

LA TRADUCTION EN MILIEU SOCIAL :
EXAMEN ET PROPOSITION DE MODÈLES POUR LA FORMATION AU CANADA

by

Anne Beinchet

Submitted in partial fulfilment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy

at

Dalhousie University

Halifax, Nova Scotia

March 2022

Dalhousie University is located in Mi'kma'ki, the
ancestral and unceded territory of the Mi'kmaq.

We are all Treaty people.

Table des matières

Liste des tableaux	vi
Résumé	vii
Abstract	viii
Liste des abréviations utilisées.....	ix
Remerciements	x
Chapitre 1 - Introduction.....	1
1.1 Présentation du sujet	1
1.2 Recherche en pédagogie de la traduction.....	4
1.3 Structure de la thèse	7
Chapitre 2 - Pédagogie de la traduction – Approches théoriques contemporaines.....	10
2.1 Prémices	11
2.2 Approches majeures.....	14
2.2.1 Approche linguistique.....	15
2.2.2 Approche par objectif.....	16
2.2.3 Approche centrée sur l'apprenant	18
2.2.4 Approche centrée sur le processus	19
2.2.5 Approche socioconstructiviste	20
2.2.6 Apprentissage basé sur les compétences.....	21
2.2.7 Approche actionnelle (Task-Based Approach)	23
2.2.8 Enseignement contextuel, approche par projet	24
2.3 Autres sources d'influence sur la formation en traduction	26
2.3.1 Évaluation et formation en traduction.....	27
2.3.2 Enseignement de la communication interculturelle (CI).....	28
2.3.3 Enseignement de la traduction dans l'apprentissage des langues vivantes	30
2.4 Mise en œuvre des programmes	32
2.4.1 Spécificité du contexte d'enseignement	32
2.4.2 Formation de formateurs de traducteurs	34
2.5 Enseignement engagé	36
2.5.1 Responsabilité éthique.....	36
2.5.2 Prise de conscience et émancipation des étudiants	39
2.6 Conclusion	41
Chapitre 3 - La traduction en milieu social.....	45
3.1 Terminologie et définitions	45

3.1.1 Terminologie.....	45
3.1.2 Définitions	48
3.2 Naissance d'une discipline.....	50
3.3 Reconnaissance de l'activité et des agents	53
3.4 Profession d'intérêt public	57
3.5 Situation de la traduction en milieu social	58
3.6 Caractéristiques de la traduction en milieu social	60
3.6.1 Approches traductionnelles en traduction en milieu social.....	60
3.6.2 Qualité et normes en traduction en milieu social	64
3.6.3 Ressources humaines et conditions de travail	66
3.7 Enseignement de la traduction en milieu social aujourd'hui	67
3.8 Conclusion	70
Chapitre 4 - Pour une pédagogie de l'enseignement de la traduction en milieu social	73
4.1 Éduquer pour la justice sociale.....	74
4.1.1 Pédagogie critique (PC)	77
4.1.2 Éduquer contre l'oppression	87
4.1.3 Pédagogie de l'engagement	99
4.1.4 Conclusion partielle	104
4.2 Approche écosystémique	106
4.2.1 Origines : Experimental Ecology of Education.....	106
4.2.2 Approche écosystémique en éducation	109
4.3 Formation en TMS et éducation pour la justice sociale en contexte canadien	111
4.4 Conclusion	114
Chapitre 5 - Analyse comparative de l'enseignement de la traduction milieu social	116
5.1 Australie.....	117
5.1.1 Démographie et politiques linguistiques en Australie	117
5.1.2 Offre de service en TMS en Australie	118
5.1.3 Enseignement universitaire de la TMS en Australie.....	120
5.1.4 Conclusion partielle	122
5.2 Nouvelle-Zélande.....	122
5.2.1 Démographie et politiques linguistiques en Nouvelle-Zélande	122
5.2.2 Offre de services en TMS en Nouvelle-Zélande	123
5.2.3 Enseignement universitaire de la TMS en Nouvelle-Zélande.....	125
5.2.4 Conclusion partielle	126
5.3 Espagne.....	126

5.3.1 Démographie et politiques linguistiques en Espagne	126
5.3.2 Offre de services en TMS en Espagne	128
5.3.3 Enseignement universitaire de la TMS en Espagne.....	129
5.3.4 Conclusion partielle	132
5.4 États-Unis.....	133
5.4.1 Démographie et politiques linguistiques aux États-Unis.....	133
5.4.2 Offre de services en TMS aux États-Unis.....	135
5.4.3 Enseignement universitaire de la TMS aux États-Unis	136
5.4.5 Conclusion partielle	138
5.5 Canada	140
5.5.1 Démographie et politiques linguistiques au Canada.....	142
5.5.2 Offre de services en TMS au Canada.....	145
5.5.3 Formation en TMS en contexte canadien	153
5.5.4 Conclusion partielle	161
5.6 Conclusion	163
Chapitre 6 - Esquisse de modèle de formation en TMS au Canada	168
6.1 Ingénierie pédagogique : apprentissage significatif et compétence en traduction.....	171
6.1.1 Modèle de l'apprentissage significatif de Fink	171
6.1.2 Modèle du groupe PACTE pour la compétence traductionnelle.....	174
6.2 Esquisse du modèle principal : modules d'un cours régulier destinés aux programmes universitaires réguliers	175
6.2.1 Champ d'application et public cible	175
6.2.2 Structure, objectifs et fondements	176
6.2.3 Présentation des modules.....	180
6.2.4 Limites et contraintes du modèle principal.....	197
6.3 Modèle auxiliaire de modules adaptables à divers autres contextes	198
6.3.1 Module autonome intégrable à des programmes universitaires de traduction existants	199
6.3.2 Module de formation continue destiné aux professionnels	200
6.3.3 Module de certificat générique délivré par les universités.....	201
6.3.4 Module d'initiation à la TMS destinée aux bénévoles	203
6.3.5 Module de formation à la TMS destinée au personnel non spécialisé	203
6.4 Conclusion	204
Chapitre 7 - Conclusion générale	206
7.1 Questionnements et objectifs de recherche initiaux	206

7.2 Résumé et résultats de la recherche	207
7.3 Pratique réflexive	213
Liste de références - ouvrages cités	215
Annexe A.....	232
Annexe B.....	235

Liste des tableaux

Tableau 1 : Concepts de justice sociale, objectifs de Fink et sous-compétences PACTE par module	195
Tableau 2 : Répartition des modules au cours d'un semestre de 13 semaines	197

Résumé

Cette thèse examine la situation de la traduction en milieu social au Canada afin de proposer un modèle de formation répondant aux besoins de la société canadienne contemporaine.

Pour développer ce modèle, nous proposons une recherche ancrée dans deux domaines : la traductologie et l'éducation. Nous choisissons une approche comparative en étudiant la situation de la traduction en milieu social en Australie, Espagne, Nouvelle-Zélande, aux États-Unis et au Canada. Pour chaque pays, nous compilons des données démolinguistiques, dressons un portrait de l'offre de service en traduction en milieu social et élaborons un état des lieux de la formation à la profession. Grâce à cette étude, nous présentons les pratiques en place dans différentes parties du monde, déterminons quelles démarches sont efficaces et quelles lacunes ressortent.

Pour mieux construire notre modèle de formation, nous avons élaboré un cadre de réflexion pédagogique permettant de prendre en compte la responsabilité sociale des formateurs et d'ajouter une composante citoyenne à la formation. Ainsi, nous recourons à diverses approches déclinées de l'éducation pour la justice sociale et de l'approche écosystémique de l'éducation pour informer les décisions de conceptions pédagogiques.

Selon nos recherches, les modèles de formation à la traduction en milieu social offerts sur la scène internationale sont variés. Aussi, plus les décideurs politiques manifestent une volonté d'offrir des services, plus ces services sont efficaces. Au Canada, en l'absence de leadership, les efforts sont démultipliés, les services inégaux et leur qualité aléatoire. Il faut réfléchir à une manière d'offrir un meilleur accompagnement aux allophones dans leurs échanges avec les services publics. En outre, les besoins en traduction en milieu social étant variés, la formation ne peut être unique. Elle doit être offerte à différents niveaux, sous différents formats, selon des modalités moins traditionnelles. Si les universités canadiennes peuvent offrir des programmes qui permettront de former et de sensibiliser à ce type de traduction, il est important d'impliquer les milieux professionnels de première ligne pour mieux les outiller les intervenants.

Abstract

This thesis examines the situation of community translation in Canada with the aim of proposing a training model that would meet today's needs in Canadian society.

To develop the model, research rooted in the fields of translation studies and education has been undertaken. A comparative approach has been chosen—studying, in particular, the situation of community translation in Australia, New Zealand, Spain, and the United-States in addition to Canada. For each country, demolinguistic data, a supply portrait of community translation services, and an overview of training options for the profession are detailed. The study allows for a better understanding of the practices already in place in different parts of the world, which in turn determine the approaches that are effective and the services that are lacking.

To better design the training model, a framework for a pedagogical reflection has been used that incorporates educators' social responsibility and a citizenship component to training as well. To inform pedagogical design decisions, various approaches based on social justice education and the ecosystem approach to education have been applied.

According to the research, there is a multitude of community translation education models available around the world. Moreover, the more policy makers show willingness to provide services, the more those services are effective. In Canada, due to a lack of leadership, efforts are duplicated, services are uneven, and quality is uncertain. It is imperative to consider ways to provide better support to allophones in their interactions with public service representatives. Lastly, since community translation needs vary, training cannot be a one-size-fits-all approach. It should be offered at different levels, in different formats, in less traditional ways. While Canadian universities can offer programs to train and raise awareness regarding this type of translation, it is important to involve frontline professionals to better equip them and give them the tools to better support individuals who cannot communicate in an official language well enough to access public services suitably.

Liste des abréviations utilisées

PC : pédagogie critique

CI : communication interculturelle

ITMS: interprétation et traduction en milieu social

TA : texte d'arrivée

TD: texte de départ

TMS: traduction en milieu social

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement la famille Hassan. Amina, Tuqa, Rouaa, Mousa, Duha, Abdullah, Mohammed, Abir et Kaseem, sans vous tous, ce projet n'aurait pas vu le jour.

Mes remerciements les plus sincères à Raymond Mopoho qui m'a accompagnée dans ce projet. Votre infinie patience, votre ouverture et votre tolérance ont été décisifs, au même titre que l'espace de liberté que vous m'avez accordé.

Constanza, Matthieu, Alain et Michèle : l'équipe de rêve. Pour votre présence indéfectible, depuis les tous débuts jusqu'à la soutenance, vos conseils généreux, vos critiques constructives, vos encouragements de tous les instants et votre humour omniprésent, je vous exprime une infinie gratitude.

Je remercie également les collègues de l'Université de Moncton et du Centre de recherche international sur la traduction en milieu social qui m'ont épaulée et encouragée, ma famille et mes amis, d'ici et de là-bas, toujours prêts pour une sortie en forêt, à la plage, à la ferme, un appel, un jeu de société, un moment partagé.

Merci aux passionnés qui travaillent avec les allophones en situation minoritaire pour leur permettre d'accéder et de participer de façon équitable à la société dans laquelle ils vivent, qui choisissent de profiter de leur voix pour défendre ceux qui ne peuvent le faire seuls. Aussi, un double merci à celles et ceux qui ont généreusement partagé leurs expériences.

Sian et Aurel, virtuoses de la motivation, merci pour votre patience, vos rires, vos encouragements et votre capacité à me faire décrocher.

Chapitre 1

Introduction

1.1 Présentation du sujet

En Occident, la théorie de la traduction s'est toujours intéressée davantage aux grandes langues planétaires, plus précisément aux langues d'origine romane et germanique, ainsi qu'au russe et au chinois. Selon Cronin, qui propose d'intégrer activement les langues minoritaires aux recherches en traductologie, « [t]ranslators working in minority languages have often been ignored in theoretical and historical debates on translation » (1998, p. 145). Un examen attentif des programmes de formation en traduction montre que ces derniers restent construits, pour la plupart, autour de ces mêmes langues dominantes. Dans le cas du Canada, les baccalauréats (diplôme universitaire sanctionnant les études du premier cycle) en traduction sont organisés avant tout autour des deux langues officielles, le français et l'anglais. Il existe des certificats pour une poignée d'autres combinaisons de langues. Pourtant, la circulation des biens, des services et des personnes ainsi que le profil de la société canadienne du XXI^e siècle, multilingue et multiculturelle, portent à croire que les besoins en traduction ne s'arrêtent pas aux seules langues officielles.

Le questionnement menant à la recherche relative à la présente thèse est né d'une observation et plus particulièrement d'une expérience personnelle d'accompagnement d'une famille originaire de Syrie, réfugiée au Canada, lors de sa première année au Canada en 2016. La ville de Moncton (Nouveau-Brunswick) avait accueilli en quelques semaines plus de réfugiés qu'elle ne le faisait d'habitude en une année. L'organisme ayant mandat d'accueillir ces familles – l'Association multiculturelle du Grand Moncton (AMGM) – a fait appel aux habitants pour guider les nouveaux-venus dans leurs premiers pas. Les

Monctoniens qui choisissaient de s'impliquer devaient aider les familles à s'installer, à prendre leurs marques dans la ville, éventuellement dans la société. Il s'agissait par exemple de les aider à trouver des meubles, voire un logement permanent, à s'orienter dans la ville, à se familiariser avec le transport en commun, à effectuer leurs achats du quotidien, à se vêtir, à préparer la transition à l'école des enfants, pour ne nommer que quelques-unes des tâches visées. Chaque dimanche, la ville organisait des rencontres qui donnaient l'occasion aux familles de socialiser. Les intervenants en profitaient pour partager des informations collectives et répondre à des questions spécifiques. La barrière majeure au bon déroulement de ces activités était alors la langue. Dans un premier temps, l'AMGM a résolu le problème de communication grâce à l'aide d'interprètes et de traducteurs bénévoles, pour la plupart originaires du Maghreb. Au fil des semaines, on pouvait observer divers défis en lien avec la communication entre les réfugiés syriens et la structure d'accueil, ce qui, dans quelques cas, suscitait une certaine méfiance chez les nouveaux-arrivants vis-à-vis de cette dernière. Il est devenu progressivement manifeste que certains de ces problèmes émanaient des situations d'interprétation. Il existait tellement de besoins et de défis et les interprètes bénévoles subissaient une pression si forte que certains finissaient par aller au-delà de leur tâche linguistique. Par exemple, ils prenaient parfois, spontanément, des décisions organisationnelles ou conseillaient les nouveaux arrivants sur les procédures. Parce qu'ils contrôlaient la communication et qu'il y avait de nombreuses zones grises au niveau de l'organisation générale, ces interprètes devenaient des figures d'autorité. Les intentions étaient sûrement toujours très bonnes, mais les retombées n'ont pas toujours été positives. Il a alors semblé évident que de la même manière que les bénévoles avaient dû suivre deux formations pour se préparer à accompagner des familles réfugiées (une au sujet de l'interculturalité, l'autre sur les responsabilités qui allaient être les leurs), ces interprètes

bénévoles, armés de bonne volonté, mais sans formation professionnelle dans le domaine de la communication interlinguistique, auraient dû avoir à suivre des ateliers leur permettant de comprendre les tenants et les aboutissants du rôle de traducteur ou d'interprète en milieu social. C'est du constat de cette situation problématique qu'est née l'idée de la présente recherche, la question fondamentale étant de savoir comment mieux outiller les langagiers bénévoles intervenant auprès de nouveaux arrivants. Une première réponse à cette question consistait à créer un outil de formation à la traduction/l'interprétation en milieu social (TIMS) à l'intention des agences faisant appel à des traducteurs et interprètes bénévoles. La création d'un tel outil entraînerait à son tour plusieurs autres questions : à qui incomberait-il de le mettre en œuvre (organismes d'accueil, universités, collèges communautaires ?), dans quel cadre, à quel coût et pour quel public cible ? Une recension des écrits sur la traduction en milieu social (TMS) a mis en évidence que ce sujet n'est guère abordé, contrairement à l'interprétation en milieu social à laquelle s'intéressent des auteurs comme Angelelli, Pöllabauer, Valero-Garcés, Creeze. L'étude de la TMS et l'élaboration d'un modèle de formation propre à cette activité viendraient combler un vide sur le plan tant théorique que pratique dans le domaine de la traductologie.

Pour mener à bien notre projet, nous proposons une recherche qui se situe à l'intersection de deux disciplines : la traductologie et les sciences de l'éducation. Plus précisément, notre recherche est ancrée dans les sous-domaines de la pédagogie de la traduction et celui de la TMS, qui relèvent tous les deux de la traduction appliquée, et d'approches pédagogiques en éducation en rapport avec la pédagogie critique et l'écosystémie. Dans une démarche inductive, nous rapprochons les besoins relevés en traduction en milieu social et les caractéristiques de la profession aux analyses découlant

de recensions d'écrits et de théories en lien avec ces sous-domaines, notre intention étant de créer un outil polyvalent de formation à la TMS. Pour appuyer nos recherches et élaborer une solution adaptée à la société canadienne, nous mènerons une étude comparative de la situation de la TMS dans cinq pays différents.

1.2 Recherche en pédagogie de la traduction

À la fois Holmes et Toury ont placé la recherche en pédagogie de la traduction dans la branche de la traductologie appliquée (Colina et Angelelli, 2015 ; Rabadán, 2014). Ainsi, la pédagogie de la traduction, comme toutes les branches appliquées, « is informed by theoretical models and is dependent on descriptive data, as well as on research findings from Translation Studies and related fields » (Colina et Angelelli, 2015, p. 108). Dans notre thèse, nous nous inspirons de modèles issus de la pédagogie en enseignement, de la traduction en milieu social et de différentes approches en éducation et nous nous appuyons sur des données qui nous permettent de décrire la situation au Canada et ailleurs pour ce qui est de la traduction en milieu social.

Pour Toury, les sous-divisions appliquées de la traductologie se caractérisent par leur caractère interdisciplinaire et leur pertinence pour d'autres domaines de recherche. Par exemple, une théorie de l'apprentissage ou un modèle linguistique peut contribuer à la création d'applications pour la formation des traducteurs, et, en retour, les applications et nouveaux outils de la traductologie pourront servir à d'autres disciplines (Rabadán, 2014). Dans notre situation, nous pensons que nos résultats théoriques, plus précisément nos réflexions portant sur les concepts sous-jacents de la formation, seront transférables à d'autres cours en traduction et interprétation, mais également de façon plus générale, à

l'éducation.

Dans le cas de la pédagogie de la traduction, « applied research is conducted directly on issues related to teaching, learning, or testing, in classrooms or virtual environments, on persons, materials, or activities, with the goal of having a direct impact on pedagogical practice » (Colina et Angelelli, 2015, p. 108). Nous verrons qu'avec l'élaboration d'un cours de traduction en milieu social nous chercherons à toucher à la fois les activités pédagogiques, le processus d'apprentissage et le développement du formateur et de l'apprenant. Plus largement, nous espérons que notre thèse contribuera à repenser la formation au niveau universitaire au Canada, en intégrant un volet social parfois oublié.

Aujourd'hui, les recherches en pédagogie de la traduction sont souvent fondées sur des théories des sciences de l'éducation qui mettent de l'avant les notions socioconstructivistes et de conception pédagogique centrée sur l'apprenant (Colina et Angelelli, 2015, p. 109). Kiraly, par exemple, qui s'inspire des travaux de Vygotsky (2000) pour proposer une approche socioconstructiviste de la formation en traduction, déconstruit l'apprentissage transmissionniste traditionnel. D'autres recherches, à l'instar de celle de Klimkowski (2020) ou de González-Davies (2004), montrent comment appliquer certaines théories et pratiques à l'enseignement de la traduction. En effet, Klimkowski (2020) transfère des enseignements des théoriciens de l'éducation Dewey (éducation démocratique) et Vygotsky (éducation socioconstructiviste) à l'enseignement de la traduction. Gonzalez-Davies, quant à elle, recourt aux approches actionnelles. Pour Laviosa et González-Davies (2020b), qui dirigent *The Routledge Handbook of Translation and Education* (2020), la traductologie appliquée et la linguistique éducationnelle sont influencées par le tournant multiculturel de la linguistique appliquée, notamment en raison d'inquiétudes suscitées par la mondialisation, le cosmopolitisme et des questions

migratoires (Laviosa et González-Davies, 2020b), et ce tournant

emphasizes the highly complex processes inherent in languages in contact as they unfold within an individual's psychological and historical spaces, and among speakers of different languages when they engage in intercultural communication in their everyday social, academic, and professional lives. The paradigm shift in favour of multilingualism entails a re-evaluation of reflexivity in language and intercultural education (Laviosa et González-Davies, 2020b).

Ce tournant amène à repenser la formation en éducation à l'interculturalité en même temps que le modèle transmissionniste d'apprentissage. Les principes d'éducation humaniste par exemple centrés sur l'apprentissage ou sur l'apprenant influencent de plus en plus la formation des traducteurs et interprètes (Washbourne, 2019). Les rôles du formateur et des apprenants et la réception des textes sont devenus des notions dynamiques. Le formateur peut être animateur, gestionnaire de projet, coordinateur, collaborateur, co-apprenant ; l'apprenant est acteur de son apprentissage et contrôle son développement professionnel ; et les textes prennent leur sens en contexte en fonction de contraintes spécifiques (Washbourne, 2019). Pour ce qui est de l'interculturalité, si elle « [has] long been intuited, [it is] now increasingly being operationalized » (Washbourne, 2019, 597). Il importe cependant de noter qu'en 2012, une enquête menée par le groupe PICT (Promoting Intercultural Competence in Translators) faisait ressortir que la perception des apprenants et celle des formateurs ne convergeaient pas. Si tous pensaient que la compétence en interculturalité était essentielle, les apprenants trouvaient que le niveau et le contenu étaient moindre alors que pour les formateurs, il était conséquent (Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo, 2016). Il semblerait ainsi, selon Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo (2016), qu'une solution soit de définir précisément ce que représente la compétence en interculturalité pour ensuite en offrir un enseignement explicite plutôt que par l'intermédiaire de textes, de façon implicite. Selon cette même étude de PICT, peu de

formateurs offrent des modules distincts de communication interculturelle. De leur côté, Angelelli et Baer (2016) encouragent une relation de questionnement mutuel entre théorie, recherche et pratique. Notre travail s'inscrit dans ce cadre de pensée.

