	Bien installé dans un noyer, il remplit de noix son panier.
Verveine, thym et romarin il cueille ensuite de ses mains.	Et Russet est si emballé qu'il ne voit pas le temps passer.

## Annexe 3 :

Extrait de Massagan (Folch i Camarasa et Madorell i Muntané, 1984 : 44) et version en blanc utilisée pour la traduction en classe



**Annexe 4 :**  
Extrait du projet « Maremar »

<b>Partie 1</b> <b>(étudiant 1)</b>	Mère-mer, présentez-vous sur l'autel de mon paysage. Mère-mer, car les dieux antiques sont aujourd'hui très loin d'ici. Du tonnerre pour les regrets, Un port pour les blessures, Et pour l'amour, la crique.
<b>Partie 2</b> <b>(étudiant 2)</b>	Mère-mer, donnez-nous du vent, pour demain et des voiles blanches. Mère-mer, et, si possible, ni calme, ni tempête. Car le temps est fugace telle une danse étrange qui ne laisse nulle trace.
<b>Partie 3</b> <b>(étudiant 3)</b>	Cours, va, le vent se lève, vois comme souffle le vent, il t'invite à entrer dans la danse. Cours, va, le vent se lève, tournoie et envole-toi, blanc nuage d'espoir. Prends-le et enivre-toi de son parfum grisant comme seul le ferait un amant. Vois comme souffle le vent, il t'invite à entrer dans la danse.
<b>Partie 4</b> <b>(étudiant 4)</b>	Prends-le et enivre-toi, prends-le et enivre-toi comme seul le ferait un amant Vois comme souffle le vent, tournoie et envole-toi, nuage de blanche espérance.
<b>Partie 5</b> <b>(étudiant 5)</b>	Mère-mer, donnez-nous la paix, mais avec la force de l'olivier, qui ne perd jamais son feuillage bleu-vert dans les mains de celui qui voudrait bien le soumettre. Remplissons cette barque d'étoile, mais que ce lourd trésor n'endommage pas le filet.

**Annexe 5 :**  
Exemple d'exercice de perfectionnement des compétences en catalan  
(Joan Casademont et al., 2015 : (M5) p.1)

**GTL2260 – Traduction catalan-français**

- Si no vollem que el menjar es refredés \_\_\_\_\_ (ARRIBAR) aviat a la fonda.
- En aquest restaurant, \_\_\_\_\_ (TANCAR) al detectar-se brots de salmonel·losi en alguns aliments congelats.
- El govern \_\_\_\_\_ (OBLIGAR) els xiringuitos de la platja \_\_\_\_\_ (COMPLIR) les mesures d'higiene reglamentàries.
- \_\_\_\_\_ (UTILITZAR) guants quan manipules el peix cru.
- Tots els clients \_\_\_\_\_ (TASTAR) el pa del dia gratuïtament; va inclòs amb el menú.
- Els \_\_\_\_\_ (CALDRE) molta perseverança per seguir tota la formació en aquesta escola d'hostaleria.
- \_\_\_\_\_ (CALDRE) temps i potser \_\_\_\_\_ (CALDRE) anys perquè un descobriment culinari d'aquesta magnitud es repeteixi.
- Preparem-ho tot amb calma i com \_\_\_\_\_ (CALDRE) perquè ens surti la carn ben tendra.
- No \_\_\_\_\_ (TORNAR) l'ampolla, ja que s'havia trencat.
- Benvolguda àvia, ens \_\_\_\_\_ (FER MENESTER) la teva saviesa culinària. Quan \_\_\_\_\_ (PODER) tornar?





**Annexe 8 :**

Enquête de 2015 – thématiques abordées dans le cours

La langue française et la langue catalane	
La méthodologie de la traduction	
Les conventions stylistiques	
La traductologie	
Les outils de traduction	<b>10</b>
La création d'un glossaire	
La traduction générale	
La traduction de textes historiques	
La traduction de textes politiques	
La traduction de textes culinaires	
La traduction de la culture populaire	
La traduction de la culture orale/des chansons	
La traduction du langage familier	
Ensemble des thématiques	