1.3 Structure de la thèse

Outre l'introduction et la conclusion, la présente thèse compte cinq chapitres. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les principales approches contemporaines en enseignement de la traduction. L'intérêt pour la pédagogie de la traduction est relativement récent et le nombre de publications semble en augmentation (Guidère, 2016). Les diverses approches proposées se sont souvent alignées sur les théories de la traduction, même si quelques-unes se sont également inspirées des recherches en enseignement des langues, en psychologie ou en éducation. Nous parlerons des prémisses de ces théories avant d'aborder les principales contributions, puis les approches en lien avec l'opérationnalisation des programmes de traduction, et enfin les approches d'enseignement de la traduction qui amènent plus à une réflexion engagée au niveau politique et social. Le troisième chapitre traitera de la TMS. Nous définirons la notion et délimiterons l'activité, avant d'expliquer la naissance du sous-domaine, de présenter les approches traductionnelles inhérentes à la TMS et d'évoquer ses défis et sa pertinence pour la société. Nous examinerons également les conditions dans lesquelles la profession est exercée aujourd'hui, ainsi que le profil des différents acteurs.

Le chapitre quatre portera sur les approches pour la justice sociale en éducation dans le but de transférer des pratiques à l'enseignement de la TMS. Nous compléterons nos recherches du domaine de l'éducation par une réflexion sur l'approche écosystémique en

éducation. Au chapitre cinq, nous présenterons des études de cas. Il s'agit d'une étude comparative de la situation relative à la TMS. Dans un premier temps, nous étudierons ce qu'offrent l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et l'Espagne, puis nous nous attarderons sur la situation au Canada. Nous chercherons à comprendre comment certaines structures d'accueil des nouveaux-arrivants communiquent avec leurs clients allophones, plus précisément dans quelques villes de Saskatchewan, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. Nous compléterons l'état des lieux canadien en cherchant à saisir quelle place est faite à la TMS dans les programmes de traduction offerts. Enfin, dans le sixième chapitre, nous proposons un cours modulable de formation en TMS. Nous nous inspirerons de formations qui existent déjà dans le monde, des recherches existantes en enseignement de la traduction, et des fondements des approches en éducation que nous aurons étudiées pour produire notre outil.

Dans notre travail, nous espérons à la fois mettre en évidence l'importance d'enseigner la TMS dans les universités canadiennes afin de répondre à des besoins de la société, mais également expliciter la responsabilité du formateur à accompagner les apprenants au-delà de la simple acquisition de connaissances pratiques propres à la discipline. Nous voulons montrer que le formateur a la responsabilité sociale de porter ce projet, que notre société a la responsabilité de financer ces programmes dans le but de mieux protéger les plus vulnérables et de les accompagner, que les chercheurs/enseignants ont la responsabilité de guider leurs étudiants pour qu'ils comprennent leur rôle citoyen et œuvrent pour un monde plus juste, que les futurs professionnels de la traduction ont la responsabilité d'offrir des services de qualité et de s'ouvrir à la diversité.

Au terme de notre réflexion, nous espérons apporter diverses contributions. Nous espérons contribuer à la diffusion de la connaissance au sujet de l'importance de la TMS

qui actuellement manque de visibilité et à l'intégration de la TMS dans les programmes de traduction au Canada et ailleurs, tout comme nous espérons susciter une réflexion sur la conception de nos programmes de traduction et la posture du formateur. Nous aimerions que cette réflexion ne s'arrête pas aux contenus des cours ni aux stratégies d'enseignement, mais qu'elle vise également les principes tacites qui sous-tendent les programmes et ceux que nous tenons souvent pour acquis et ne remettons plus en question. Le rôle de l'université est bien entendu de préparer des professionnels opérationnels qui pourront intégrer rapidement leur milieu de travail, mais n'est-il pas également d'accompagner des étudiants à devenir des citoyens pensants, conscients de leur rôle face aux inégalités existantes et cela dans une dynamique de transformation sociale ? Enfin, nous souhaitons œuvrer pour la justice sociale, d'une part, en facilitant l'intégration des minorités à la société civile, d'autre part, en réduisant ainsi les inégalités causées par le manque d'accès à l'information.

Chapitre 2

Pédagogie de la traduction

Approches théoriques contemporaines

Nous présentons ici une recension des approches principales en enseignement de la traduction. Nous verrons que les approches théoriques en traductologie ont conditionné la structure et le contenu de la formation de traducteurs (Mayoral Asencio, 2007), mais également que les fondements de cet enseignement ne se trouvent pas toujours inspirés par les mêmes enjeux. Ce chapitre met en contexte le cours de traduction en milieu social que nous proposons au chapitre 7 et qui constitue l'originalité de la présente thèse. Les approches pédagogiques sont variées et toutes résonnent non pas de la même manière, mais en fonction des valeurs et orientations qu'elles portent. Tous les traductologues ne valorisent pas les mêmes composants de la formation en traduction ; certains vont s'intéresser à la formation en traduction, d'autres à l'éducation en traduction, ce qui explique, en partie, pourquoi il existe tant d'approches différentes. Pour Pym, la formation du traducteur « is associated with the skills needed to achieve translation competence », tandis que l'éducation du traducteur « recognizes the need for students to acquire a wide range of interpersonal skills and attitudes (translator competence), in addition to technical skills » (Pym, 2009). Kelly et Martin, de leur côté, considèrent que :

[t]raining tends to be preferred by those who adopt a more vocational or market-driven approach to curricular development, while education is favoured by those who situate the acquisition of these skills in the broader social context of higher or tertiary education, although this split is not entirely clear-cut (2019, p. 592).

S'agissant de cette distinction entre formation et éducation, Washbourne (2019), considère que la formation est caractérisée par la mise en pratique de procédures acquises au rythme de l'accumulation des connaissances tandis que l'éducation renvoie plutôt au développement de compétences cognitives et d'attitudes davantage liées au développement personnel. Parallèlement, nous savons que la traduction est un processus cognitif complexe et que les chercheurs en traductologie ne s'entendent pas sur les éléments les plus importants de la compétence de traduction pour la formation (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016), nous distinguons aujourd'hui de nombreuses approches différentes en enseignement de la traduction qu'il devient parfois difficile de classer, car certaines se chevauchent ou sont déclinées. Ce chapitre se compose de quatre parties, couvrant respectivement l'avènement de la réflexion sur une pédagogie de la traduction, les principaux courants de l'enseignement de la traduction, la mise en œuvre des programmes et la place de l'engagement du formateur en traduction.

2.1 Prémices

Si les premiers interprètes professionnels sont formés en France dès le 18^e siècle, à l'École (spéciale) des langues orientales¹, la formation en interprétation et en traduction a commencé à se vulgariser vers le milieu du 20^e siècle. Les premiers établissements à offrir des formations en traduction ou en interprétation sont l'Université linguistique de l'État de Moscou, en 1930, l'Université de Mannheim, dont le programme a été transféré à Heidelberg en 1933, l'université de Genève en 1941, et l'Université de Vienne en 1943

¹ Les diplômés de l'École, généralement nommés interprètes-diplomates ou interprètes-officiers, servent aussi bien en France que partout dans l'empire Ottoman ; ils seront par exemple de l'expédition de Napoléon en Égypte et se trouveront à l'avant-garde de la colonisation de l'Afrique du Nord.

(Kelly, 2005). Dès le lendemain de la Seconde Guerre mondiale, de nouveaux programmes ont ouvert : Innsbruck en 1945, Graz en 1946, Mayence en 1947, Sarre en 1948 (ibid.). Dans les années 50, ce sont l'École Supérieure d'Interprétation et de Traduction (ESIT) et l'Institut Supérieur d'interprétation et de Traduction (ISIT), en France, qui ouvrent leurs portes. Par la suite, les programmes de traduction sont apparus de par le monde pour répondre aux besoins d'une économie mondialisée (Caminade et Pym, 1998 ; Kelly, 2008). Au Canada, c'est à la fin des années 60 que les premiers programmes de traduction ont vu le jour, suite à l'adoption de lois linguistiques. En effet, en 1969, le parlement canadien adopte la Loi sur les langues officielles qui établit le bilinguisme officiel. Le français et l'anglais ont alors le même poids et tout ce que produit la fonction publique doit être offert dans les deux langues. Pour ce qui est des programmes de formation,

C'est l'Université de Montréal, bientôt suivie par l'Université Laval à Québec et par l'Université d'Ottawa, qui a mis sur pied le premier programme universitaire complet d'enseignement de la traduction professionnelle, sous la forme d'un baccalauréat spécialisé de premier cycle d'une durée de trois ans. (Mareschal, 2005, p. 250)

Le nombre d'établissements de formation a, depuis, augmenté de manière aussi rapide que considérable : il existait environ 300 programmes de niveau universitaire en 2009 (Pym, 2011), contre plus de 500 en 2020 (Hao et Pym 2021).

Avant la naissance de ces programmes, les traducteurs étaient généralement formés par les moyens du bord, soit de façon autodidacte, soit aux côtés d'un mentor ou d'un autre professionnel expérimenté, ou encore dans le cadre d'un stage (Kelly, 2008, 8). Pour Caminade et Pym,

translators and interpreters [had] long been trained informally, basically through trial and error, unstructured apprenticeship arrangements, or any of the various translating activities that accompany the study of a foreign language and culture within the Liberal Arts tradition (1998, p. 280).

Guidère abonde dans le même sens lorsqu'il explique qu'avant la création de programmes de traduction ou de départements de traduction dans les universités, la traduction était pratiquée dans les programmes de littérature ou d'apprentissage des langues.

En fait, la traduction a eu des difficultés à se tailler une place car elle était avant tout associée à l'acquisition des langues et surtout à la traduction littéraire ; pourtant, nous savons aujourd'hui que la traduction littéraire ne compte que pour 1 % du volume des traductions dans le monde (Guidère, 2016), le reste étant des travaux de traduction dite pragmatique ou technique. Les besoins sont présents dans les domaines des technologies, des sciences exactes, humaines et sociales, des arts et du commerce notamment, ce dont les programmes de traduction doivent prendre acte et former des professionnels qui sauront répondre à ces besoins de la société. Progressivement, il a fallu distinguer la didactique de la traduction de celle de la pédagogie des langues (Guidère, 2016). Selon Ballard, d'ailleurs, la traduction doit asseoir son identité sur la traductologie et la didactique si elle compte devenir une discipline autonome dans le cadre universitaire (Ballard, 1995). Ainsi, au fil des années, l'enseignement de la traduction a évolué de plusieurs manières. Parti d'un enseignement général, il est passé à un enseignement spécialisé pour répondre aux besoins de la société et au profil de traducteur attendu par les producteurs de textes (Guidère, 2016). D'ailleurs, plusieurs auteurs ont critiqué les premiers exercices en salle de classe qui relevaient de l'enseignement magistral et des approches transmissionnistes (Kelly, 2005 ; Pym 2009 ; Kiraly, 2000) et, petit à petit, les formateurs en traduction ont fait évoluer leurs pratiques pour passer d'une approche centrée sur l'enseignant à des approches centrées sur l'apprenant (Kelly, 2005). Il y a ainsi eu une adaptation de l'ensemble à mesure que les

approches en traduction évoluaient et, plus tard, à mesure que les recherches en éducation s'intéressaient à la formation à la traduction.

2.2 Approches majeures

Kelly (2005), dans son ouvrage de référence sur la formation des formateurs à la traduction, *A Handbook for Translator Trainers*, classe chronologiquement les approches en enseignement de la traduction. Ainsi distingue-t-elle d'abord des premières approches, puis successivement de l'enseignement par objectif, de l'enseignement centré sur l'apprenant et la profession, de l'enseignement centré sur le processus, de l'influence des recherches en psycholinguistique et cognition sur la formation, des approches situationnelles, des approches actionnelles et de l'approche socioconstructiviste. Guidère, de son côté, les regroupe en deux catégories : les approches traditionnelles et les approches fonctionnelles. Les premières, qu'il associe à l'approche contrastive, « porte sur l'identification des "procédés" de traduction et sur la manipulation des "unités de traduction" » (Guidère, 2016, p. 117). Nous nous inspirons ici de ces deux études que nous viendrons compléter par des écrits plus récents. La présente section offre une présentation chronologique des approches d'enseignement en traduction. Nous avons suivi en grande partie l'ordre proposé par Kelly et avons ajouté quelques courants qui ont, selon nous, influencé la formation en traduction même s'ils ne sont pas des approches à proprement parler.

La compétence de traduction est acquise grâce à « l'entraînement et la pratique des mêmes difficultés à partir d'un grand nombre de phrases ou de textes » (Guidère, 2016). Or, le rôle du traducteur, aujourd'hui, est perçu différemment, ce qui a une incidence importante sur la formation. Le traducteur qui tenait un rôle de linguiste, devient un

communicateur multilingue (Guidère, 2016, p. 119), et l'apprenti traducteur doit acquérir des compétences transversales en documentation, terminologie, rédaction de synthèse, entre autres. Le contenu de la formation n'est plus centré sur l'étude de textes littéraires ni sur la comparaison entre deux systèmes de langue, mais il est désormais axé sur le savoir-faire professionnel et sur l'expertise culturelle du traducteur (Guidère, 2016). Analysons maintenant plus en détail les approches principales de la formation en traduction.

2.2.1 Approche linguistique

Dans une perspective linguistique de la traduction, l'acte de traduire est une opération sur la langue, plus précisément un processus de substitution. On remplace un texte exprimé dans une langue par un texte exprimé dans une autre. L'approche de stylistique comparée proposée par Vinay et Darbelnet est une approche linguistique reconnue dans le domaine de la traductologie. Leur ouvrage, *La stylistique comparée du français et de l'anglais* (SCFA), publié en 1958, est considéré comme décrivant la première méthode de traduction conçue pour l'enseignement de la traduction de l'anglais vers le français. Les auteurs proposent des techniques et procédés concrets pour traiter les opérations interlinguales qui interviennent lors d'une traduction selon la façon propre à chaque langue de découper la réalité. Vinay et Darbelnet distinguent sept procédés de traduction, trois procédés dits directs (l'emprunt, le calque, la traduction littérale) et trois procédés indirects ou obliques (la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation) (Vinay et Darbelnet, 1958). L'approche de Vinay et Darbelnet a reçu les plus grands compliments comme les critiques les plus acerbes. Delisle, par exemple, considère que « les sept "procédés" de traduction isolés par les auteurs de la *SCFA* sont sans valeur opératoire au moment du transfert

sémantique » (Delisle, 1980, p. 61). Pour Ballard, si les auteurs viennent combler un manque, ils ne sont pas pour autant les précurseurs de la réflexion en didactique de la traduction (1995).

L'héritage des travaux de Vinay et Darbelnet est considérable puisqu'ils ont donné naissance à l'enseignement de la stylistique comparée dans les programmes de traduction au Canada. Cette tradition perdue et les procédés de traduction font partie, aujourd'hui, du métalangage de la profession.

2.2.2 Approche par objectif

Delisle, lui, met en avant l'importance du sens global. Pour l'auteur,

une véritable méthode d'enseignement des traductions (tout comme une véritable théorie des traductions) ne peut pas s'édifier sur les signes séparés des messages; elle doit se modeler sur la démarche intellectuelle normale du traducteur et être axée sur le sens global surgissant des signifiés, dépouillés de leur polysémie et enrichis de la référence à la réalité (Delisle, 1980, p. 62).

Son approche, même si elle reste dans la tradition contrastive, est plus précisément inspirée de la *théorie du sens*, aussi connue sous le nom de théorie interprétative, « qui repose sur un principe essentiel : la traduction n'est pas un travail sur la langue, sur les mots, c'est un travail sur le message et sur le sens » (Herbulot, 2004, p. 307). Les deux ouvrages de référence de Delisle s'intitulent *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) et *La traduction raisonnée*. Dans ses travaux de 1980, Delisle propose quatre compétences principales en traduction : compétence linguistique, compétence encyclopédique, compétence en compréhension et compétence de reformulation. Il est alors le premier à proposer de travailler au moyen d'objectifs d'enseignement. Il en proposera 23 dans sa première méthode qui sont divisés en deux groupes. Le premier s'intitule *Aspects*

théoriques, les objectifs *Approches méthodologiques* ou *Les paliers de maniement du langage* y sont abordés. Le second, beaucoup plus conséquent, est intitulé *Aspects pratiques*. Delisle propose des objectifs tels que *L'explication de texte*, *La modulation des répétitions*, *Les allusions*. Déjà, chaque objectif est constitué d'une explication théorique et d'exercices. Son deuxième ouvrage consacré à l'enseignement de la traduction, qui a connu trois éditions (*La traduction raisonnée*, 1993, 2003, 2013), se trouve être un manuel aujourd'hui très largement utilisé dans les programmes de traduction au Canada. Selon l'auteur lui-même,

[c]ette méthode fait la preuve qu'il est possible de donner un enseignement universitaire de qualité en structurant les cours de traduction professionnelle autour d'objectifs d'apprentissage clairement définis et en leur assortissant des exercices d'application variés. Le manuel est utilisé dans toutes les écoles de traduction au Canada (Site web de Jean Delisle sur le site de l'Université d'Ottawa).

Entre la première et la deuxième édition, Delisle s'est inspiré de la taxonomie de Bloom (1969) pour formuler ses objectifs. Sa dernière édition regroupe 75 objectifs spécifiques, organisés en neuf objectifs généraux, à savoir : Métalangage et traduction, Documentation de base du traducteur, Méthode de travail, Outils technologiques, Processus de la traduction, Règles d'écriture, Difficultés d'ordre lexical, Difficultés d'ordre syntaxique, Difficultés d'ordre stylistique. Pour chaque objectif, l'apprenant dispose d'une présentation théorique et de nombreux exercices d'entraînement. Delisle est un des premiers à avoir exprimé la nécessité d'établir des objectifs d'apprentissage précis en enseignement de la traduction (Kelly, 2005, p. 13).

2.2.3 Approche centrée sur l'apprenant

Plusieurs approches sont aujourd'hui centrées sur l'apprenant. Christiane Nord (1991), est la première à le faire intentionnellement, avec son approche ancrée dans la théorie du Skopos de Vermeer et la typologie des textes de Reiss et House. Nord a élaboré un modèle pragmatique très complet, à la fois centré sur l'apprenant, mais également sur la profession (Kelly, 2005). Selon elle, le formateur doit proposer une simulation d'activité professionnelle aux apprenants qui inclut toutes les situations professionnelles. Les étudiants doivent alors réaliser trois tâches : 1) le brief de traduction ; 2) l'analyse du texte source ; et 3) la classification et la hiérarchisation des problèmes de traduction (Kelly, 2005, p. 12). Nord propose des critères qui permettent de sélectionner les textes à traduire en classe, de classer les problèmes de traduction, de suivre les progrès des étudiants et d'évaluer les traductions (Clavijo et Marin, 2013, p. 71). Le fait que les apprenants puissent interpréter les textes de façon personnelle est, aux yeux de Nord, une difficulté qu'il est nécessaire de prévenir :

The only way to overcome this problem is, in my opinion, first to control source-text reception by a strict model of analysis [...] and second, to control target-text production by stringent 'translating instructions' which clearly define the (prospective) function of the target text (Nord, 1991, p. 17).

Pym, qui a mis en pratique la méthode de Nord, témoigne :

« I have used and benefited from Nord's models and checklists in my own translator-training classes. They do not solve all the problems encountered in particular texts. But they do provide very valuable help for students struggling to grasp functionality, as well as a solid basis for oral discussion. As such, they wholly justify Nord's reputation as one of the few specialists who can really help us consolidate and refine our teaching practices » (Pym, 1993, p. 189).

Nous avons intitulé ce sous-chapitre *Approche centrée sur l'apprenant* et n'avons décrit que la méthode de Christiane Nord, bien que de nombreux autres chercheurs fassent la promotion d'une telle approche. Nord est en fait la première à l'avoir proposée, et c'est ce

que nous souhaitons faire ressortir ici. Nous étudierons dans le présent chapitre d'autres auteurs qui mettent également l'apprenant au centre de leur proposition, en plus d'offrir de nouvelles perspectives. Nous verrons par exemple Colina, Gonzales-Davies, Gouadec ou Kiraly dont nous présenterons les œuvres maitresses en temps et lieu.

2.2.4 Approche centrée sur le processus

Lorsque la formation en traduction est centrée sur le processus, l'attention est dirigée sur les modèles de prise de décision et la résolution de problèmes pour ensuite donner forme au *produit traduit* (Angelone, 2015). L'approche pédagogique remonte aux années 90, à un moment où la recherche sur les processus cognitifs alimentait des réflexions autour des programmes de traduction (Angelone, 2015).

Pour Gile (1994), un système de formation centré sur le processus est un outil intéressant, notamment en début de formation. L'enseignant doit, dans ce contexte, voir en l'apprenant un individu qui découvre des méthodes de traduction et non un *producteur de produit fini*. Les textes traduits deviennent alors des « loupes » qui permettent de déterminer quelles stratégies amènent l'apprenant à commettre des erreurs. L'enseignant accompagne l'apprenant pour qu'il résolve ses problèmes, améliore ses traductions et réfléchisse à ses choix. À ce stade-là, il ne s'agit pas de corriger les erreurs de langue, mais bien de méthode, aussi la correction d'erreur se fait sous forme de questionnement et Gile invite l'apprenant à rédiger un rapport écrit pour recenser les problèmes rencontrés lors de la traduction.

Pour améliorer ses procédures, l'apprenant recevra des explications au sujet de modèles théoriques, le modèle le plus important étant, pour Gile, le modèle séquentiel de

traduction, qui, conçu à des fins pédagogiques, représente une sorte de cadre que les débutants peuvent appliquer pour améliorer leurs travaux et éviter les erreurs principales. Ce modèle fait intervenir une phase de compréhension, suivie d'une phase de reformulation que Gile explique ainsi :

Translation starts with a 'translation unit' (...) It is read. Its meaning is inferred from the text as a meaning hypothesis. This hypothesis is then checked for plausibility on the basis of the translator's existing linguistic and extra-linguistic knowledge. If the first meaning hypothesis is deemed plausible, the translator can move to the reformulation phase. If not, the translator must find another hypothesis and check its plausibility, etc.

In the reformulation phase, the translator formulates a first target language text for the translation unit. He then tests it for fidelity and for linguistic acceptability.

If results are not satisfactory, he writes a new target language text for the same unit and tests it again, and so on. [...] One of the advantages of the model is that it conveniently labels necessary components of correct translation work (Gile, 1994, p. 108).

Nous voyons un processus très clair et des objectifs évidents : l'apprenant est encadré dans sa réflexion. Nous pensons que cet exercice permet aux débutants de prendre des habitudes d'analyse et d'autocorrection. Selon Angelone (2015), les nouvelles technologies, notamment les logiciels d'enregistrement d'écran, ont permis de développer de nouveaux outils d'enseignement centrés sur le processus qui permettent d'atteindre les mêmes objectifs que ceux visés par Gile avec le rapport sur les erreurs et les décisions qui a largement touché l'enseignement de la traduction.

2.2.5 Approche socioconstructiviste

En 2000, Kiraly présente une nouvelle approche pédagogique de l'enseignement de la traduction basée sur le constructivisme social. L'apprenant construit sa connaissance et ses compétences en travaillant avec d'autres, dans un environnement où le formateur devient

facilitateur et non transmetteur de connaissances comme cela pouvait être le cas avec l'approche transmissionniste, où le formateur déverse son savoir aux étudiants dont le rôle est de prendre en note les corrections (notions qui renvoient à la pédagogie critique que nous étudierons en détail au chapitre 4). La recherche de Kiraly est ancrée dans une épistémologie socioconstructiviste, nourrie des écrits de Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget et Richard Rorty (Kiraly, 2001, p. 50). Durant son investigation, il est clairement apparu à Kiraly qu'une approche socioconstructiviste se prêtait tout à fait à la formation des traducteurs. Il y voit plusieurs raisons, notamment le fait que cette approche permette de reconnaître la nature sociale et personnelle inhérente de la construction de connaissance, qu'il ne s'agisse pas de transférer des connaissances d'un individu à un autre, qu'elle encourage naturellement une distribution plus équitable de l'autorité en salle de classe, qu'elle stimule motivation et participation, et qu'elle encourage les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (Kiraly, 2001, p. 53).

Dans le contexte d'une approche socioconstructiviste, l'étudiant n'est plus un individu isolé. Il doit communiquer et réfléchir avec les autres apprenants. L'enseignant, quant à lui, guide et conseille les apprenants dans la résolution des problèmes rencontrés. Dans le cadre socioconstructiviste de Kiraly, il est question de se concentrer non pas sur la compétence en traduction, mais sur la compétence du traducteur (2000).

2.2.6 Apprentissage basé sur les compétences

La notion de compétence en traduction a été définie à diverses reprises, à des époques et en des lieux différents. Les compétences et les connaissances exactes qui constituent la compétence traductionnelle ne font cependant pas l'unanimité. La première définition de

la compétence en traduction que Kelly (2005) et Hurtado Albir (2017) relèvent est celle de Wills, en 1976, pour qui trois éléments entrent dans la compétence de traduction : la compétence réceptive dans la langue source, la compétence productive dans la langue cible et la supercompétence, soit la capacité de transférer des messages entre les systèmes linguistiques et textuels de la culture source et les systèmes linguistiques et textuels de la culture cible (Kelly, 2015, p. 28). La compétence traductionnelle est complexe et multidimensionnelle ; pour certains, il s'agit d'une *macrocompétence* ou encore d'une *supercompétence* (Plassard, 2009, et Pym, 2003, cités dans Acioly-Régner et al., 2015) qui comprend plusieurs composants. Plus tard, Delisle, Nord, Pym, Gile, Hurtado Albir, Hatim et Mason vont proposer des descriptions de compétences (Kelly, 2005). Plus récemment, Gambier (2009) a élaboré un modèle avec un groupe d'experts internationaux dans le cadre du projet de maîtrise européenne en traduction de la Direction générale de la traduction de la Commission européenne (Kelly, 2018).

En 2000, le groupe PACTE (2000) a proposé une première définition de la compétence de traduction qui réunit six sous-compétences. Par la suite, en 2003, le groupe de recherche modifie la définition, qui n'en compte alors plus que cinq : sous-compétence bilingue (« predominantly procedural knowledge required to communicate in two languages », PACTE, 2017, p. 39) ; sous-compétence extralinguistique (« predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and special areas », PACTE, 2017, p. 40) ; sous-compétence de la connaissance de la traduction (« predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession », PACTE, 2017, p. 40) ; sous-compétence instrumentale (« predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation », PACTE, 2017,

p. 40); éléments psychophysiologiques (« Different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms », PACTE, 2017, p. 40).

Pour Kelly (2005), qui propose également un modèle de la compétence en traduction, il est essentiel de concevoir les programmes de traduction autour de la compétence en traduction. Selon Hurtado Albir (2015), l'apprentissage basé sur les compétences offre une approche intégrée de l'enseignement, car l'apprentissage, l'évaluation et la conception de programme dépendent tous des compétences. L'objectif est de rendre l'apprentissage plus significatif pour les apprenants.

2.2.7 Approche actionnelle (Task-Based Approach)

L'apprentissage par tâche nous vient de la pédagogie de l'acquisition des langues secondes (Inoue et Candlin, 2017). Dans un environnement collaboratif, les tâches sont séquencées de façon à mener vers l'acquisition. Hurtado Albir et González-Davies ont été les premières à appliquer cette approche à l'enseignement de la traduction (Kelly, 2005, p. 16). L'apprentissage par tâches implique que le formateur définisse des objectifs pédagogiques clairs qui déterminent l'élaboration des contenus de cours dans lesquels des tâches sont intégrées. Une tâche est :

A chain of activities with the same global aim and a final product. The full completion of a task usually takes up to several sessions. In each of these, activities that lead along the same path towards the same end are carried out. On the way, both procedural (know how) and declarative (know what) knowledge are practised and explored (Gonzalez-Davies, 2004, p. 232).

Cette approche permet aux apprenants de développer des compétences de résolution de problème ; l'objectif global est d'amener ces apprenants à être autonomes (Inoue et Candlin, 2017). Elle est ainsi très bien adaptée aux premières étapes de la formation car

elle permet un suivi de l'apprentissage qui se fait par étape, de manière progressive, avec une rétroaction sur les progrès réalisés (Kelly, 2005). Graduellement, l'apprenant devient plus autonome et peut aborder des travaux plus complexes comme celui que nous allons présenter maintenant.

2.2.8 Enseignement contextuel, approche par projet

La notion d'enseignement contextuel a évolué avec le temps. En 1994, Vienne a le premier parlé d'enseignement contextuel en formation des traducteurs. Cela impliquait selon lui que les activités de classe soient composées de séries de tâches de traduction que les formateurs avaient eux-mêmes eu à réaliser en contexte professionnel. Les activités étaient alors plus réalistes, contrairement aux simulations (Kelly, 2005).

En 2016, González-Davies et Enríquez-Raído définissent l'apprentissage contextuel comme étant « generally understood as a context-dependent approach to translator and interpreter training under which learners are exposed to real-life and/or highly simulated work environments and tasks, both inside and outside the classroom » (2016, p. 1). Elles considèrent que ce sont les facteurs contextuels et non le programme d'études prédéterminé qui conditionnent la conception pédagogique. L'enseignement contextuel vise à améliorer la capacité des apprenants à penser et agir comme des professionnels.

L'enseignement contextuel implique « an active involvement in authentic, experiential learning » (Király, 2000, p. 42-43); il importe donc d'utiliser des traductions contextualisées (*situated translations*) dans la formation en traduction. Ces traductions sont de vrais travaux professionnels, d'authentiques projets de traduction.

Pour Corrius, De Marco et Espasa (2016, p. 61), la traduction contextuelle et l'apprentissage contextuel sont des approches qui dépendent du contexte social et inscrivent les apprenants dans des tâches d'apprentissage authentiques.

Tant la définition de Vienne en 1994 que celle de Gonzales-Davies et Enríquez-Raído en 2016 montrent que l'enseignement contextuel reste lié au contexte professionnel. L'objectif est avant tout d'exposer les apprenants à des travaux authentiques. La différence, dans les recherches récentes, tient à ce que les apprenants ne travaillent pas avec des textes traduits par le formateur dans un contexte professionnel, mais exercent eux-mêmes leurs compétences sur des projets authentiques. Il nous semble également que l'apprentissage actionnel (par tâches) soit intégré dans la conception contemporaine de l'enseignement contextuel. L'apprentissage contextuel permet aux apprenants « to transition from a classroom community of practice to a professional community of practice » (González-Davies et Enríquez-Raído, 2016, p. 2).

Pour Kelly (2005), l'approche dite contextuelle ou par projet, dans laquelle un groupe d'étudiants assume la responsabilité d'une commande de traduction, authentique ou simulée, est plus adaptée au niveau avancé de la formation puisque pour mener à bien ce projet complexe, il faut avoir acquis au préalable les outils linguistiques qui garantissent la qualité de la traduction.

Ces approches par projet impliquent souvent l'établissement de projets collaboratifs en classe de traduction. Les tâches sont ainsi divisées, mais ce qui est surtout important est l'accomplissement conjoint d'une tâche, la construction commune de sens et l'enseignement réciproque entre apprenants (Kiraly, 2000). Pour Huertas Barros (2011), ces projets collaboratifs sont l'occasion de travailler la sous-compétence interpersonnelle qu'elle définit comme l'ensemble des relations interpersonnelles et les rapports professionnels

avec les autres agents impliqués dans le processus de traduction, le travail en équipe avec les différents professionnels impliqués dans l'activité de traduction, l'argumentation et la justification des décisions prises, la préparation à la résolution d'éventuels conflits et les compétences de leadership.

2.3 Autres sources d'influence sur la formation en traduction

Nous souhaitons maintenant aborder trois sources d'influence en formation à la traduction. Il s'agit de l'évaluation en formation, de l'enseignement de la communication interculturelle et de l'enseignement de la traduction en classe de langue vivante. Si ces trois volets ne sont pas des approches pédagogiques en ce qu'ils ne proposent pas de cadre théorique ou pratique d'enseignement, elles ont cependant une incidence considérable sur la conception d'un cours en traduction car ils viennent enrichir la réflexion et les prises de décisions. En effet, il est impensable de concevoir un cours sans réfléchir à l'évaluation, les formateurs étant tenus, à tort ou à raison, d'attribuer des notes aux apprenants. Il importe alors de se questionner sur la manière d'évaluer. Pour ce qui est de la communication interculturelle, nous en avons parlé en introduction, elle est souvent peu exploitée en formation à la traduction, alors qu'elle fait partie intégrante de la compétence traductionnelle. Il est évident qu'en contexte de traduction en milieu social, elle aura une place essentielle. Enfin, l'enseignement de la traduction en cours de langue vivante, qui connaît un regain d'intérêt ces dernières années après avoir été longtemps bannie dans les approches communicatives, permet de réfléchir à l'importance de la traduction dans la perception que chacun se fait de sa propre langue et des langues vivantes.

2.3.1 Évaluation et formation en traduction

Il semble impossible de couvrir la formation en traduction sans parler d'évaluation. Les concepts de besoin, de compétence, d'objectif d'apprentissage et d'évaluation vont de pair avec les approches pédagogiques contemporaines. En outre, s'intéresser à l'évaluation en formation des traducteurs nous montre en fait l'évolution de la pédagogie de la traduction.

Aujourd'hui, l'évaluation dépasse la correction par le formateur du texte produit par l'apprenant, d'autant plus que l'utilité de l'auto-évaluation ou de l'évaluation du processus d'apprentissage sont avérés et deviennent des outils de formation. Ainsi, Kelly (2005) remet-elle en question les évaluations dites traditionnelles en formation à la traduction pour recommander des évaluations plus centrées sur l'apprenant, avec notamment l'utilisation de portfolio, par exemple, ou encore l'autocorrection et la correction entre pairs. À présent, l'évaluation au fil de la formation n'est plus vue comme une simple mesure des apprentissages, mais fait partie du processus d'apprentissage, ce n'est donc pas tant l'évaluation de l'apprentissage que l'évaluation pour l'apprentissage (Huertas Barros et Vine, 2019). Si l'auto-évaluation devient omniprésente aujourd'hui dans les recherches sur la formation en traduction, c'est notamment parce qu'elle donne aux apprenants l'occasion de développer les outils qui leur permettront de devenir des apprenants la vie durant (Huertas Barros et Vine, 2019). Tout comme les approches pédagogiques, les formats d'évaluation ont été centrés sur le savoir du formateur, le produit fini, le savoir-faire et le savoir-être. Aujourd'hui, il convient d'évaluer la compétence traductionnelle qui se divise, nous l'avons vu, en sous-compétences dont certaines sont liées au développement personnel.

2.3.2 Enseignement de la communication interculturelle (CI)

Maintenant que nous admettons l'idée de l'omniprésence de la CI dans toutes les tâches liées à la traduction (Katan, Tomozeiu, Koskinen), nous considérons que l'enseignement de la CI est essentiel dans le parcours de formation des traducteurs (D'Arcangelo, Katan, Kelly, Koskinene, Tomozeiu, Witte et Yarosh). En fait, tant les chercheurs que les professionnels considèrent que l'enseignement de la CI est un besoin (Tomozeiu, 2017).

Les traducteurs doivent pouvoir appliquer cette compétence à la traduction de textes, mais également aux échanges professionnels et négociations commerciales qu'ils doivent mener (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016). La question est alors de savoir comment enseigner cette compétence (Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo, 2016, p. 257).

Si de nombreux traductologues s'entendent pour dire que l'enseignement de la CI est nécessaire, le concept même de compétence interculturelle du traducteur n'est pas défini par tous dans les mêmes termes. Évidemment, la façon de former à cette compétence ne fait pas consensus non plus.

Tomozeiu (2017) voit trois types de modèles pour l'enseignement de la CI : les modèles très centrés sur la CI comme celui de PICT (Promoting Intercultural Competence in Translators) pour l'Union européenne, en 2013, ou de Yarosh, en 2015, les modèles génériques comme celui de PACTE (Processus d'acquisition de la compétence de traduction et évaluation), en 2003, où la CI fait partie d'un ensemble, et les autres modèles, comme PETRA-E, conçus pour un domaine spécifique, celui de la traduction littéraire par exemple.

Pour Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo (2016, p. 251) « [the] intercultural competent translator is one that demonstrates a high level of intercultural knowledge, skills, attitude and flexibility throughout his or her professional engagements », et la compétence

devrait explicitement faire partie des programmes de formation (Tomozeiu et Kumpulainen, 2016). Pour Katan, qui réfléchit à l'enseignement de la CI en fonction des différentes étapes par lesquelles passent les apprenants, la CI consiste à pouvoir percevoir et gérer la différence (Katan, 2009, p. 284). Il considère que certaines habiletés en lien avec la CI sont enseignées plutôt à partir de la maîtrise, notamment savoir être flexible et travailler dans un contexte incertain (Katan, 2009, p. 295). Nous voyons ici que plusieurs aspects entrent en ligne de compte lorsque des questions se posent sur les modalités de formation en CI.

Les auteurs du projet PICT, par exemple, recommandent que la CI soit intégrée dans les programmes de formation de cycle supérieur, sous la forme de modules spécifiques, ou qu'elle soit intégrée dans plusieurs modules de traduction.

De leur côté, Witte (2005) et Kelly (2005) s'intéressent, entre autres, à la prise conscience des apprenants lors du processus d'apprentissage de la CI. Pour Kelly, cet enseignement ne doit pas sous-estimer l'importance d'amener l'apprenant à mieux connaître sa propre culture. Quant à Witte, elle invite à travailler les compétences interpersonnelles, notamment celles nécessaires à la médiation, dans le cadre du développement de la CI.

Il est important de travailler la CI autrement que par le biais d'activités fondées sur les textes. Il s'agit là d'une piste de réflexion intéressante pour de futures recherches en enseignement de la compétence interculturelle.

Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo (2016) recommandent d'une part une approche avec des résultats d'apprentissage explicites qui amèneraient les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils apprennent et comment ils mettront en œuvre ces apprentissages dans leur vie professionnelle, mais également un rapprochement des théories développées

en traductologie et en communication interculturelle à l'heure de concevoir l'enseignement de la CI et ainsi d'aider les étudiants à susciter leur curiosité, à promouvoir leur adaptabilité ou à développer leur sensibilité.

Nous voyons donc que les dernières recherches portant sur l'enseignement de la CI recommandent de travailler des compétences personnelles au même titre que les savoir-faire sur lesquels plusieurs recherches ont déjà été menées. Un tel apprentissage permettrait aux futurs professionnels langagiers de s'adapter à un environnement caractérisé par la richesse de la super diversité et la rapidité des changements (Witte, Kelly, Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo). Nous avons accordé plus de place à l'enseignement de la CI, car nous nous appuyerons sur divers projets et recherches existants pour créer l'outil qui constitue l'objet de ce travail de recherche.

2.3.3 Enseignement de la traduction dans l'apprentissage des langues vivantes

Les divisions entre les pédagogies axées sur l'acquisition des langues et l'enseignement et l'apprentissage de la traduction sont de plus en plus poreuses (Colina et Angelelli, 2015, 114). On observe depuis quelques années un regain d'intérêt pour l'utilisation de la traduction comme outil de formation en LV. Lorsque les approches communicatives sont devenues centrales en enseignement des LV, la traduction a perdu sa place (Pym, 2020). Elle n'était plus perçue comme un moyen d'apprendre à communiquer, mais associée à une approche grammaticale et les pédagogues pensaient alors que la langue maternelle ne devait plus être utilisée dans les cours de LV. Cependant, une nouvelle perception de la traduction s'implante. Il semble maintenant admis qu'elle produise de nombreux effets positifs dans le processus d'acquisition des LV : elle peut être utilisée pour faciliter l'apprentissage,

mettre en pratique ce qui a été appris, diagnostiquer les problèmes, tester les compétences, elle permet aux apprenants d'établir des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances existantes, favorise l'observation et la conscience de la langue, et met en évidence les différences et les similitudes entre les langues de travail (Cook, 2010). Les apprenants traduisent, qu'on le veuille ou non, donc autant les accompagner dans leurs tâches et les aider à mieux le faire. La traduction est un acte de communication, il reste aux traductologues de montrer ces valeurs communicatives, et les occasions d'explorer les différences entre cultures et langues que donne l'activité (Pym, 2018). Les traductologues doivent s'intéresser à la place de l'enseignement de la traduction dans le domaine de l'apprentissage des LV pour accompagner les individus qui traduisent tous les jours à un niveau professionnel ou non-professionnel ; pour cela, il faut parvenir à gommer les malentendus autour de la traduction (Pym, 2018). Pym (2018) voit en ce retour de la traduction en enseignement des LV une occasion de redorer le blason de la traduction et d'agrandir son champ en formation. Il est intéressant de noter qu'en Australie, par exemple, le nouveau programme pédagogique des langues choisit une orientation interculturelle et considère la traduction et l'interprétation comme étant des formes de médiation interculturelle (Laviosa et Gonzáles-davies, 2020b).

Aussi, puisque les recherches portant sur l'enseignement de la traduction en classe de langue montrent que l'activité de traduire permet de mieux maîtriser une langue, cela implique que la formation en traduction dans les programmes de traduction sont non seulement un moyen de devenir un professionnel efficace, conscient des enjeux de son activité professionnelle et des procédures de résolution de problème, mais, utilisée différemment, peut également contribuer à l'amélioration des compétences en langue (Colina et Angelelli, 2015, 114). Ce point de vue est d'autant plus intéressant en contexte

canadien où la formation des futurs traducteurs se fait en premier cycle, à un moment où les apprenants ne maîtrisent pas complètement leurs langues de travail.

2.4 Mise en œuvre des programmes

2.4.1 Spécificité du contexte d'enseignement

L'importance de la spécificité du contexte est mise de l'avant pour plusieurs raisons. Pour certains chercheurs, cette singularité contextuelle a une incidence sur la conception de programmes de formation en traduction, pour d'autres, elle aura une incidence sur les idéologies dominantes en lien avec la conception de programmes et pour d'autres encore, il y a nécessité de prendre en compte la spécificité du contexte de réception des textes d'arrivée sur la préparation des futurs traducteurs.

Pour Kelly, le point de départ d'une approche systématique de la conception de programmes doit être le contexte institutionnel et social dans le cadre duquel la formation a lieu. Les informations exprimées par le secteur professionnel pour lequel les apprenants sont formés, le profil de la société en général et les disciplines concernées par le programme permettront tous, par la suite, de définir, avec le contexte identifié, les objectifs ou les résultats attendus (Kelly, 2008). Il sera également important de s'informer sur les ressources disponibles et le profil des participants en cause, c'est-à-dire les étudiants et le personnel enseignant (Kelly, 2008, p. 3)

Alors que nombre de chercheurs s'intéressent au contenu de programmes, à l'évaluation, aux plans de cours, aux méthodologies d'enseignement, Kearns, lui, se tourne vers les systèmes de croyances sur lesquels sont fondés les programmes d'étude et souligne à quel point il est primordial de les remettre en question. Quelle est l'incidence de ces

idéologies et de ces systèmes largement admis ? D'après le chercheur, malgré un intérêt croissant qui se manifeste pour les formations adaptées au contexte, les programmes reposent sur une idéologie monolithique dominante et par conséquent, « values matrix that curricular ideologies (re)produce manifest in TI curricula » (Kearns, 2012, p. 11). Cela expliquerait la contradiction qu'il semble souvent y avoir entre la formation professionnelle et le contexte universitaire (Kearns, 2012). Il faut donc s'arrêter sur l'ensemble des situations, qu'elles soient professionnelles, sociales, locales, de même que sur le contexte d'apprentissage dans lesquels la traduction et l'interprétation ont lieu, car ils apportent des informations clés pour le contenu des formations, qui pourraient être omises si nous nous concentrons sur le contexte international uniquement (Kearns, 2012, p. 25). Même au sein d'une même nation, il est permis de se demander si un seul type de programme est acceptable pour répondre aux différents besoins de la société (Kearns, 2012). Il est tout aussi important de se demander à quel point le milieu professionnel doit influencer l'idéologie qui sous-tend les contenus de programme, ainsi

we should examine the decisions we make in designing our programmes of study in terms of the functions of translation and interpreting for our local contexts, [still] informed by international thoughts on educational design (Kearns, 2012, p. 26).

La spécificité de contexte que Kearns mentionne est reprise par Dubois et LeBlanc (2003) lorsqu'ils montrent en effet que le décalage entre la langue vernaculaire et la langue standard enseignée dans les programmes de traduction est parfois tellement important qu'il est nécessaire de préparer les futurs traducteurs à faire face à cette réalité. Ils proposent alors qu'une approche sociolinguistique aide les apprentis traducteurs à saisir ces écarts et à les gérer.

2.4.2 Formation de formateurs de traducteurs

Kelly est l'une des premières à prendre en considération les recherches en éducation supérieure et celles sur les contenus de programmes dans l'élaboration des formations en traduction.

Just as this has happened in other branches of our discipline, it is very much the case that the debate on training translators has only rarely transcended our self-imposed disciplinary borders to take into account wider issues of higher education and training (Kelly, 2005, p. 2).

Le formateur de traducteurs, selon Kelly (2005), doit remplir trois conditions : être un traducteur praticien lui-même, être un chercheur en traductologie et avoir des compétences en enseignement (la compétence en enseignement se divise en cinq sous-compétences : organisationnelle, interpersonnelle, pédagogique, contextuelle/professionnelle et instrumentale). Pourtant, les formateurs en traduction ne sont souvent pas assez formés pour enseigner : « the actual teaching competence [...] is to be found lacking » (2005, p. 152). C'est que,

in many countries, compulsory training exists for all other levels of education, but at universities it is simply assumed that those who know, know how to teach. It is still the case in many countries that new members of teaching staff are left literally to sink or to swim in the classroom, while more attention is paid, for example, to their training as researchers in their discipline (Kelly 2008 cité dans González-Davies et Enriquez Raido, 2016, p. 5).

Nous trouvons la situation paradoxale. Les professeurs-chercheurs sont chargés de former des étudiants et mener des investigations. S'ils disposent de connaissances et ressources fortes pour poursuivre leurs recherches et encadrer les étudiants de cycles supérieurs, très peu commencent leur carrière avec les outils nécessaires à l'enseignement au premier cycle. Un peu comme si des traducteurs professionnels exerçaient sans avoir suivi de cours de traduction, mais parce qu'ils sont bilingues ou littéraires. S'il s'agit-là d'un vieux débat qui dépasse le cadre de la formation des traducteurs, il ne reste pas moins important de

mentionner ce manque de préparation des enseignants d'université, qui existe pour tous les domaines.

Certaines institutions offraient des cours ou formations, mais rien n'était généralisé. Ces dernières années, nous observons que plusieurs colloques ou rencontres ont été organisés sur le thème de la formation en traduction. Nous voyons là, la manifestation d'un élan, d'une volonté des chercheurs en traductologie de développer leurs compétences en enseignement. Nous avons par exemple recensé, au printemps 2018, quatre événements en lien avec la pédagogie de la traduction : NSTS 2018 (Nida School of Translation Studies), qui proposait un séminaire de deux semaines sur le thème *Translating Pedagogies* ; DOTSS (Translation Studies Doctoral and Teacher Training Summer School), à Tampere ; la 4^e conférence internationale sur la recherche en didactique de la traduction (didTRAD), à Barcelone ; et la conférence sur la pédagogie de la traduction de Montclair State University, dans le New Jersey. En 2019, l'Université de l'Arizona a accueilli l'université d'été organisée par l'association américaine d'études de la traduction et de l'interprétation (ATISA), et le colloque sur le thème *Teaching Translation and Interpreting Conference*, organisé au Hunter College de l'Université de la ville de New York (CUNY). Enfin, en 2020, la 5^e conférence internationale sur la recherche en didactique de la traduction (didTRAD) devait avoir lieu à Barcelone (annulée en raison du contexte sanitaire lié à la COVID-19). Selon Gonzales-Davies et Enriquez Raido, le nombre croissant de formations de formateurs en traduction dans le monde montre que l'intérêt pour des approches pédagogiques adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage de la traduction et de l'interprétation est en croissance (2008, p. 5).

Enfin, nous observons l'émergence de plusieurs recherches « at the crossroads of both worlds, Translation and Education Studies » qui explorent entre autres la manière

d'élaborer un cadre de travail qui permettrait d'offrir un enseignement efficace qui inclurait à la fois théorie et pratique (Gonzales-Davies et Enriquez Raido, 2016, p. 5).

Hao et Pym (2021) s'intéressent, eux, à un concept de formation où les futurs enseignants de langues vivantes et les futurs formateurs de traducteurs suivraient un cours de formation à l'enseignement de la traduction, en tandem. Ainsi, le cours *Teaching Translation and Interpreting* a été offert à l'université de Melbourne, en Australie, pour la première fois en 2020. Il s'agissait d'une première expérience. Si Hao et Pym voient les bénéfices d'une telle approche, les défis ont été nombreux. Il n'est pas question ici d'en faire la liste. Si nous faisons une place à cette expérience, c'est parce que nous pensons qu'il est intéressant de découvrir de nouveaux modèles de formations de formateurs en traduction, de montrer qu'il est envisageable de travailler avec d'autres disciplines, de révéler les options créatives que certains cherchent à mettre en place, d'observer des modèles qui poussent les limites auxquelles nous sommes habituées.

2.5 Enseignement engagé

2.5.1 Responsabilité éthique

Translators and interpreters have an ethical responsibility to the wider community and to humanity, over and above their responsibility to clients and authors (Baker et Maier, 2011, p. 7).

En 2011, Baker et Maier expliquent que peu de chercheurs se sont intéressés à l'importance de l'éthique dans les formations de traducteur et que, pourtant, les traducteurs eux-mêmes manifestaient de l'intérêt pour la résolution de problématiques éthiques auxquelles ils devaient faire face dans un environnement toujours plus exigeant. Cela est encore plus vrai pour les traducteurs et interprètes dont les interventions touchent de près ou de loin les

droits de la personne, les minorités ou encore les injustices d'ordre social et politique. Drugan et Megone considèrent également que même si, dans le domaine de la traductologie, l'importance de l'éthique dans la vie professionnelle était largement acceptée, il n'en demeure pas moins que la formation en éthique est vue comme « a luxury in the downturn » (Drugan et Megone, 2011, p. 187), car ce qui importe, c'est de se pencher sur la traduction. Il s'agit, selon les chercheurs, d'une fausse dichotomie car il n'est pas possible de séparer la traduction de considérations éthiques (ibid.). L'éthique n'est pas un supplément optionnel. Si les codes de déontologie sont enseignés depuis longtemps dans les programmes (Baker et Maier, 2011, Drugan et Megone, 2011), en revanche, peu est offert aux futurs professionnels pour les équiper afin qu'ils puissent comprendre de façon approfondie des questions d'éthique. Pour Baker et Maier (2011) ainsi que Goodwin (2010), les questions éthiques ne sont pas extrinsèques à la traduction et à l'interprétation, activités intrinsèquement éthiques. Il est donc nécessaire que les apprentis traducteurs apprennent à réfléchir à l'incidence que leurs décisions peuvent avoir sur la vie des autres. Ainsi, « the relationship between ethics and the translation and interpreting profession [...] must be understood and taught as an integral and challenging element of one's work. » (Baker et Maier, 2011, p. 11). Il existe un écart entre la réalité d'un monde en tension (avec de nombreuses situations intenses dans le cadre desquelles le traducteur devra prendre des décisions et surtout les justifier pour lui-même et les autres) et l'éthique professionnelle traditionnelle prônant la neutralité et le non-engagement : « The ethos of neutrality often blinds [translators] to the consequences of their actions. » (Baker et Maier, 2011, p. 3).

Pour que les futurs traducteurs soient plus conscients et plus responsables de leurs décisions, les formateurs doivent être plus engagés et explicites sur les questions d'éthique. Le formateur doit reconnaître sa propre responsabilité (Floros, 2011). Il doit offrir aux

apprenants « a minimal level of prescription which can provide them with the necessary guidance in shaping their own concrete judgement and decisions, instead of ready-made solutions » (Floros, 2011, p. 89). Cela est alors un moyen de guider et de libérer en même temps les apprenants (Floros, 2011). Nous aborderons à nouveau cette notion de libération qui relève de la pédagogie critique dont il sera question dans le chapitre 4.

Concrètement, plusieurs pistes sont envisageables pour l'enseignement de l'éthique dans les programmes de traduction. Drugan et Megone proposent une approche intégrée, ce qui signifie que l'éthique serait insérée dans les cours qui existent déjà, notamment parce qu'il peut parfois être difficile d'ajouter des cours dans les programmes, mais également parce que l'activité de traduction est indissociable de l'éthique et que lorsque traduction et éthique ne sont pas explicitement associées, « ethics is not perceived as a core competence of a good translator » (Drugan et Megone, 2011, p. 191). Baker et Maier, quant à elles, suggèrent que les apprenants reçoivent des outils conceptuels qui leur permettraient de penser de façon critique aux conséquences d'une décision, qu'ils découvrent diverses stratégies potentielles pour gérer les situations difficiles, qu'ils reçoivent des outils pédagogiques conçus par les formateurs qui leur permettraient de prendre des décisions éthiques éclairées (par exemple accepter/refuser de traduire un texte en raison de son contenu, accepter/refuser une terminologie jugée inappropriée, accepter/refuser l'utilisation de régionalismes, réfléchir aux enjeux de confidentialité ou encore de rémunération), de vivre les implications de telles décisions et apprennent de cette expérience. Plus précisément, elles proposent des débats en salle de classe (sur des problématiques controversées), des essais critiques, des jeux de rôle ou des simulations, des simulations de traduction, des journaux de bord. Les étudiants peuvent par exemple évaluer des discours de représentants de mouvements sociaux (Baker et Maier, 2011, p. 8).

Pour Baker et Maier, les formateurs :

need to offer trainee translators and interpreters the conceptual means to reflect on various issues and situations that they may be confronted with in professional life, and which they may find morally taxing, without having to fall back unthinkingly on rigid, abstract codes of ethics. Baker et Maier, 2011, p. 3)

Floros propose une approche du même type. Il considère qu'il importe d'offrir aux apprenants un cadre prescriptif qui permettrait de mesurer les actions morales, de sorte à éviter toute action arbitraire ou inconsciente (Floros, 2011, p. 88).

De plus, lorsque l'apprenant réfléchit à des attitudes éthiques, il est amené à prendre conscience de ses propres valeurs et à les remettre en question (Baker et Maier, 2011, p. 4). Lorsqu'un formateur choisit de travailler sur la gestion des questions d'éthique, l'évaluation des apprenants devrait alors se faire sur la qualité de raisonnement et de réflexion plutôt que sur la décision finale de l'apprenant (Baker et Maier, 2011, p. 7). Cette place donnée à l'éthique dans les formations et ce questionnement de la neutralité de l'acte de traduire et du formateur nous ramènent à une de nos questions initiales : notre rôle s'arrête-t-il à la formation de langagiers professionnels ou avons-nous également la responsabilité d'amener les apprenants à prendre conscience de leur place de citoyens responsables ?

2.5.2 Prise de conscience et émancipation des étudiants

Il existe plusieurs manières de percevoir l'émancipation des étudiants. Les étudiants doivent pouvoir faire face au monde professionnel de la traduction et aux situations conflictuelles de l'industrie qu'ils pourraient rencontrer.

For students to become full agents in translation production networks, they must be encouraged to question, challenge and ultimately change those

workplace practices that seem to them unfair, i.e. unethical and to become aware of the links between the social and the political (Suoranta dans Abdallah, 2011, p. 133).

Pour amener les apprenants à saisir ces liens, les formateurs doivent recourir à ce qu'Abdallah qualifie d'approche de l'éducation radicale dans le but de transmettre les notions éthiques professionnelles dont les futurs traducteurs auront besoin. Cela permettra un enseignement global, en contexte, de ces questions éthiques (Abdallah, 2011). Dans l'optique de l'éducation radicale, l'éducation ne peut être dissociée du contexte sociopolitique, culturel ou économique ce qui sous-entend que les formateurs ne peuvent ignorer les injustices existantes et que tout le monde exerce sa profession dans un contexte social qui n'est pas immuable (Abdallah, 2011).

Pour Gill et Guzmán, il s'agit d'amener les apprenants à prendre conscience de la société dans laquelle nous évoluons et de s'y situer en tant que traducteur parce que « it is our pedagogical responsibility to bridge the gap between the academic space and the community » (Gill et Guzmán, 2011, p. 99). Il importe alors de se demander comment amener ces apprenants vers une conscience sociale, à comprendre leur rôle et leurs responsabilités dans la société en tant qu'acteur social, que ce soit par rapport aux relations de pouvoir asymétriques entre les langues et les cultures, par rapport à leurs préjugés ou la responsabilité du traducteur dans la défense des individus en position de minorité (Gill et Guzmán, 2011, p. 100). La responsabilité du formateur est alors de « empower students by helping them develop their critical consciousness, their own social vision that will help them become involved in our ever-changing society » (Gill et Guzmán, 2011, p. 107).

2.6 Conclusion

Nous notons dans ce chapitre une certaine évolution des pratiques et approches en enseignement de la traduction. Nous voyons que ces changements ont suivi l'évolution des théories en traductologie. La didactique de la traduction est une discipline relativement jeune qui a commencé à se développer au milieu du XX^e siècle et pour laquelle l'intérêt est constant depuis que la traductologie s'est implantée. À partir des années 90, l'apprenant devient l'agent principal du processus d'apprentissage et des approches plus innovantes sont développées (Kiraly, 2000). Au départ, les formateurs se penchaient d'abord sur le texte produit par les apprenants, puis Nord et Delisle ont amené un nouveau point de vue en mettant de l'avant le processus plutôt que le produit fini, par exemple. Ces changements ont également suivi l'évolution des discours en éducation qui sont passés du modèle traditionnel transmissionniste au modèle behavioriste, où les programmes sont conçus par objectifs, et qui est à l'origine du modèle socioconstructiviste, lequel implique une approche par compétences. Enfin, ces dernières années, nous observons des approches faisant ressortir les savoir-être des apprenants. Ce changement d'intérêt, où nous passons de l'entraînement mécanique de la traduction au développement de compétences davantage tournées vers le développement personnel est fort représentatif des nouvelles orientations en formation de traducteurs (Koskinene et D'Angelone, 2016). Ainsi, les dernières tendances montrent un déplacement vers l'acquisition de la compétence traductionnelle (González Davies, 2004 ; Kelly, 2005 ; PACTE 2008 et 2011) qui se produit grâce à une démarche pédagogique plus centrée sur l'apprenant, riche d'interactions sociales et proche du contexte professionnel (Inoue et Candlin, 2017).

Pym et Torres-Simón (2016) ont mené une expérience dont nous trouvons les résultats intéressants, car ils peuvent éclairer certaines décisions lors de la conception de

programme. Il ressort de cette enquête, menée auprès de plus de 660 apprenants en début de programme de premier cycle et de deuxième cycle à Monterey, aux États-Unis, et à Vienne, en Autriche, les points d'intérêt suivants : les répondants s'inquiètent des aspects financiers et commerciaux des métiers de la traduction, beaucoup ont un discours pessimiste sur le statut social du traducteur et l'avenir des professions langagières, ils voient les nouvelles technologies comme des rivales plutôt que des outils, ils se questionnent sur l'apport de la théorie à la pratique et ils s'intéressent aux processus cognitifs des traducteurs et des interprètes. Si les contenus de programme et de cours ne doivent pas être fondés sur la seule curiosité des apprenants, il reste intéressant de noter les sujets d'intérêt ou d'inquiétude, surtout lorsque nous cherchons à proposer des formations centrées sur l'apprenant, ses besoins et possiblement, ses curiosités.

Une recension des écrits principaux en didactique de la traduction révèle que de plus en plus les recherches en éducation viennent informer la formation en traduction. Depuis l'intégration d'approches socioconstructivistes, les recherches où se croisent les disciplines de la traductologie et de l'éducation se multiplient. La présente thèse s'inscrit d'ailleurs dans la logique de ces travaux. Nous ne l'avons pas décrit en détail dans le cadre de ce travail, mais il existe tout un pan de littérature au sujet de la formation en traduction technique (Bédard, 1986, et Marquant, 2005). Plus récemment, la formation en traduction de crise (Federici, O'Hagan, O'Brien, et Cadwell, 2020) et la traduction de bénévoles (Cadwell, Bollig et Ried, 2020) sont sujets de recherche. Les champs de la didactique de la traduction ne cessent de s'élargir.

Ce chapitre nous permet non seulement de comprendre l'évolution de la formation en traduction, mais également d'expliquer et de souligner les approches qui viendront éclairer les modèles que nous proposons au chapitre 6. Si toutes ces approches contribuent

à notre réflexion, elles ne résonnent pas toutes avec la même pertinence aujourd'hui. Certaines répondent mieux aux besoins contemporains en formation et pourront être des outils de conceptions pédagogiques adaptés à un cours de formation en traduction en milieu social.

Nous croyons en un modèle d'enseignement éclectique, inspirés de composants de plusieurs des approches que nous venons de présenter et que nous trouvons efficaces. Nous pensons qu'il est important, dans un premier temps, de procéder à un état des lieux qui permettra de définir les besoins en formation et ainsi adapter un programme ou un cours au profil des apprenants, des ressources humaines disponibles, des besoins sociétaux locaux et internationaux, aux outils accessibles (Kelly, 2008 et Kearns, 2012). Il faut donc réfléchir en termes de contexte local et contexte international en raison de la nature de l'activité. Pour ce qui relève de la conception de l'apprentissage, nous croyons en l'efficacité d'une approche socioconstructiviste centrée sur l'apprenant (Colina, 2003 ; Gonzales-Davies, 2004 ; Kiraly, 2000). Aussi, nous pensons qu'il est essentiel d'inclure dans notre démarche pédagogique des objectifs généraux et spécifiques à atteindre (Delisle, 1980 et Kelly, 2005). Notre approche pédagogique sera donc centrée sur les interactions sociales dans la classe, les réflexions et travaux collectifs. Elle comprendrait des interventions variées avec des méthodes d'enseignement diversifiées telles que des discussions de groupe, des travaux individuels, des exposés. En termes d'outils, nous retiendrons pour nos recommandations les approches centrées sur le processus (Angelone, 2015 ; Gile, 1994). Aussi, nous pensons aligner nos recommandations sur le modèle de compétence du groupe PACTE (2003) que nous voyons comme un outil garant de cohérence. Nous croyons également en l'importance d'exposer les apprenants à des situations professionnelles authentiques, et donc de nous inspirer des approches actionnelles (Gonzalez-Davies, 2004) et de l'enseignement

contextuel (Corrius, De Marco et Espasa, 2016 ; González-Davies et Enríquez-Raído, 2016 ; Kelly, 2005 ; Kiraly, 2000 ; Vienne, 1994). Une autre démarche qui viendra grandement nourrir nos recommandations est l'enseignement de la communication interculturelle (Katan, 2009 ; Tomozeiu, Koskinen et D'Arcangelo, 2016). Enfin, les réflexions sur la responsabilité éthique du formateur et l'importance d'amener les apprenants vers une prise de conscience de leur situation et leur émancipation viendront éclairer, avec les approches en éducation que nous étudions au chapitre 4, notre perception du rôle du formateur et donc nos recommandations concernant sa posture.

Dans le chapitre suivant, nous faisons un état des lieux de la TMS en tant que sous-domaine de la traductologie. Les informations collectées à la lumière des approches pédagogiques que nous avons étudiées dans le présent chapitre nous permettront de mieux définir comment encadrer une formation en TMS, quels éléments de connaissance inclure, quelles stratégies privilégier. Les chapitres 2 et 3 sont donc complémentaires pour la création d'un modèle de formation en TMS.

Chapitre 3

La traduction en milieu social

Taibi et Ozolins, premiers chercheurs à consacrer un ouvrage entier à la traduction en milieu social (TMS), dressent un tableau peu reluisant de l'activité en évoquant une

less-than-desirable situation for community translation in terms of service provision, training and research. As a result of political agendas, budget constraints, and the disempowered status of community translation users, community translation services are the exception rather than the norm in multilingual societies. (2016, p. 26).

Nous comprenons bien ici que la traduction en milieu social, dans nos sociétés, est un domaine sur lequel beaucoup reste à écrire et pour lequel beaucoup reste à faire sur le terrain. Dans ce chapitre, nous ferons un état des lieux de la TMS. Pour ce faire, nous commencerons par éclaircir tout d'abord la terminologie avant de nous concentrer sur les définitions. Par la suite, nous parlerons de la naissance de la discipline et de la reconnaissance de l'activité de TMS avant d'aborder diverses problématiques : qualité des travaux produits, approches traductionnelles, caractéristiques de l'activité, ressources humaines ou encore formation.

3.1 Terminologie et définitions

3.1.1 Terminologie

Dès le début de nos recherches au sujet de la TMS, nous nous sommes rendu compte que la dénomination de l'activité ne fait pas consensus. Nous avons rencontré à la fois des problèmes de foisonnement et de polysémie. Par souci de clarté, nous commencerons donc par présenter les différents termes et concepts en anglais, français et espagnol qui renvoient

à l'activité de TMS. Nous nous arrêtons sur ces trois langues, car ce sont les langues dans lesquelles nous avons consulté des ressources documentaires et les langues des pays dont nous étudierons la situation au chapitre 5.

En espagnol, il est surtout fait mention, dans les écrits de la plupart des auteurs, de *traducción en los servicios publicos* (Valero-Garcés, 2014 ; Valero-Garcés et Tipton, 2017 ; Foulquié-Rubio et al., 2018). En français, le terme traduction en milieu social semble faire consensus, même si nous rencontrons parfois le terme *médiation culturelle* pour renvoyer à la traduction ou à l'interprétation en milieu social (IMS). Si en français le terme *traduction en milieu social* semble stable, nous pensons que la dénomination de la profession a bénéficié des avancées de l'IMS. En effet, nous observons plus de flottement terminologique autour de cette dernière, qui a reçu l'attention des chercheurs avant la TMS. Nous avons noté, par exemple, les termes *interprétation en milieu social*, *interprétation communautaire* (ATIO, 2008) ou encore *interprétation de service public* (Guidère, 2016, p. 110). Pour la traduction, nous n'observons pas ces variations. Nous utiliserons le terme *traduction en milieu social* dans cette thèse.

C'est en anglais, langue dans laquelle la littérature au sujet de la TMS est la plus abondante, que nous observons une certaine confusion autour des termes renvoyant au concept de TMS. Cela révèle, selon Taibi et Ozolins (2016), que ce sous-domaine de la traductologie en est bel et bien à ses balbutiements. Ainsi, nous rencontrons les termes *public sector interpreting and translating*, *community translation* et *public service translation*. D'après nos observations, *community translation* semble être le terme privilégié en Australie et en Amérique du Nord, et le plus présent à ce jour dans la littérature, tandis qu'en Angleterre, le terme *public service translation* est plus fréquent.

Nous observons également un problème de polysémie en anglais avec le terme *community translation*. En effet, un nouveau sens du terme *community translation*, récemment apparu, couvre la notion d'une activité de traduction sans égard au type de texte, par des bénévoles bilingues, en général dans des médias sociaux (Pym, 2011). García parle d'une « amateur translation by the community » (2018, p. 107). L'auteur, qui reconnaît les deux définitions, considère que l'une des notions renvoie à une traduction qui a lieu en milieu social, donc une traduction professionnelle permettant aux membres de groupes linguistiques minoritaires d'accéder à des informations nécessaires à leur participation dans la société, tandis que l'autre notion renvoie à une traduction par un groupe partageant un même intérêt, *a community*. Il peut s'agir de n'importe quel type de supports traduits par des bénévoles.

Pour García, le sens premier de *community translation* « generally implies a professional, quality-controlled service for linguistic groups with limited access to mainstream language(s) » (2018, p. 98). Aussi suggère-t-il de désigner la seconde notion, celle de traduction faite par un groupe de bénévoles partageant des intérêts communs, *community translation 2.0* pour distinguer les deux réalités. Pour cette seconde notion du terme, Pym suggère, quant à lui, de la désigner *volunteer translation* (2011), car il pense qu'il est important, pour des raisons éthiques, de signifier qui est rémunéré pour faire quoi (2015). O'Hagan, elle, préfère le terme *community translation*, car l'élément qui importe est que la technologie permet à de plus grands nombres de personnes de travailler ensemble (Pym, 2015). D'autres termes sont utilisés pour renvoyer à cette réalité de traduction composée en ligne par un groupe de personnes qui partagent un intérêt. Ainsi, Pym relève les termes *collaborative translation*, *translation crowdsourcing*, *crowdsourcing*, *social networking*, *non-professional online community*, *fansubbing*. Taibi, quant à lui, propose

translation crowdsourcing, user-generated-translation ou encore *collaborative translation* (2016).

3.1.2 Définitions

Nous ne trouvons aujourd'hui que peu de définitions de la TMS. Le premier à en proposer une a été Lesch (1999), pour qui la TMS est une activité qui permet aux membres de communautés linguistiques minoritaires défavorisées de prendre leur place, dans un espace démocratique (Taibi et Ozolins, 2016). La traduction devient alors un moyen pour ces communautés linguistiques qui, autrement, ne pourraient pas profiter des différents services publics : « [t]ranslation becomes a means to an end » (Lesh, 2018, p. 69). La TMS permet d'équilibrer les pouvoirs entre les producteurs et les receveurs de textes, dans la mesure où le traducteur en milieu social est du côté des plus faibles, dans ce cas, du receveur (Lesch, 1999, p. 93). Non seulement Lesch nous propose-t-il une définition de la TMS, mais il nous permet également de saisir les approches qu'il convient de privilégier dans l'exercice de la profession. Nous précisons ces approches dans la section *3.6.1 Approches traductionnelles en TMS*. Pour reprendre les mots de Lesch, la TMS est « a language service usually offered to a local community that is characterised by multilingualism, multiculturalism and a number of socio-economic gaps » (Lesch, 2018, p. 69). Il distingue quatre types de TMS : la TMS parallèle, la TMS non parallèle, la TMS intralinguale et la TMS avec approche communautaire (Lesch 2018).

En TMS parallèle, le texte source et le texte d'arrivée sont destinés à un public dont le niveau de maîtrise de la langue et le niveau de connaissance sont similaires tandis que pour la TMS non parallèle, le texte source est destiné à un lectorat ayant de bonnes

compétences en lecture et le texte d'arrivée, à des lecteurs défavorisés sur le plan linguistique. Dans le cas d'une TMS intralinguale, le texte source est « traduit » dans la même langue, en réalité, « réécrit » en des termes plus simples. Enfin, une TMS avec approche communautaire implique que le commanditaire de la traduction demande une traduction adaptée à des lecteurs défavorisés sur le plan linguistique même si les lecteurs du texte de départ et ceux du texte d'arrivée sont au même niveau (Lesch, 2018). Notons que le contexte dans lequel Lesch mène ses recherches exerce une influence considérable sur ces distinctions qu'il propose. En effet, en Afrique du Sud, le niveau d'éducation des lecteurs détermine dans une très grande mesure les choix de traduction.

Taibi, quant à lui, définit la TMS en ces termes :

[w]hat distinguishes community translation from other types and domains of translation is that its main mission is to empower local communities and give their members voices and access to information, services and participation. [...] Because community translation is intended to empower disempowered social groups by enabling them to have equitable access to public service information and to participation in their society (Taibi, 2018, p. 8).

Une autre définition dans la littérature récente est celle que Córdoba Serrano (2016) propose :

Community translation involves the written translation of different types of texts intended to facilitate communication in legal, medical, educational, government and social service settings between the providers of services in these settings, who communicate in the official language(s), and the users of community languages who have not sufficiently mastered the official language(s) of the territory (be it a country, state, province, etc.) where the communicative exchange takes place (p. 126).

Katan (2019) synthétise les explications de Taibi et assemble les concepts clés comme suit : Accessibility ; For weaker vulnerable outsider ; In a minority language ; Of official texts ; To empower reader.

3.2 Naissance d'une discipline

Si l'activité de TMS a toujours existé, de façon spontanée, au gré des mouvements de population, ce n'est que récemment que la recherche autour de la TMS est devenue plus formelle. Outre Taibi, d'autres chercheurs tels que Fraser, Kim, Lesch ou Ozolins s'y intéressent. Même si « the translation research community in its turn has not done enough to promote interest in community translation and professionalization of these services » (Taibi et Ozolins, 2016, p. 26), il n'empêche que la TMS semble connaître un certain élan depuis quelques années, notamment avec les ouvrages *Community Translation* de Taibi et Ozolins (2016) et *Translating for the Community*, collectif de neuf auteurs édité par Taibi (2018). Notons également que le groupe de recherche *International Community Translation Research Group* (ICTRG), qui a vu le jour en 2013, a organisé en 2014 la première conférence internationale de TMS, puis une deuxième, quatre ans plus tard. Le groupe, qui réunit une quinzaine de chercheurs à l'échelle internationale, définit comme suit sa mission et ses objectifs :

The International Community Translation Research Group aims to promote research and training in Community Translation (also known as Public Service Translation) as well as provision of quality community translation services in different parts of the world. Its specific objectives are the following:

- To create an international research community capable of leading and conducting quality research into Community Translation;
- To facilitate cross-fertilization of ideas and international research partnerships;
- To raise awareness of Community Translation needs in different countries;
- To promote professionalized Community Translation services;
- To produce and disseminate quality research outputs that inform training, policymaking and professional practice (<http://communitytranslation.net/>)

Une autre manifestation de l'émergence de la discipline est la revue en ligne FITISPos,

hébergée par l'université d'Alcala en Espagne et affiliée au groupe de recherche du même nom, vouée à la qualité de la communication dans les sociétés multilingues. La revue publie de très nombreux articles de TIMS, quoiqu'il y en ait beaucoup plus sur l'IMS que sur la TMS. Le premier volume annuel a été publié en 2014. Dans le volume 7 (2020), intitulé *Research Methods in Public Service Interpreting and Translation/Métodos de investigación en TISP* et dirigé par Monzó-Nebot et Wallace, des chercheuses se sont intéressées à la méthodologie de la recherche en traduction et interprétation en milieu social (TIMS), ce qui vient confirmer la TIMS comme champ de recherche.

Toujours en Europe, le Réseau européen pour l'interprétation et la traduction en milieu social (ENPSIT) a été fondée en octobre 2013 à Bruxelles. Il est composé d'agences de TIMS, d'interprètes et de traducteurs en milieu social, de formateurs, d'évaluateurs, de chercheurs et leurs organisations et, finalement, d'instituts des États membres de l'UE et rédige des recommandations de politiques pour la Commission européenne, entre autres, l'élaboration d'une législation et d'un financement européens pour la TIMS.

Au Canada, Cisneros et De Leon publient, en 2020, *The Newcomer's Guide to Edmonton and Community Translation: Materially and Culturally Situated Practices*. Les auteures « examine[nt] la traduction communautaire en tant que pratique située du point de vue matériel et culturel » (p.95). Il y est notamment question de profil des traducteurs et de qualité de la traduction en lien avec un guide destiné offert en 7 langues, en 2016, aux nouveaux-arrivants d'Edmonton en Alberta afin que ces derniers aient un meilleur accès aux informations essentiels.

Enfin, pour confirmer qu'il existe bien un espace en traductologie pour la TMS, nous faisons part des travaux de Koskinen. Elle ne met pas précisément en avant la pertinence de services en TIMS, mais propose une réflexion plus large sur la traductologie,

qui vient valider l'importance de mener des recherches en TMS. Le raisonnement nous apparaît d'autant plus pertinent puisqu'il nous mène à un questionnement global et personnel. Koskinen (2010) emprunte la matrice que Michael Burawoy a élaborée pour la sociologie et plaide pour un engagement plus visible des traductologues au niveau public. Elle recommande ainsi un sous-domaine qui s'appellerait la traductologie publique (*public translation studies*) et auquel elle voudrait voir apporter une plus grande attention. À la lumière du modèle du sociologue, Koskinen organise la traductologie en quatre sous-domaines, à savoir, la traductologie professionnelle, la traductologie critique, la traductologie politique et enfin, la traductologie publique.

Chaque sous-domaine dans ce modèle renvoie à un type de connaissance et à un type de public. La traductologie publique, elle, impliquerait ainsi des connaissances réflexives et un public extra-universitaire. Finalement, Koskinen suggère aux traductologues de s'interroger sur la finalité et le public de la traductologie. Elle considère que :

No matter how interesting findings scientific Translation Studies can unearth, no matter how sharply critical Translation Studies reflects on the foundations of TS research programmes and on the state of the art in the professional world, none of this is of much value unless we are able to communicate these beyond our own small cadre of TS scholars (Koskinen, 2010, p. 23).

Or, nous pensons que travailler sur les questions de TMS sous-entend de travailler avec la société, de concert avec les agents intervenant dans les processus, qu'il s'agisse des décideurs, des donneurs d'ouvrages, des bénéficiaires ou des collectivités. De surcroît, la traductologie se verrait renforcée d'un élan supplémentaire en traitant des questions sociales urgentes (Koskinen, 2010). Il importerait alors d'adapter les connaissances accumulées par les traductologues pour qu'elles puissent être partagées avec les praticiens. Pour Koskinen, cette autoréflexion et cet engagement public pourraient servir la discipline

de la traductologie et les professions langagières qui peinent parfois à se stabiliser. Finalement, pour Koskinen, ce sous-domaine de la traduction publique est peut-être le moyen de doter la traductologie d'une composante activiste. De notre côté, nous ne pouvons considérer que mener des recherches en TMS soit une activité militante. En effet, nous ne voyons pas pourquoi chercher à améliorer une offre de service linguistique pourrait être qualifié d'activisme. Toutefois, le fait de s'intéresser à un champ, qui reste négligé, s'adressant à des populations marginales parce que nous considérons qu'il est de notre devoir de prendre la parole pour les plus opprimés quand peu d'intérêt est accordé à leurs problématiques, et d'œuvrer pour des questions sociales pressantes ignorées par les gouvernements devient, finalement, une activité militante.

Il nous semble important de mentionner les travaux de Koskinen parce que celle-ci établit un lien entre traductologie publique et pédagogie critique lorsqu'elle envisage l'incidence de ce sous-domaine sur la formation en traduction (Koskinen, 2012). Or, la pédagogie critique va venir informer les recommandations que nous ferons pour la formation en TMS au Canada. Nous détaillons les fondements de la pédagogie critique au chapitre 4 et mettons en application ses préceptes et propositions dérivées au chapitre 6.

3.3 Reconnaissance de l'activité et des agents

La TMS est longtemps restée dans l'ombre de l'IMS (García, 2018 ; Kelly, 2018 ; Taibi 2011, 2018 ; Taibi et Ozolins, 2016). Au cours de notre recherche, nous avons trouvé de nombreux articles ou ouvrages dont le titre évoquait la TMS, mais le plus souvent, le contenu couvrait essentiellement, sinon uniquement, l'IMS. Comme si l'interprétation

englobait la traduction, sans que personne ne prenne en compte les spécificités, pourtant bien réelles, de cette dernière.

Kelly (2018), Stern (2011), Taibi et Ozolins (2016) établissent un lien direct entre le statut social des consommateurs de traduction ou d'interprétation en milieu social, c'est-à-dire des individus en situation minoritaire et défavorisés, et le peu de reconnaissance et de professionnalisation de l'activité. Cela se confirme en traduction de la même manière que cela avait été dénoncé précédemment pour l'interprétation. En d'autres termes, l'activité de traduction en lien avec les groupes vulnérables, dépourvus de pouvoir, peine à être reconnue de même que les groupes précaires qu'elle sert ont du mal à se faire une place dans la société (Taibi et Ozolins, 2016).

Nous pensons qu'il est pourtant important de reconnaître les spécificités de la TMS, d'une part, pour mieux organiser l'activité et répondre aux défis qu'elle rencontre et, d'autre part, pour combler les besoins spécifiques du public bénéficiant des services de TMS. Ces personnes, étant de par leur statut en position minoritaire et dominée, il est d'autant plus important que leur existence, leur situation et leurs besoins soient reconnus et que les moyens nécessaires pour y répondre soient mis en place.

Nous croyons que cette reconnaissance est l'affaire de tous les acteurs. Il faut ainsi que les chercheurs qui ont les moyens de s'exprimer pour défendre les droits de ceux qui n'ont pas de voix le fassent, que les professionnels se mobilisent et s'engagent, que les organisations professionnelles jouent leur rôle et donnent sa place à la profession, en assurent le rayonnement et participent à une réglementation qui est garante de qualité. Tous ensemble, ils contribueront ainsi à baliser la formation en collaboration avec les institutions de formation.

Nous l'avons évoqué, depuis quelques années déjà, l'IMS est davantage reconnue que la TMS. De nombreux chercheurs se sont intéressés au domaine et certains s'y sont même spécialisés. Nous pensons entre autres ici à Valero-Garcés, Hale, Stern, Lesch. Au Canada, Fiola (2004) a, dans une certaine mesure, abordé le sujet en lien avec les langues autochtones. En 1992 naît au Canada le réseau Critical Link, qui deviendra en 2010 Critical Link International. Ce réseau est « committed to the advancement of the field of community interpreting in the social, legal and health care sectors » (<https://criticallink.org/what-is-critical-link/>). En 2007, Industrie Canada publie une étude intitulée *Portrait de l'interprétation en milieu social au Canada* et la même année, l'Association canadienne de l'industrie de la langue (AILIA) publie *The National Standard Guide for Community Interpreting Services*.

Si, par le passé, il a été question de TMS dans certains écrits (Di Biase, 1987 ; Fraser, 1993 et 1999 ; Lesch, 1999 ; Mayoral Asencio, 2003) et si, dans les faits, la TMS existe de façon informelle depuis qu'il y a des mouvements de population, il n'en reste pas moins que la reconnaissance de l'activité en tant que telle, la reconnaissance de la TMS en tant que domaine spécifique de la traductologie, avec ses spécificités, et la reconnaissance de la TMS en tant que matière d'enseignement dans les programmes de traduction, en sont encore à leurs balbutiements. Situation que l'IMS a déjà dépassée.

En 2011, Taibi faisait une recension de la littérature dans le domaine de la TMS. Il déplorait alors que le constat posé par Fraser en 1993, selon lequel la TMS était presque absente de la littérature, restait vrai même si quelques publications contemporaines avaient vu le jour (Taibi, 2011, p. 216). Selon Taibi (2011), Fraser (1993) et Kelly (2018), plusieurs raisons expliquent ce vide, notamment le statut précaire de la profession.

Mais il y a plus, notamment le fait que la traduction soit une activité proactive qu'il faut penser au préalable (contrairement à l'interprétation qui est une activité réactive, donc plus dans l'urgence), ou encore le fait que plus d'un professionnel de la traduction pense que ce qui se fait déjà en traductologie couvre les différents types de texte et de contextes (Taibi et Ozolins, 2016). Ainsi, nous pouvons penser que le système traditionnel de classification en traductologie (avec la traduction juridique, médicale, technique, par exemple) constitue un frein, car les publications au sujet de la TMS sont en quelque sorte éparpillées, mêlées à celles de domaines traditionnels de la traduction (surtout la traduction administrative, juridique ou médicale) au lieu d'être réunies autour de problématiques propres au domaine de la TMS (Taibi et Ozolins, 2016).

Pourtant, même si elle intervient dans les domaines des soins de santé, des services juridiques ou administratifs, « community translation is not exactly the same as medical, scientific, legal or administrative translation » (Taibi, 2016, p. 9). La différence essentielle est, comme nous l'avons vu, que la TMS « is intended to ensure communication with all citizens and empower minority language speakers by giving them access to information and enabling them to participate in society » (Taibi, 2016, p. 9). La division classique entre les domaines de la traduction ne permet donc pas de faire ressortir la TMS et ses caractéristiques, pourtant « classification and naming do have an impact on the classified and named » (Taibi, 2011, p. 217). En ne donnant pas d'espace à la TMS, la communauté scientifique ne donne pas d'espace à ceux qui exercent la profession ni à ceux que sert la profession. Le problème de reconnaissance est bien réel, et ce, à différents niveaux.

3.4 Profession d'intérêt public

L'essence de la TMS est de soutenir les minorités (Taibi, 2011, 2016, 2018). D'ailleurs, la TMS se manifeste dans des contextes où les relations de pouvoir sont déséquilibrées. Il s'agit d'une branche de la traduction « characterized arguably more than any other type of translation by its social mission » (Taibi, 2016, p. 11). Ainsi, les réflexions en cours autour de la TMS soulèvent un certain nombre de questions à la fois pour les traducteurs en milieu social, mais également pour les universitaires, les décideurs politiques, les acteurs des services publics et les institutions d'enseignement supérieur. La Commission européenne, par exemple, mène une réflexion sur le sujet et nous pouvons lire dans la synthèse des débats de ses Assises de la traduction et de l'interprétation intitulées *La diversité culturelle et linguistique : un défi pour la démocratie*, tenues en 2014 :

Étant donné ces taux élevés d'exclusion linguistique, c'est aux interprètes et traducteurs d'effectuer la médiation requise au service des citoyens. [...] C'est à ce moment-là, lorsque les nouveaux arrivants ont besoin d'une aide linguistique pour pouvoir interagir avec les autorités locales que la traduction et l'interprétation pour les services publics trouvent leur rôle et leur raison d'être, car elles contribuent à l'inclusion, à la cohésion sociale et à l'offre de services publics plus efficaces, par exemple en matière de soins de santé. En fait, des services linguistiques de ce type pourraient même permettre de réaliser des économies comparé au coût social dû au manque d'intégration sociale et économique (Commission européenne, 2014, p. 12).

En 2011, dans le *Final Report of Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services*, Androulla Vassiliou, à l'époque commissaire européenne à l'Éducation, la Culture, le Multilinguisme et la Jeunesse, reconnaît dans son avant-propos que :

It is here, in the civic realm, that translation and interpreting also become a basic human right that every individual should enjoy. We cannot be confident of justice and equal treatment unless we are sure that every party to a criminal investigation or a trial fully understands and participates in the proceedings. The same concern applies to numerous areas of public life in a multicultural society (Vassiliou, 2011, p. 5).

Ces interventions sont on ne peut plus explicites : la traduction et l'interprétation en milieu social sont d'intérêt public et contribuent à rendre la société plus juste et plus égalitaire. Les institutions y trouvent même leur compte puisque de tels services permettent de réduire les problèmes d'intégration et leurs coûts associés. Dans nos sociétés, justice sociale, cohésion sociale et intercompréhension dépendent du fait que le droit d'accès à l'information et à la communication soit respecté. Ainsi, le traducteur en milieu social contribue-t-il à une société plus juste, résiliente.

3.5 Situation de la traduction en milieu social

Force est de constater que la TMS n'est pas aujourd'hui reconnue à sa juste valeur. En 2018, Taibi regrette que le niveau de reconnaissance de la TMS en tant qu'obligation sociale envers les groupes linguistiques en situation précaire reste si bas. Les détracteurs de la TMS mettent en avant des problèmes de budget, une utilisation discutable de l'argent public et des ressources humaines pour des langues moins communes. Ils se lancent même parfois dans des débats sur l'unité nationale, ou encore, affichent des attitudes anti-migrants. Le sujet ne fait pas consensus chez les décideurs (Taibi et Ozolins, 2016).

Aujourd'hui, les chercheurs du domaine s'accordent à dire que la nation pionnière en matière de services de TMS est l'Australie, notamment en raison de ses initiatives qui ont suivi les vagues d'immigration voulues par le gouvernement après la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, « Australia represents the high-end of countries in terms of public service translation organization, training, and quality » (Taibi, 2011, p. 219).

Dans de nombreux pays, comme en Espagne, au Canada, aux États-Unis, nous voyons que la TMS est souvent pratiquée par des bénévoles, du personnel bilingue ou des

traducteurs indépendants non formés (Taibi, 2011, p. 220). Les traducteurs agréés sont rarement employés pour ces tâches, car leurs tarifs sont élevés. Souvent, les institutions locales emploient du personnel qui pourra, en plus de ses tâches courantes, traduire ou interpréter même s'il n'a pas reçu la formation adéquate. La qualité linguistique n'est alors pas toujours au rendez-vous et, par conséquent, l'efficacité de la communication non plus. Par exemple, cela représente en fait un problème pour les policiers sud-africains qui, sans formation, se voient obligés de produire des TMS qui deviendront par la suite des documents officiels (Ralarala, 2015). Stern, au sujet de l'IMS, expliquait que « community interpreting is an under-recognized profession that neither guarantees employment nor offers adequate remuneration, so it is understandable that there is a smaller pool of applicants from which to select » (Stern, 2011, p. 495). Nous voyons qu'en cela l'interprétation et la TMS se rejoignent, même si la situation de l'une est aujourd'hui plus enviable que celle de l'autre, comme le souligne l'appel à communication de la conférence internationale sur la traduction en milieu social de 2014 qui était sans équivoque :

while community interpreting has attracted considerable attention since the first Critical Link conference in 1995, its written counterpart, community translation, remains an under-researched area that “has not received the interest it deserves in terms of research, publications and conferences” (cité dans Córdoba Serrano, 2016, p. 122).

Dans certains cas, par exemple en Écosse, nous observons que le parlement exprime bien une volonté d'inclusion sociale de tous les membres de la société, notamment en garantissant un accès à l'information dans les langues minoritaires, pourtant, dans les faits, la situation reste en deçà des attentes. En effet, « few training and career opportunities are available specifically for freelance interpreters and translators working in the public sector. [...] Initial training provision is limited to short graduate diploma-level qualifications » (Perez et Wilson, 2009, p. 12) et même pour les professionnels en place, « there is hardly

any continuous development training offered » (Perez et Wilson, 2009, p. 13). Pourtant, les exigences au niveau des compétences pour les professionnels langagiers en milieu social sont élevées. Dans ce contexte également, les parties en cause font valoir que ce vide est le résultat d'un problème de ressources humaines compétentes disponibles et du manque de ressources pour l'apprentissage (Perez et Wilson, 2009, p. 13).

Nous ne voulions ici que donner une idée des situations rencontrées pour la TMS. Au chapitre 5, nous donnerons des renseignements sur cinq pays ayant une forte tradition d'accueil d'immigrants : l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis, l'Espagne et le Canada. Nous traiterons d'offres de formation, de données démolinguistiques et de la situation de la TMS. Si nous nous en tenons aux informations avancées par les chercheurs au sujet de la situation globale, nous pouvons affirmer que de nombreux besoins ne sont pas comblés et qu'ils vont continuer de se manifester, eu égard aux mouvements de population.

3.6 Caractéristiques de la traduction en milieu social

3.6.1 Approches traductionnelles en traduction en milieu social

Quelques auteurs se sont intéressés aux approches traductionnelles à privilégier en TMS (Ko, 2018 ; Lesch, 2018 ; Taibi, 2016 et 2018). Les approches existantes permettent aux traducteurs en milieu social d'établir un cadre d'analyse qui les amène à prendre des décisions réfléchies, mais aucune, à elle seule, n'apporte de réponse à toutes les exigences situationnelles, textuelles ou interculturelles auxquelles fait face le traducteur en milieu social (Taibi, 2018, p. 64). Ce cadre d'analyse doit être tracé autour de la mission fondamentale de la TMS, qui est « [to] empower social groups for whom translations are provided, and enabl[e] them to have full access to public service information and to

participate actively in the different realms of the society in which they live » (Taibi et Ozolins, 2016, p. 65). Les traducteurs professionnels qui œuvrent en milieu social considèrent souvent que leurs traductions permettent aux récepteurs de s'autonomiser, de s'émanciper. Taibi (2018), qui reprend les valeurs éthiques de clarté, de vérité, de confiance et de compréhension avancées par Chesterman (2000), explique que les traducteurs, dans l'exécution de leurs fonctions, accordent en général plus de poids aux valeurs de clarté et de compréhension qu'aux deux autres ; cependant, certains traducteurs valorisent la vérité dans leurs traductions. Pour Chesterman, la valeur éthique de vérité renvoie à la fidélité au texte de départ, la correspondance ; il s'agit d'une notion débattable car sa définition est flottante (Taibi, 2018, p. 54). Les traducteurs doivent, selon Taibi,

« strike a balance between the requirements of truth (the form, meanings and functions of the original text), understanding (the background, needs and expectations of the target readership) and trust (loyalty to the different stakeholders, including writer, reader and commissioner, among others) » (Taibi, 2018, p. 69).

Même si la prise de conscience de l'existence de plusieurs choix de traduction possibles est importante pour les traducteurs, il est aussi important qu'ils aient un cadre conceptuel pour choisir les options les plus appropriées. Les approches fonctionnalistes et discursives sauront ainsi accompagner les professionnels langagiers (Taibi, 2018). Lorsque les approches fonctionnalistes sont mises en avant, il y a lieu de proposer un ensemble d'instructions préalables (*brief*). Ainsi, le donneur d'ouvrage peut communiquer au traducteur l'objectif de la traduction, le contexte, le lectorat visé, le média à privilégier, etc. Il revient alors au traducteur de faire des choix éclairés pertinents.

Lesch (2018) abonde dans le même sens. L'auteur considère qu'il est de la plus grande importance d'informer le citoyen moyen de ses responsabilités et droits

fondamentaux dans une langue compréhensible (Lesch, 2018, p. 71). Aussi Lesch préconise-t-il sans retenue une approche cibliste, centrée sur la fonction du texte d'arrivée, dans un contexte spécifique. Le traducteur doit s'intéresser à la fonction du texte cible pour ensuite appliquer des stratégies variées. Cette notion de variation en traduction, Lesch la définit comme « an activity aimed at deriving the relevant content of the source text by using appropriate adaptations such as expansion, deletion, editing, commentary, condensation, combination and reformation against the backdrop of the needs of the TT readers under specified conditions » (Lesch, 2018, p. 75). Le texte source n'est plus sacré, le traducteur a davantage de liberté. L'objectif de la variation en TMS est de rendre le contenu d'un texte plus efficace en transformant les formes de façon flexible, ce qui va améliorer la communication. Il s'agit donc un moyen efficace de travailler sur la fonction du texte d'arrivée et l'efficacité de la réception du message.

Pour Ko, les approches et stratégies en TMS dépendent des besoins du donneur d'ouvrage et du client final. Toutes les stratégies de traduction habituelles sont envisageables, aucune n'est plus recommandable que l'autre :

Depending on the needs of individual cases and based on the requirements of clients and end users, a mixture of semantic and communicative translation, domestication and foreignization to achieve different purposes in community translation. In order to achieve these purposes, a range of specific translation strategies may need to be used, including adaptation, modulation, borrowing, paraphrasing, keeping source texts untranslated or providing them in brackets, and using explanatory notes (Ko, 2018, p. 153).

Katan (2019), de son côté, met en avant l'importance des compétences culturelles du traducteur en milieu social. Le texte doit être reconstruit, ce que Katan qualifie de transcréation, afin de correspondre au niveau de connaissances et aux besoins d'information du groupe, en plus de répondre aux considérations d'adaptation culturelle ; tout cela sous-entend que le caractère altruiste et empathique du professionnel est

déterminant. Cette reconstruction du texte peut représenter une difficulté de taille, car elle laisse paraître que le professionnel fait face à une contradiction entre certains discours habituels concernant la traduction et les choix à faire en situation de TMS (Katan, 2019). Le traductologue prend l'exemple de la charte de la Fédération internationale des traducteurs (FIT) qui porte que « [t]oute traduction doit être fidèle et rendre exactement l'idée et la forme de l'œuvre originale – la fidélité constituant pour le traducteur à la fois un devoir moral et une obligation de nature juridique ». Il en est de même dans le code de déontologie de l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO), qui indique que « [l]es professionnels reproduisent fidèlement et précisément dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message dans la langue de départ sans fioriture, omission ni explication ». Face à cet écart entre les critères spécifiques à la qualité d'une TMS et ceux de l'activité de traduction générale, le professionnel de la TMS doit savoir se montrer confiant et affirmer des choix qui ne vont pas toujours dans le sens de ce qui pourrait être attendu d'une traduction générale.

Nous terminerons ce paragraphe en précisant la compétence en TMS comme l'a délimitée Kelly (2018). Pour la traductologue et pédagogue, cette compétence peut être comprise à la lumière des descriptions générales des compétences des traducteurs. Il suffit d'accorder plus d'importance à certains aspects, par exemple : la nature de la situation de communication propre à la TMS ; la forme particulière de communication interculturelle qu'est la TMS ; les compétences thématiques dans les domaines de la santé, du droit et des services sociaux ; l'éthique ; la sensibilisation générale au fait que la TMS est un secteur professionnel émergent (Kelly, 2018, p. 26-39).

3.6.2 Qualité et normes en traduction en milieu social

Une des raisons pour lesquelles la mise en place des mesures d'assurance de la qualité n'est pas facile tient au caractère ponctuel des services (Taïbi, 2018). En effet, comme les langues de travail en TMS varient en fonction des vagues de migration, il n'est pas toujours facile de faire suivre la formation et l'accompagnement des professionnels langagiers.

Un critère de qualité essentiel en TMS, d'après Lesch, est le fait qu'un texte cible soit accessible et approprié pour le lecteur. Une traduction est ainsi de qualité si elle permet une communication efficace avec le lecteur (Lesch, 2018, p. 69). Or, si le traducteur ne prend pas en compte le lecteur, « the translation is a mere symbolic gesture, empty of value, and will therefore not communicate the intended message (Lesch, 2018, p. 70).

Lesch propose un ensemble de normes dont l'objectif premier est de veiller à ce que les traductions produites répondent aux besoins du lecteur générique, quel que soit son niveau de compétence linguistique et d'intégration sociale (Lesch, 2018, p. 92).

Pour Taïbi (2018), les normes en traduction et les processus pour garantir la qualité sont variables en fonction des domaines de traduction ; de plus, ces normes et processus doivent notamment être différents dans le cas de traductions en milieu social et certains revêtent plus ou moins d'importance selon les contextes (Taïbi, 2018, p. 8). La nature de l'activité de TMS s'accompagne de toute une gamme de nuances aux différents éléments impliqués. De façon générale, l'évaluation de la qualité en traduction ne fait pas consensus ; les catégories d'erreurs, les degrés d'erreurs, les points à évaluer, les objectifs d'une traduction, rien ne fait consensus. Chaque courant en traduction a ses propres référents, ses propres priorités et évalue la qualité des traductions en fonction de ces préférences (Taïbi, 2018, p. 9-12). Pourtant, différentes actions à différents niveaux du service seraient nécessaires. Pour cette raison, Taïbi propose un modèle multidimensionnel de la qualité en

TMS comprenant des principes directeurs qui permettraient de tendre vers un service qualitatif (Taibi, 2018, p. 13).

Le modèle est divisé en quatre volets : niveau sociétal, niveau interprofessionnel, étape de la traduction, étape de l'après-traduction. Le premier niveau comprend l'élaboration de politiques et la formation, le deuxième inclut la sélection des traducteurs, la préparation des textes de départ, le brief du traducteur, le troisième couvre le but général de la mission (autonomiser les communautés locales et faciliter l'accès à l'information et la participation à la société des consommateurs de TMS), l'approche fonctionnaliste, la pertinence de la langue employée, la consultation avec les membres des communautés, la vérification de la traduction, et le quatrième niveau compte à nouveau la vérification de la traduction et la rétroaction des membres de la communauté.

Il est essentiel que les services publics et autres donneurs d'ouvrage se soucient de la sélection des traducteurs, car nombre d'entre eux exercent sans diplôme. Mais, comme nous allons le voir, les employeurs, vu la disponibilité des ressources humaines, ne peuvent pas toujours choisir un traducteur diplômé. Comment, dans de telles circonstances, s'assurer d'une homogénéité de la qualité de la TMS ?

Les professionnels demandent en fait un meilleur encadrement de la profession, qui serait garant d'une qualité de service.

In recent decades, calls for the professionalization of translation and interpreting in public services have become increasingly frequent. [...] These calls have often stressed the importance of introducing stricter control mechanisms in the profession, including codes of ethics and accreditation procedures to be complied with by languages service providers (Martin Ruano, 2018, p. 21).

3.6.3 Ressources humaines et conditions de travail

Dans l'environnement de la TMS, les employeurs ont souvent à faire avec des problèmes de budget, ainsi qu'avec un manque de disponibilité de traducteurs qualifiés dans les langues recherchées. Cette problématique est encore plus présente du côté des langues émergentes, c'est-à-dire les langues minoritaires qui, suite à des mouvements de population, deviennent, d'un seul coup, plus présentes dans un État. Avec l'accroissement du nombre de locuteurs, les besoins en traduction et en interprétation augmentent alors rapidement et ce, avant même que les langagiers formés aient pu être rendus opérationnels (Taibi, 2018, p. 15). Dans ces conditions, les médiateurs sollicités seront souvent des personnes non formées à la traduction, notamment des étudiants ou des personnes qui, bien que formées pour d'autres professions, n'auront que peu de connaissances concernant l'éthique professionnelle en traduction, les normes de qualité et les protocoles.

Il ne sera pas toujours possible d'œuvrer dans les meilleures conditions. Les besoins sont criants et les ressources humaines qualifiées manquent tellement qu'il arrive que les agences accompagnant les nouveaux arrivants choisissent de former elles-mêmes les traducteurs en milieu social. Nous pensons ici à l'agence MCIS à Toronto ou encore à Sussex Interpreting Services à Brighton, en Angleterre. Nous détaillerons les activités de certains de ces organismes dans le chapitre 5.

Nous pouvons aussi nous inspirer de ce qui se fait ailleurs en IMS. En Australie, par exemple, l'amélioration de la qualité de service dans le domaine s'explique par l'implication de l'organisme professionnel NAATI (l'autorité nationale d'agrément des traducteurs et des interprètes en Australie), des agréments et l'élaboration de formations courtes. Au niveau international, il existe la norme ISO 113611:2014, qui détermine les lignes directrices pour l'interprétation en milieu social. La profession doit continuer à se

développer, entre autres pour mieux accompagner les fournisseurs de services, les interprètes et les clients. Il faut tendre vers un statut professionnel reconnu dans la société et répondre aux nouveaux besoins (Stern, 2015, p. 40). Les progrès restent, même en IMS, insuffisants :

[t]oday, interpreters' working conditions remain largely unsatisfactory, and the remuneration well below professional. With interpreters feeling unsupported and disrespected by interpretation users, practitioners lack the motivation to seek training, and talent is often lost to other professions. This, in turn, leads to substandard interpreting quality, users' lack of confidence in the interpreters' work quality and reputational loss for the profession (Stern, 2015, p. 40).

Que ce soit dans les propos de Stern sur l'IMS ou ceux de Taibi sur la TMS, la formation est présentée comme une condition sine qua non de la qualité, tant pour les conditions de travail des traducteurs que pour la qualité des services langagiers offerts. La situation en IMS pourrait inspirer des changements en TMS, quoiqu'elle ne soit toujours pas reconnue en tant que telle ni régie par aucune norme. Même en Australie, où l'activité de TMS est publiquement reconnue, ces manques restent criants.

3.7 Enseignement de la traduction en milieu social aujourd'hui

Le constat est très simple, les offres de formation sont rares : « There is little specific educational provision in community translation on offer in general around the world at university level today » (Taibi, 2018, p. 14).

Les programmes de traduction généraliste de différents pays peuvent représenter une formation acceptable pour de futurs traducteurs en milieu social puisque les thèmes essentiels tels que les compétences en traduction, la communication interculturelle, les

différents types de texte et les attentes des différents publics y sont en général abordés (Taibi, 2018, p. 14).

Nous le rappelons, un des défis de la TMS est lié à sa nature, plus précisément, au nombre important de langues minoritaires concernées et aux difficultés à trouver des ressources humaines pour former les professionnels qui pourront travailler avec des combinaisons de langues rares. Pour cette raison et pour répondre au problème de vitalité des programmes :

[community translation] courses may be designed for mixed language groups instead of language-specific streams. Similarly, to overcome the shortage of language-specific trainers in some communities, a combination of qualified trainers without language-specific expertise and translation practitioners or linguists from the relevant community could offer a way out (Kelly citée dans Taibi, 2018, p. 14).

Pour que les universités puissent offrir des formations en TMS, il faut prévoir un assemblage des programmes de traduction généralistes avec des cours intensifs de spécialité (Kelly, 2018, p. 40).

Pour Taibi et Ozolins « training is another area where community translation has a long road to run. This type of translation has had little presence in the curriculum » (2016, p. 23). Taibi (2011) convient, comme mentionné précédemment, que les programmes généralistes sont un bon point de départ, mais reste d'avis que les objectifs seraient mieux atteints si les apprenants suivaient des cours alignés sur le contexte de la TMS. En 2011, seuls quelques programmes de formation existent et ils n'en étaient qu'à leurs débuts. Nous trouvons, notamment en Espagne ou encore en Australie, des programmes qui intègrent la dimension du milieu social dans des cours du programme. Nous les verrons au chapitre 5. Il existe également un programme en Angleterre qui dépend du Open College Network (OCN) London. En somme, au début des années 2010, il n'existait que peu de formations

spécialisées en TMS et d'une certaine façon, les programmes d'orientation générale comblaient ce vide. Taibi et Ozolins (2016) expliquaient, quelques années plus tard, que peu d'institutions proposent ne serait-ce qu'un cours dédié à la TMS.

Stern, quant à elle, évoque pour l'IMS plusieurs besoins qui nous semblent tout aussi pertinents pour la TMS, notamment la nécessité d'impliquer les gouvernements afin qu'ils contribuent au financement de programmes venant servir le bon fonctionnement de sociétés justes. Stern pense également à la création de cours en ligne pour faciliter l'accès de tous qu'il s'agisse de modules de formation ou d'autoformation (éthique professionnelle, cours spécialisés dans les domaines des services sociaux, de la santé et du droit), le développement de ressources numériques d'apprentissage des langues, ainsi qu'une entrée supervisée des nouveaux professionnels par un système de mentorat (Stern, 2015, p. 42).

Sur le plan des ressources pour la formation, il existe un manuel produit par Valero-Garcés (2014), intitulé *Communicating across cultures : a coursebook on interpreting and translating in public services and institutions*. Organisé en sept chapitres, le manuel est réservé aux personnes qui, parce qu'elles connaissent les deux langues de travail en demande, sont amenées à tenir un rôle d'intermédiaire entre les communautés immigrantes et la société qui les accueille (Valero-Garcés, 2014, Preface). Le manuel n'est destiné ni aux langagiers professionnels ni aux étudiants inscrits dans des programmes de formation en traduction qui disposent de ressources plus complètes. Un des chapitres porte sur la TMS.

Plus récemment, Kelly ajoute à la discussion sur la formation en TMS en faisant part de 13 réflexions et recommandations susceptibles d'améliorer l'offre de formation universitaire. Elle affirme que la TMS « is under-researched and under-taught » (2018, p. 26). Nous l'avons vu, la compétence en TMS peut être inspirée de la compétence en

traduction générale, l'accent étant mis sur certaines caractéristiques propres à la TMS. Aussi les espaces d'apprentissage informels ou non formels pourraient-ils être davantage sollicités pour développer les compétences en matière de TMS. Les stages et expériences de mobilité, même s'ils sont plus fréquents aujourd'hui, sont souvent des suppléments à la formation sans faire partie intégrante du programme de formation. Le travail bénévole et les activités communautaires pourraient être des pistes intéressantes pour exposer les apprenants à l'activité de la TMS et aux contacts multiculturels, d'autant que ces expériences sont de riches sources de développement personnel (Kelly, 2018).

3.8 Conclusion

Comme nous l'avons illustré, la TMS tarde à émerger en tant que sous-domaine et reste à la traîne par rapport à d'autres sous-domaines comme l'interprétation en milieu social ou d'autres types de traduction spécialisée. L'intérêt pour la recherche dans ce domaine semble grandir, comme en témoignent les deux ouvrages (Taibi, 2018 et Ozolins et Taibi, 2016) parus récemment ou encore le nouveau groupe de recherche international en TMS. Il s'agit là d'indices positifs. Il est évident pour plusieurs auteurs (Stern 2011, Taibi 2018, Taibi et Ozolins 2016, Perez et Wilson 2009) qu'il existe un véritable problème de reconnaissance, de contrôle de la qualité et un besoin d'améliorer les procédures. Cette absence de normalisation et de professionnalisation de l'activité peut finir par nuire à la réputation de la profession et, par conséquent, au statut des professionnels ou aux perspectives de carrière. Les améliorations mises en avant par les auteurs cités précédemment, soit Kelly (2018), Ko (2018), Lesch (2018), Perez et Wilson (2009) et Taibi (2018), permettraient de renforcer les conditions de mise en œuvre de la TMS. Il s'agit pour y arriver de développer

en parallèle la formation, la recherche, la reconnaissance professionnelle officielle et un système de contrôle de la qualité (avec des normes, des agréments par exemple). Kelly (2018) avance que la conception des programmes de formation doit se fonder sur une analyse détaillée des besoins sociétaux et professionnels et s'adapter au contexte social et institutionnel dans lequel elle doit être mise en œuvre. Nous partageons entièrement cette recommandation, quoique son application à la TMS et à la population concernée par la TMS qui, encore une fois, souffre d'un problème de visibilité, puisse se révéler difficile. Il est donc important que tous les acteurs et décideurs joignent leurs forces et cessent de se voiler la face pour sortir de cette spirale de la reconnaissance.

Une des caractéristiques de la TMS est l'évolution rapide de ses singularités à un moment donné. En effet, les besoins varient en fonction des vagues de migration. Les combinaisons de langues changent et cela pose un défi pour la formation. Il devient vite difficile, voire impossible, en tout cas d'un point de vue économique, de proposer des formations dans toutes les langues en demande ou même dans toutes les langues les plus répandues. Les établissements de formation doivent proposer des programmes rentables. Or, la demande pour les langues minoritaires est moindre (puisqu'elles sont minoritaires !). De plus, il n'est pas toujours facile de trouver les ressources humaines nécessaires dans les langues concernées et cela finit par avoir une incidence sur la qualité des prestations, donc sur la rémunération, donc sur le type d'offres d'emploi. La TMS, en raison de sa nature, ne peut s'extraire de ce cercle vicieux. Nous partageons l'avis de Kelly (2018) ou encore de Taibi et Ozolins (2016) qui considèrent qu'une solution envisageable serait de concevoir un programme générique, qui ne serait pas élaboré autour de langues spécifiques (Taibi et Ozolins, 2016, p. 25), soit un programme qui formerait aux caractéristiques éthiques et techniques de la TMS. Nous développerons cette idée au chapitre 5 de ce travail de

recherche.

Un frein à la TMS est sûrement aussi la masse critique en présence. Le nombre de personnes bénéficiaires de la TMS est moindre, leurs besoins peuvent passer inaperçus. Offrir à cette population un accompagnement est une responsabilité humaniste collective. Il revient alors aux personnes en position de pouvoir de défendre les droits fondamentaux de ces minorités vulnérables ; il incombe à ceux qui ont le pouvoir de s'exprimer de relayer les besoins des plus fragiles.

Il semble nécessaire, au XXI^e siècle, de repenser les politiques linguistiques en raison du paysage démographique contemporain. Selon O'Rourke et Castillo (2009),

[o]ver the past few years there has been renewed interest in issues of language policy and language planning as a result of changes in society's linguistic landscapes and due to nation-states becoming more varied, more diverse and more global. Although language policy is an established area of study, there has been surprisingly little research which critically explores policies that regulate the quality and provision of translation and interpreting services in multilingual communities (2009, p. 33).

Nous reprenons cette problématique dans un contexte canadien au chapitre 5. Avant cela, dans le chapitre suivant, nous étudions diverses approches en éducation qui nous permettront par la suite d'inscrire la TMS dans un cours structuré.

Chapitre 4

Pour une pédagogie de l'enseignement de la traduction en milieu social

Les chapitres 2 et 3 portaient sur le domaine de la traductologie. Ce quatrième chapitre est consacré au domaine de l'éducation. Tel que mentionné au chapitre premier, le présent travail de recherche se veut une étude interdisciplinaire ; nous introduisons donc ici la deuxième discipline à laquelle nous faisons appel pour formuler des recommandations de formation en TMS. Les approches en éducation n'ont pas toujours inspiré l'enseignement de la traduction, même si, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, certains traductologues ont choisi de fonder leurs pratiques d'enseignement sur des concepts issus de recherches en éducation. Nous pensons notamment à Kiraly et à l'approche socioconstructiviste qui a inspiré diverses méthodes par la suite. La question fondamentale qui nous préoccupe est celle de savoir comment mettre la formation au service de la société de manière plus judicieuse. Nous partons de l'hypothèse que les approches pédagogiques communicatives ou encore la pédagogie du projet, notamment pour la formation en langues vivantes, permettent de faire le lien entre formation théorique et application authentique, et d'établir des ponts entre espace de formation et société. L'expérience du recours, comme exercice pratique, à la traduction ou révision (à titre gratuit) de textes provenant d'organismes d'aide aux plus démunis, aura donné le déclic pour envisager l'activité de traduction comme un moyen de servir des personnes défavorisées, tout en sensibilisant les étudiants aux inégalités et au rôle crucial de la langue dans l'obtention des services et informations civiques. Au départ donc, notre démarche était fondée sur des valeurs et des idéaux, pas sur des théories ni des statistiques des sciences de l'éducation. Au fil de nos

recherches sur les approches en éducation au service de la justice sociale, plusieurs courants nous ont semblé pertinents car ils apportaient un éclairage différent tout en avançant vers le même but de la justice sociale. Le chapitre est ainsi divisé en deux parties.

Dans la première, nous nous penchons sur des approches vouées à la promotion de la justice sociale. Elles ont émergé à des moments différents de l'Histoire, donc à des moments où les injustices observables touchaient des franges différentes de la société.

Dans la deuxième partie, il est question de l'approche écosystémique qui, selon nous, synthétise plusieurs recommandations que nous aurons étudiées dans la partie précédente.

Si les courants présentés ne donnent pas toujours des outils concrets à intégrer dans l'enseignement, ils viennent toutefois alimenter la réflexion préalable à la conception de l'apprentissage. Aussi, ils amènent le formateur à s'interroger sur son rôle et ses objectifs.

4.1 Éduquer pour la justice sociale

Dans le domaine de l'éducation, la notion de justice sociale peut renvoyer à deux concepts. D'une part, « des cours d'éducation à la justice sociale à l'université qui combinent différentes approches critiques de manière intersectionnelle », d'autre part, « des pratiques de sensibilisation aux problématiques de justice sociale [...] en vue d'agir pour une transformation sociale » (Pereira, 2017, p. 156). L'éducation à la justice sociale « leads students to embrace and name their ways of knowing the world through new critical understandings of themselves, their communities, and the larger society. [These] understandings are a form of transformation, even enlightenment, that we can all experience » (Chapman et Hobbel, 2010, p. 1).

La justice sociale est un élément central de la démocratie et renvoie à l'idée que toute personne se doit d'être traitée de façon équitable et avec dignité (Sobel et Taylor, 2011). De nombreuses pédagogies œuvrent pour la justice sociale. Les formes les plus connues en sont, selon Pereira (2017), la pédagogie critique, la pédagogie antiraciste et la pédagogie queer, mais de nombreuses autres pédagogies contre l'oppression ont également à cœur la justice sociale. Dans le présent chapitre, nous nous intéresserons aux deux premières. La pédagogie critique, parce qu'elle a inspiré de nombreuses pédagogies contre l'oppression, dont nous nous inspirerons pour créer un module de formation en TMS. Nous trouvons difficile de catégoriser les pédagogies contre l'oppression, car elles se superposent souvent, s'inspirent les unes des autres et se critiquent entre elles. Mais finalement, ce que nous trouvons important, c'est de comprendre que même si elles divergent en fonctions du groupe ou du concept qu'elles visent, en fonction des moments de l'Histoire et des contextes socio-politiques (pédagogie antiraciste, pédagogie pour la citoyenneté, pédagogie décoloniale, pédagogie féministe, pédagogie multiculturelle, pédagogie queer, etc.), elles comptent de nombreux points communs. Berila en relève 11 :

1. L'apprentissage est politisé
2. Les systèmes éducatifs sont reconnus comme étant à la fois des espaces d'oppression et de résistance
3. Les apprenants apprennent à appliquer les concepts à leur vie quotidienne et aux dynamiques de pouvoir sociopolitiques dans lesquelles ils évoluent
4. Les affirmations de « vérité » objective sont remises en question et envisagées comme des formes de domination
5. La connaissance est comprise comme un élément historique et culturel singulier
6. Les enseignants et les apprenants participent à la construction de la connaissance

7. Le processus d'apprentissage est tout aussi important que le contenu, sinon plus
8. La participation démocratique est fortement valorisée
9. La conscientisation et la sensibilisation sont essentielles
10. De multiples perspectives sont mises de l'avant et les expériences de groupes marginalisés deviennent souvent centrales
11. Les apprenants sont encouragés à utiliser leur processus d'apprentissage pour activement transformer la société de manière juste sur le plan social. (traduction libre de Berila, 2016, p.12)

Pour Graf, Skubikowski et Wright (2009), un cadre éducatif conçu pour la justice sociale reconnaît que les modèles de domination et de subordination sont présents dans les institutions sociales, notamment les espaces de formations, qui reflètent ces relations et les reproduisent par l'accès aux formations, le contenu et la pédagogie choisie.

Ces espaces de formation représentent cependant des espaces privilégiés pour mettre fin à ces relations inégales, d'une part en aidant les apprenants à comprendre le concept d'inégalités sociales, d'autre part en donnant l'exemple de relations équitables dans les salles de classe (Graf, Skubikowski et Wright, 2009, p. 6). Lorsque le formateur choisit de contribuer à la justice sociale par son enseignement, il fait le choix de reconnaître des relations sociales inégales et de les interrompre ou de les transformer au lieu de les ignorer et de les reproduire. Ces choix doivent se refléter dans l'accès aux établissements de formation et aux programmes d'études, mais aussi dans le contenu des cours et la pédagogie (Graf, Wright et Skubikowski, 2009).

Nous allons maintenant étudier les fondements et concepts principaux des approches en éducation qui défendent l'idée de justice sociale sur lesquelles nous nous appuyerons pour la création de la formation en traduction en milieu social dont nous

présenterons la proposition au chapitre 6. Ces approches, ou mouvements, sont la pédagogie critique, l'éducation contre l'oppression et la pédagogie de l'engagement.

4.1.1 Pédagogie critique (PC)

Multiplés événements de l'actualité nous amènent aujourd'hui à vouloir proposer le recours à cette philosophie dans notre enseignement. Comme l'explique Macrine en introduction de la deuxième édition du volume *Critical Pedagogy in Uncertain Times – Hope and possibilities* qu'elle édite :

As we enter the third decade of the twenty-first century, we need critical pedagogy more than ever. We find the world adrift in economic, cultural, and political uncertainty brought about by Western culture's unrelenting adherence to and proselytizing of neoliberal and neoconservative politics and policies. (Macrine, 2020, p. 3)

D'autres pédagogues critiques contemporains exprimaient ces mêmes besoins face aux événements sociétaux en 2017 (Darder, Torres et Baltodano), et avant cela en 2008 (Kincheloe). Nous sommes d'avis qu'en choisissant un enseignement fondé sur la PC, nous pourrions contribuer à la dilution de certains maux sociétaux tels que les inégalités, l'injustice sociale ou encore l'oppression. La PC est apparue progressivement, influencée par plusieurs penseurs et courants antérieurs. S'il n'est pas chose aisée de définir la PC, c'est qu'elle est aujourd'hui aussi diverse que le nombre de chercheurs qui la façonnent (Pereira, 2017). Il s'agit d'un courant philosophique en éducation qui se place contre le paradigme classique de l'éducation et contre le raisonnement instrumental (Cho, 2017 ; Darder, Torres et Baltodano, 2017). L'éducateur et philosophe brésilien Paulo Freire est perçu comme étant le père de la PC avec son ouvrage *Pedagogia do Oprimido* (1968) [*Pédagogie des opprimés*, trad. française, 1974] qui a contribué à dessiner le cadre de ce

qu'est devenu la PC (Meyer, 2017). C'est ensuite Henry Giroux qui a nommé et défini l'approche.

Nous présentons maintenant les origines de la PC, les raisons pour lesquelles elle a émergé et ses concepts principaux. Par la suite, nous nous attarderons sur des courants en éducation inspirés par la PC.

4.1.1.1 Origines

Au départ, Freire s'implique dans l'éducation des adultes et l'éducation populaire. Profondément engagé à remettre en question les individus et les structures institutionnelles qui perpétuent le statu quo, Freire a une vision politique de la pédagogie (Kirylo, 2013, p. 49). L'éducateur, qui a commencé sa carrière de formateur auprès d'adultes qui viennent suivre des formations en alphabétisation, considérait que l'alphabétisation allait bien au-delà de l'enseignement de compétences en lecture/écriture. Pour lui, il s'agissait d'un processus complexe et libérateur (Freire, 1974). À ses débuts, Freire « incarne une conception de la pédagogie [...] explicitement engagée contre les rapports sociaux de domination » (Pereira, 2017, p. 33) puis, en fin de carrière, « il questionne de manière radicale le rôle de l'éducateur et de l'enseignant » (Pereira, 2017). En fait, Freire a considérablement fait évoluer sa pédagogie et ses pensées au fil de sa carrière à la suite des nombreuses fonctions différentes d'éducateur qu'il a tenues, de son parcours personnel et de ses « considérations théoriques ou politiques toujours en (r)évolution » (Pereira, 2017, p. 17). Cette évolution professionnelle perpétuelle du formateur est d'ailleurs une caractéristique de la PC (Freire, 1974 ; Giroux, 2011 ; Kincheloe, 2008)

4.1.1.2 Définitions et évolutions

Freire n'est pas vraiment étudié dans les milieux francophones. Pereira est une des rares chercheuses à l'avoir étudié, dans son ouvrage *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s* (2017) et le récent *Les pédagogies critiques* (2019). Elle définit la PC comme suit :

La pédagogie critique est issue des travaux pédagogiques de Paulo Freire. Elle assigne pour fin à la pédagogie d'œuvrer à la transformation du monde dans le sens de la justice globale (contre les inégalités de sexe, de race et de classe, pour la justice environnementale, etc.). (Pereira, 2017, p. 157)

Freire entendait populariser l'éducation en écartant les méthodes pédagogiques traditionnelles des écoles. Ainsi, dans les premiers espaces de formation qu'il coanimait, le formateur ne livrait pas la connaissance à des apprenants passifs (Freire, 1976 ; Kincheloe, 2008). Les sujets de réflexion abordés relevaient de problématiques auxquelles les apprenants faisaient face au quotidien (le nationalisme, l'analphabétisme, le poids du vote des personnes analphabètes, etc.) et les apprenants devaient être actifs dans leur apprentissage (Freire, 1976 ; Kincheloe, 2008, Pereira, 2017). Au départ, les travaux de Freire portaient principalement sur les questions d'éducation et de discrimination des classes sociales, mais il s'est également intéressé, vers la fin de sa carrière, aux questions de race et de sexe. Si Freire a d'abord mis l'accent sur la classe sociale, c'est en raison du contexte qui était alors le sien (Sleeter et McLaren, 1995, p. 14).

Kincheloe considère que la PC est « grounded on a social educational vision of justice and equality, [...] constructed on the belief that education is inherently political, [...] dedicated to alleviation of human suffering, [...] it prevents students from being hurt by institutions » (Kincheloe, 2008, p. 6, p. 8, p. 11, p. 13).

Pour Banks et Banks, la PC traite « directly and explicitly with issues of injustice and oppression and the privileging of mainstream knowledge and perspectives » (2017, 5).

Si Freire a offert les fondements de la PC, les chercheurs freiriens de la première génération, tels que Henry Giroux, Antonia Darder, Donald Macedo, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Michael Apple, Jean Anyon, Maxine Greene, Paula Allman, Stanley Aronowitz, bell hooks [Gloria Jean Watkins], Ira Shor ou Shirley R. Steinberg ont tous contribué à enrichir la PC et à lui donner sa pertinence actuelle (Macrine, 2020, p.8).

Nous nous arrêterons sur Giroux, Kincheloe et Darder. Giroux, car c'est lui qui utilise le premier le terme PC et qui la structure (Kincheloe, 2008 et Darder, Torres et Baltodano, 2017) :

It is with Giroux's work in the late 1970s and 1980s that the concept of critical pedagogy as we know it today takes shape. Bringing together Freire's work, the cultural capital of Pierre Bourdieu, the radical democratic work of Aronowitz, and the critical theory of the Frankfurt School, Giroux establishes critical pedagogy as a domain of study and praxis. (Kincheloe, 2008, p. 77)

Giroux s'attache à la PC pour la justice sociale. Pour lui, les apprenants devraient agir pour promouvoir la justice sociale et faire tomber les barrières des inégalités face au pouvoir (Darder, Torres et Baltodano, 2017). L'apprenant doit comprendre la structure sociale de la connaissance et avoir toutes les connaissances et la compréhension de la situation nécessaires pour améliorer la situation économique et sociale dans le monde. Giroux critique le rôle du formateur qui, dans un contexte d'industrialisation de l'éducation, est réduit à celui de robot qui livre des contenus et des programmes pré-élaborés (Barto et Whatley Bedford, 2013). Giroux parle de la « petite école », mais nous pouvons voir comment ces critiques sont transférables au niveau universitaire contemporain. Les formateurs, selon Giroux, devraient plutôt être des professionnels intellectuels dont la tâche est d'aider les apprenants à devenir des citoyens éduqués qui remettent en question les pratiques, les individus et les politiques, et valorisent la diversité d'opinions et de connaissances. Giroux en appelle aux universitaires « to act and provide an indispensable

service to society by reframing the purpose of education from ‘job training’ to ‘critical thinking and action’ » (Macrine, 2020, p. 10).

Un autre grand pédagogue critique inspiré par Freire est Kincheloe, qui propose une PC d’inspiration multiculturaliste (Pereira, 2017, p. 166). Pour Fischetti et Dlamini, « Kincheloe personified the notion of what it means to live a life that cultivates the concept of “liberty and justice for all” » (Fischetti et Dlamini, 2013, p. 85). Kincheloe s’est largement exprimé sur le rôle des formateurs qui sont devenus selon lui des disséminateurs de connaissances prédéterminées du pouvoir culturel dominant plutôt que ce qu’ils devraient être, des libérateurs du potentiel humain (Kincheloe, 2008). Il suggère ainsi de recourir aux curriculums pour explorer les sources de connaissance, les lois de sa production et de se demander s’il existe une intention de nuire à la vérité et aux personnes opprimées. Il voit les formateurs comme des travailleurs culturels, des médiateurs sociaux qui placent la recherche-action au cœur de ce qu’ils réalisent (Agnello et Reynolds, 2016). Pour Kincheloe, les éducateurs conservateurs participent depuis des décennies à ce qu’il nommait le *Grand Déni* (Kincheloe, 2008, p. 10), car ils considèrent que la politique ne devrait pas faire partie de l’éducation (ce que proposent les programmes classiques). Or, pour les pédagogues critiques, enseigner est un acte politique.

4.1.1.3 Concepts clés

Selon les préceptes de la PC, lors de leurs échanges, les apprenants et les enseignants doivent prendre conscience de la situation de façon critique, ce qui les amène à vouloir trouver des idées d’action et de transformation. Fort de ces expériences, Freire était alors convaincu que les milieux éducatifs ne devaient pas être des espaces où les enseignants transféraient des concepts, déversaient du contenu à des apprenants ; au contraire, la société

avait besoin d'un espace éducatif facilité par le *dialogue*, par la *praxis*, c'est-à-dire le besoin d'agir contre l'oppression plutôt que de se borner à en faire la critique (Aubrey et Riley, 2016, p. 131), et par la *conscientisation*, c'est-à-dire la manière dont apprenants et enseignants développent leur prise de conscience et les actions qui en découlent. Pour lui, ce modèle d'espace éducatif conduirait donc à une éducation libéralisatrice et critique. Pour le pédagogue, ces trois concepts (*conscientisation*, *praxis* et *dialogue*) sont les fondations de la construction d'un processus pédagogique imbriqué dans des réalités sociales, culturelles et politiques de l'apprenant et de l'enseignant. Dans l'approche de Freire, les apprenants passent d'une situation d'acceptation passive, dans laquelle ils sont victimes d'une *culture du silence* (séquelles, entre autres, de la colonisation), à une situation de compréhension des fondations de leur réalité. Cette prise de conscience est accompagnée par une action contre l'oppression (Aubrey et Riley, 2016, p. 131). L'éducateur et les apprenants choisissent donc ce qui devait être appris et comment l'apprendre surtout en recourant au dialogue, à la réflexion et à l'action. Rappelons que Freire est formateur en alphabétisation. Selon Freire, l'oppression est légitimisée et alimentée par le *concept bancaire de l'éducation traditionnelle*, c'est-à-dire que le savoir est déversé dans les mémoires des apprenants de la même manière que l'argent est déposé dans un compte en banque. Il propose à la place la *problématisation*, qui est un autre concept central de la PC (Pereira, 2017, p. 158). Les problèmes choisis sont en rapport avec le quotidien des apprenants et des enseignants. Cette approche est basée sur la créativité qui encourage un questionnement, une véritable action en vue de transformer le monde. L'éducation par présentation de problèmes offrait également l'espoir de soulager la situation des opprimés issus de tous contextes sociaux, culturels et raciaux. Cette perspective est utilisée par plusieurs penseurs du domaine de l'éducation, notamment les humanistes, les

socioconstructivistes et ceux qui adoptent des points de vue radicaux ou alternatifs (Aubrey et Riley, 2016, p. 133).

4.1.1.4 Objectifs

En PC, le pouvoir et les dimensions politiques de l'éducation devraient systématiquement être soulignés, car il importe de montrer l'aspect politique caché de ce qui est présenté comme étant neutre. Dans les milieux classiques, les apprenants sont exposés à des faits sans qu'ils aient à les remettre en question ; le fait de faire ressortir l'aspect politique caché des curriculums est une proposition souvent assimilée à une pédagogie de l'endoctrinement (Kincheloe, 2008, p. 10). Dans ces mêmes milieux, il n'est pas expliqué aux apprenants qu'il ne s'agit là que d'une représentation limitée du domaine étudié et que d'autres formes de connaissance, issues de courants de pensée différents ou de cultures différentes, avaient été écartées (Kincheloe, 2008). Les fervents de la PC souhaitent offrir un enseignement qui vient appuyer la notion démocratique selon laquelle les étudiants doivent apprendre à faire leurs propres choix d'opinion, et ce, grâce aux diverses perspectives, aux diverses approches étudiées à l'école et dans la société. Il ne s'agit aucunement, pour les éducateurs, d'imposer aux apprenants des positions personnelles (Kincheloe, 2008).

Un autre objectif de la PC est celui de réduire la souffrance humaine (Kincheloe, 2008). Elle s'attache à répondre aux dimensions affectives, émotionnelles et vécues de la vie quotidienne de manière à permettre aux étudiants de se connecter aux autres et de se réaliser. Les personnes plus particulièrement concernées sont celles qui souffrent d'une manière ou d'une autre, en raison de pauvreté ou de discrimination (Kincheloe, 2008). Rappelons que c'est d'ailleurs de cette idée qu'est née la PC : Freire, le formateur qui aide des analphabètes à se libérer de l'oppression des propriétaires terriens qui les asservissent.

Pour les praticiens de la pédagogie critique, la souffrance humaine est une création de l'Homme, elle n'est pas inéluctable et une volonté collective permettrait de l'éradiquer. Cependant, les systèmes économiques internationaux dictés par les marchés ne cessent d'exacerber les problèmes de pauvreté (Kincheloe, 2008).

La PC s'intéresse aux marges de la société, aux expériences et aux besoins des individus opprimés et marginalisés. Marginalisés, parce qu'il est question d'apprenants qui ne répondent pas aux normes de la culture dominante, que ce soit en raison de la langue parlée, la catégorie socio-économique, les orientations sexuelles, l'apparence physique, le poids, la timidité, la couleur de la peau, des cheveux, etc. Les éducateurs critiques créent des espaces d'apprentissage où ils donnent aux individus marginalisés les moyens d'agir au lieu de les étouffer (Darder, Torres, et Baltodano, 2017 ; Giroux, 2011).

Aussi, les formateurs critiques cherchent à connaître les points de vue non occidentaux, conscients que ceux auxquels ils sont exposés sont eurocentriques, patriarcaux et élitistes (Darder, Torres, et Baltodano 2017, Giroux, 2011, Kincheloe, 2008). Cette démarche permet alors de donner une forme différente aux interactions formateur-apprenants, aux programmes d'enseignement, à la culture de l'école et aux fins de l'éducation de façon générale. Les formateurs se rendent compte que le point de vue occidental est prédominant dans la production de connaissance et le développement de programmes d'enseignement (Darder, Torres, et Baltodano, 2017).

D'ailleurs, le positivisme est un autre aspect important de l'éducation et de la production de connaissances que la PC décrit puisque qu'il est aujourd'hui, en Occident, le modèle de production de connaissances sur lequel les systèmes éducatifs s'arriment et donc, donne forme à l'éducation, à notre façon de penser, de voir le monde, de nous voir nous-mêmes (Kincheloe, 2008 ; Giroux, 2011).

Parce que nous allons aborder plus loin la pédagogie antiraciste, il est difficile de survoler la PC sans faire connaître également les propos d'Antonia Darder décrite comme étant « one of the most powerful and passionate dissident voices in contemporary critical pedagogy » (Mayo, 2012). Élève de Freire, Darder a, au cours de sa carrière, beaucoup fait évoluer sa PC. Au départ, à l'instar de Freire, elle réclamait une éducation transformatrice et libératrice. Elle ira ensuite au-delà des théories de Freire – Freire invite d'ailleurs chaque pédagogue critique à construire sa propre expérience en fonction de son contexte social - et considère que le racisme est une cause de division et d'oppression tout aussi importante, tandis que pour Freire, les premières sources d'oppression viennent des classes sociales et des conflits de classes (Pickett, 2013). Darder n'est pas la seule pédagogue critique à s'intéresser aux questions de race, de classe et aussi de genre. La pédagogue bell hooks, dont nous étudierons les concepts pédagogiques au chapitre 4.1.3.1, s'engage également dans cette voie.

Si le travail de Freire est vaste au niveau théorique, dans la plupart des contextes américains, les éducateurs ne se le sont approprié que de façon très réductrice, comme s'il s'agissait d'une méthodologie qui pouvait les aider à mieux comprendre l'espace social qu'est la salle de classe (Sleeter et McLaren, 1995); pourtant il vaudrait mieux voir le travail de Freire comme un enseignement qui recourt à la problématisation et non comme une boîte à outils permettant de trouver des solutions pour la classe.

4.1.1.5 Critiques

Pour les critiques de la PC, cette approche n'est qu'un moyen d'exprimer des idées politiques et d'inciter les apprenants à s'engager dans une forme d'activisme politique. Les apôtres de la pédagogie critique s'en défendent :

Far from instilling propaganda in students, I think critical pedagogy begins with the assumption that knowledge and power should always be subject to debate, held accountable, and critically engaged. (Giroux, 2011, p. 172)

Les intentions de la pédagogie critique ne sont en aucun cas de faire du prosélytisme politique, mais de souligner le fondement politique de l'éducation ; l'éducation n'est pas neutre (Mayo, 2020). D'autres reprochent à la PC d'être trop théorique et engagent les spécialistes à dépasser les critiques et la déconstruction pour enfin proposer des solutions concrètes à mettre en œuvre en salle de classe (Breunig, 2016). Effectivement, la littérature sur la manière de mettre en œuvre la PC en salle de classe n'est pas volumineuse.

La PC a aussi été décriée par des spécialistes des théories féministes et des théories critiques de la race qui soulignent le fait que les chercheurs à l'origine de la PC étaient des hommes, surtout blancs, et que l'hégémonie patriarcale n'a été dénoncée que de façon superficielle (Berila, 2016). Ces critiques se demandent également à quel point les chercheurs de la PC ont donné une voix centrale aux perspectives des groupes dominés (Berila, 2016).

Pour terminer, nous évoquerons un problème rencontré par la PC plutôt qu'une critique. Il apparaît que pour les pédagogues qui recourent à la PC dans les institutions d'enseignement supérieur avec une culture pédagogique traditionnelle en place, il peut être difficile de fonctionner avec des apprenants habitués à recevoir un enseignement traditionnel où le professeur est le sachant, l'apprenant absorbe la connaissance et les notes données conditionnent l'obtention de bourses d'études et l'avancement de l'étudiant (Breunig, 2016).

4.1.1.6 Conclusion partielle

La PC est née du besoin de proposer autre chose que les perspectives classiques de l'éducation qui, selon les pédagogues critiques, reproduisent les inégalités sociales. Il ressort de la littérature que la PC prend ses origines dans la théorie critique et les travaux de Paulo Freire. Les principales affirmations de la PC sont que l'éducation doit aller au-delà du transfert de connaissances et de la formation de la future main-d'œuvre. Elle doit permettre de développer la conscience critique qui conduit à la transformation de l'individu, de l'environnement d'apprentissage et de la société dans son ensemble. Nous trouvons intéressant dans la PC, outre l'objectif de contribuer à un monde plus juste, l'importance accordée au développement personnel du formateur, au fait que ce dernier apprenne à se connaître et à connaître ses apprenants. L'importance de développer cette connaissance de soi et des individus de son milieu nous renvoie à certains principes de la pédagogie de hooks que nous voyons plus loin dans ce chapitre.

Comme nous l'avons montré, si la PC prend aujourd'hui diverses directions, son essence n'en reste pas moins la même : l'éducation est un moyen d'atteindre un monde plus juste sur le plan social (Breunig, 2016), elle met les enseignants et les apprenants au défi de se donner les moyens de contribuer au changement social, de faire progresser la démocratie et l'égalité entre tous, à mesure que tous apprennent (Shor, 1992).

Nous allons maintenant nous intéresser à certaines déclinaisons de la PC, à savoir l'éducation contre l'oppression et l'éducation pour l'engagement.

4.1.2 Éduquer contre l'oppression

L'éducation contre l'oppression est une éducation dont la préoccupation est la justice sociale. Pour le chercheur et pédagogue Kumashiro, une éducation contre l'oppression

implique une « education for the Other, education about the Other, education that is critical of privileging and Othering, and education that changes students and society » (Kumashiro, 2000).

En éducation, la lutte contre l'oppression peut prendre différentes formes. Dans ce chapitre, nous allons en découvrir trois que nous avons choisies, car nous pensons qu'elles nous permettront de faire des choix pédagogiques cohérents avec la formation en TMS et notre vision du rôle de formateur du professeur d'université, dans le but de contribuer à une société meilleure. Ainsi, nous présentons l'éducation centrée sur la culture, avec trois de ses variations, ainsi que la pédagogie antiraciste et la pédagogie contre l'oppression par le recours à la pleine conscience.

4.1.2.1 Éducation centrée sur la culture

4.1.2.1.1 Éducation multiculturelle

Dans un premier temps, l'éducation multiculturelle requiert une réforme de l'école pour les Afro-américains (Banks 1989, p. 5). Par la suite, diverses minorités dominées seront incluses (des groupes de personnes racisées, les femmes, les personnes handicapées et les défenseurs des droits des homosexuels).

Ainsi, pour Banks (1993), un des acteurs prédominants de la pédagogie multiculturelle :

Multicultural education, as its major architects have conceived it in the last decade, is not an ethnic- or gender-specific movement. It is a movement designed to empower all students to become knowledgeable, caring, and active citizens in a deeply troubled and ethnically polarized nation and world. [...] It is a thoroughly Western movement [which] grew out of civil rights movement, grounded in such democratic ideals of the West as freedom, justice, and equality [and] it seeks to extend to all people the ideals that were meant only for an elite few. (Banks, 1993 cité dans Banks, 2006, p.129)

L'éducation multiculturelle devait permettre d'améliorer les interactions et les échanges pour ainsi amener à plus d'harmonie entre les cultures, tant dans les écoles qu'à l'extérieur

(May, 1998). Il est important de situer l'éducation multiculturelle dans la lutte aux États-Unis pour les droits civiques, le pouvoir politique et l'intégration économique. Elle trouve effectivement ses racines dans la lutte raciale (Sleeter et McLaren, 1995, p. 12). Au départ, le terme *éducation multiethnique* était utilisé pour réunir les groupes raciaux et ethniques, puis le terme *éducation multiculturelle* a permis d'élargir le cadre pour inclure la diversité de genre, entre autres (Sleeter et McLaren, 1995).

Aussi, selon Sleeter et McLaren, le terme *culture* avait été choisi plutôt qu'un terme de la famille du mot racisme dans l'idée d'attirer l'attention des formateurs blancs. Le résultat escompté n'a cependant pas été atteint car de nombreux formateurs blancs ont finalement dissocié l'éducation multiculturelle des luttes sociales et l'ont transformée en un hommage au folklore, à la cuisine des communautés culturelles et aux célébrations festives (Sleeter et McLaren, 1995). La dénonciation du racisme dans les milieux scolaires n'était alors plus mise de l'avant, contrairement à l'objectif initial visé (Sleeter et McLaren, 1995).

En 1993, Bank expliquait qu'au XXI^e siècle, il faudrait dispenser une éducation à la citoyenneté multiculturelle, non plus une éducation à la citoyenneté, son objectif étant l'assimilation de minorités. Aussi, les défenseurs de l'éducation multiculturelle demandent que les contenus d'enseignement soient fidèles à l'histoire et fassent référence aux injustices subies par les personnes racisées et les femmes. Ils prônent également l'enseignement des écarts entre, d'une part, les idéaux de liberté et d'égalité et, d'autre part, les réalités du racisme et du sexisme (Banks, 2006).

Selon Mitchell et Salsbury (1999), l'éducation multiculturelle renvoie aux efforts en éducation visant à inculquer des valeurs positives au sujet du pluralisme humain et à

améliorer le potentiel d'apprentissage de tous les élèves. Ils identifient quatre prémisses concernant l'éducation multiculturelle :

1. for the mature, sensitive teacher, culture is the unit of analysis;
2. education in a democratic society requires teachers to respect the rights of students to be culturally different;
3. education for cultural pluralism requires the rejection of assimilationist theory as an anecdote to racism; and
4. multicultural education strategies require the maintenance of native languages and cultures (Mitchell et Salsbury, 1999, p. 151).

L'éducation multiculturelle était une approche de lutte contre le racisme de par les pratiques de classes des enseignants et la formation des apprenants.

4.1.2.1.2 Pédagogie adaptée à la culture

La pédagogie adaptée à la culture, souvent appelée *CRP* (*acronyme de Culturally Relevant Pedagogy*), est inspirée des principes de justice sociale et du multiculturalisme (Sobel et Taylor, 2011). Fondée sur la théorie de l'apprentissage socioculturel, elle est considérée comme un processus contextuel et situationnel, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, l'apprentissage ne pouvant être dissocié du contexte ni de l'expérience de l'apprenant (Sobel et Taylor, 2011).

Selon Ladson-Billings, qui en est à l'origine, la *CRP* est :

A pedagogy of opposition not unlike critical pedagogy but specifically committed to collective, not merely individual, empowerment. Culturally relevant pedagogy rests on three criteria or propositions: (a) Students must experience academic success; (b) Students must develop and/or maintain cultural competence; and (c) Students must develop a critical consciousness through which they challenge the status quo of the current social order (Ladson-Billings, 1995, p. 160).

D'après la *CRP*, ce n'est pas en se conformant que les apprenants réussiront. Au contraire, un excès de conformité pourrait les amener à rencontrer des difficultés pour résoudre des

problèmes et prendre des décisions de façon autonome (Ladson-Billings, 1995). Il importe plutôt de reconnaître l'identité de chaque apprenant et de la mettre à l'honneur, et de tirer profit de la variété d'identités pour construire des communautés d'apprentissage et accompagner les apprenants vers une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leur potentiel. Cela sera garant de réussite et de bien-être sur les plans scolaire, social, émotionnel et physique (Ladson-Billings, 1995). Il est donc essentiel en pédagogie adaptée à la culture que le formateur sache accepter les cultures et langues maternelles de ses apprenants et s'en inspire (Sobel et Taylor, 2011).

St Denis (2017), qui s'intéresse aux questions d'autochtonisation, apporte un bémol à l'approche adaptée à la culture. Présentée seule, cette approche ne permet pas de lutter contre le racisme ni d'œuvrer pour l'autochtonisation, par exemple, car elle ne dépasse pas l'aspect descriptif, avec un apprentissage des connaissances en lien avec l'autre culture. Ainsi considère-t-elle que c'est une pédagogie antiraciste qui permettra d'aller de l'avant et de faire changer les choses car la pédagogie antiraciste examine les inégalités de pouvoir, les concepts de privilège, d'oppression, de suprématie blanche ou encore de racisme systémique, et force l'apprenant à réfléchir à sa posture et à ses contributions, à accepter ses responsabilités, qu'il soit opprimé ou oppresseur (St Denis, 2017). Il est question de pédagogie antiraciste au sous-chapitre 4.1.2.2.

4.1.2.1.3 Éducation multiculturelle critique

Les promoteurs de la pédagogie multiculturelle critique ont à cœur « the empowerment of those who have no voice, those who toil, those who live unappreciated, and those who die

in silence » (Pavel, 1995, p. 3) et l'un des objectifs principaux de cette approche est de produire une conscience critique de soi (Pavel, 1995).

En 1998, en introduction de son ouvrage *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, May écrit : « multicultural education has promised much and delivered little » (May, 1998, p. 1). Il reproche par exemple à l'éducation multiculturelle de s'être trop intéressée à l'importance des modifications à apporter aux contenus d'enseignement aux dépens des conséquences du racisme structurel sur la vie des apprenants. Ainsi, l'éducation multiculturelle n'aurait pas su atténuer, ni même contester, les inégalités structurelles telles que le racisme, la pauvreté institutionnalisée et les phénomènes de discrimination (May, 1998 ; May et Sleeter, 2010). L'éducation multiculturelle est finalement devenue un « free-floating signifier [...] used in widely differing contexts for conflicting purposes » (Sleeter et McLaren, 1995).

Ce sont les théoriciens antiracistes britanniques qui, les premiers, ont critiqué l'éducation multiculturelle qu'ils voyaient comme un discours déracialisé (May et Sleeter, 2010). Au Canada, c'est Dei (1996) qui se pose en critique de l'éducation multiculturelle telle qu'elle a été mise en œuvre. Aux États-Unis, les critiques de l'éducation multiculturelle se sont appuyés sur la *critical race theory*, théorie née aux États-Unis (May et Sleeter, 2010).

Dans l'ouvrage *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, édité par Sleeter et McLaren (1995), nous comprenons comment la pédagogie critique et l'éducation multiculturelle ont logiquement fusionné pour donner naissance à la pédagogie multiculturelle critique. Si les origines géographiques et contextuelles des deux approches sont différentes, leur objectif principal est commun : libérer l'apprenant de l'oppression (Sleeter et McLaren, 1995). Rappelons que la pédagogie critique est née au Brésil, dans un

contexte d'alphabétisation des paysans sous la coupe des propriétaires terriens, et l'éducation multiculturelle, elle, est née du mouvement des droits civiques aux États-Unis (Gay cité dans Sleeter et McLaren, 1995). Donc ces deux domaines, autrefois distincts, offrent finalement un projet commun et deviennent des approches complémentaires qui permettent une critique soutenue des effets du capitalisme mondial et de son implication dans la production d'injustices raciales et de genre dans les écoles et autres cadres institutionnels (Sleeter et McLaren, 1995, p. 10). Certains voient cette complémentarité plutôt comme une nécessité, à l'instar de Pavel pour qui « it is only through a criticalist approach to multiculturalism that we will be able work toward a democracy of many voices and diverse perspectives » (Pavel, 1995, p. 2). L'éducation multiculturelle critique permet ainsi de remettre en question les fondements des pratiques, normes et perspectives en vigueur :

Multicultural education and critical pedagogy bring into the arena of schooling insurgent, resistant, and insurrectional modes of interpretation and classroom practices which set out to imperil the familiar, to contest the legitimating norms of mainstream cultural life, and to render problematic the common discursive frames and regimes upon which "proper" behavior, comportment, and social interaction are premised. (Sleeter et McLaren, 1995, p. 7)

Ensemble, ils analysent les configurations de pouvoir existantes et les déstabilisent lorsqu'elles servent à perpétuer des relations sociales de domination. La pédagogie critique et la pédagogie multiculturelle viennent défier ce qui semble familier et rend remarquable ce qui est souvent présenté comme ordinaire, routinier ou banal. Pour Sleeter et McLaren, la pédagogie critique et l'éducation multiculturelle amènent la remise en question de ce qui a toujours été enseigné de la même manière et que n'est plus remis en cause.

Pour ses défenseurs, l'éducation multiculturelle critique n'est pas un ensemble de recommandations méthodologiques, mais renvoie à « a particular ethico political attitude

or ideological stance that one constructs in order to confront and engage the world critically and challenge power relations » (Sleeter and McLaren, 1995, p. 7).

Les approches éducatives centrées sur la culture n'ont pas toutes les mêmes démarches : certaines prônent la reconnaissance de la différence, d'autres l'importance de l'identité culturelle, d'autres encore, la prise de conscience de la situation de domination. En revanche, toutes ont pour objet la lutte contre le racisme et un accès équitable à l'éducation.

4.1.2.2 Pédagogie antiraciste

L'approche antiraciste a vu le jour dans les années 70, en Grande-Bretagne, aux États-Unis et au Canada, en réaction aux limites identifiées de l'éducation multiculturelle et de l'interculturalisme (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006 ; Potvin et Carr, 2008). Les théoriciens à l'origine de l'approche antiraciste se sont inspirés des « approches pédagogiques transformatives ou radicales, axées sur le renforcement de l'autonomie, notamment chez les groupes opprimés et chez les groupes minoritaires » promue par certains pédagogues critiques qui prônent le recours à des « idées radicales et [...] un esprit critique axés sur une société plus égalitaire, démocratique et juste » (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006, p. 6).

La pédagogie antiraciste est « a paradigm located within Critical Theory utilized to explain and counteract the persistence and impact of racism using praxis as its focus to promote social justice for the creation of a democratic society in every respect » (Blakeney, 2005, p. 119). Elle permet également de comprendre en quoi le concept de race a une incidence sur la mobilité sociale et les inégalités, et s'attache aux constructions historiques qui ont engendré ces inégalités (Kailin, 2002). Le formateur a recours à des instructions

explicitement sur la manière d'affronter le racisme sans réserve, ce qui est nécessaire dans des sociétés où l'objectif de l'éducation publique est de former à la citoyenneté démocratique (Kailin, 2002). La pédagogie antiraciste vise la transformation (au même titre que la pédagogie critique de Freire dont nous avons parlé au chapitre 4.1.1) en remettant en question les aspects individuels et structurels du système qui perpétuent le racisme (Blakeney, 2005 ; hooks, 1996 ; Kailin, 2002 ; St Denis, 2017). Pour Dei, être antiraciste, c'est être actif. L'éducation contre le racisme est « an action-oriented educational practice to address racism and the interstices of difference (such as gender, ethnicity, class, sexuality, ability, language, and religion) in the educational system » (Dei, 2014, p. 240). Ce sont ces interstices qui font de nous des sujets et des sociétés à part entière et l'éducation doit permettre aux apprenants de saisir cette complexité (Dei, 2014). Pour cette raison, l'éducation contre le racisme est une responsabilité du formateur et de l'apprenant.

4.1.2.3 La pédagogie contre l'oppression par la pleine conscience

Berila, la première à proposer les fondements de ce qui rapproche la pleine conscience et la pédagogie contre l'oppression, avance que le recours à la pleine conscience est le moyen de mettre fin à l'oppression « at its roots, in our bodies, our hearts, and our minds » (Berila, 2016). Par pleine conscience, Berila veut dire :

The process by which we become more self-aware through particular practices. [...] Some techniques are already regularly used in academic classrooms, while many are not yet widely recognized as valid academic skills. In the former category lie journaling, volunteering, storytelling, dance, and dialogue. In the latter category lie meditation, yoga, visualization, bearing witness, contemplative arts, Aikido, deep listening, and centering practices. (p. 4-5)

La pleine conscience offre un ensemble d'outils qui vient compléter la pédagogie contre l'oppression, car elle permet de mieux discuter de l'oppression, sujet parfois difficile à

aborder avec les apprenants, ainsi que des dynamiques de pouvoir complexes de nos classes et de nos sociétés (Berila, 2016). La pleine conscience est également un moyen d'offrir une éducation holistique où l'apprenant développe résilience et bien-être (Berila, 2016, p. 6). D'après Berila, comme hooks (1994) avant elle, la vie personnelle et la vie étudiante des apprenants ne peuvent être dissociées.

La pédagogie contre l'oppression vise à montrer du doigt les systèmes d'oppression en place dans la société. Généralement, les formateurs réussissent très bien à montrer les dynamiques de pouvoir inéquitables et les modèles qui se répètent dans la société (Berila 2016). Il est cependant plus difficile d'amener les apprenants à pouvoir reconnaître les dialogues internes négatifs que cette oppression engendre et à y mettre fin pour véritablement « unearth the seeds of oppression » (Berilla, 2016, p. 20). C'est à ce niveau que la pleine conscience devient un outil efficace. Elle permet à l'apprenant de reconnaître les dialogues internes et ses propres systèmes intériorisés, entre autres les scénarios mentaux qu'il élabore et leurs effets internalisés. Grâce à une pleine conscience qui soutient la pédagogie contre l'oppression :

We begin to see not only what happens in our intellect but also how it rests in our bodies: what triggers our fears, resentments, and insecurities. We begin to see how we respond to those emotions: how they manifest in our bodies, and how we typically react to them. (Berila, 2016, p. 21).

Une fois que l'apprenant prend conscience de la situation, grâce à de exercices de pleine conscience, il est alors possible de remplacer des perceptions très ancrées et d'adopter de nouvelles perspectives différentes. D'ailleurs, des recherches récentes sur la plasticité du cerveau montrent que même à l'âge adulte, de profonds changements cognitifs peuvent avoir lieu (Davidson et Begley, cités dans Berila, 2016).

Les apprenants sont invités à s'engager dans une enquête expérientielle. Cela rejoint le concept d'autoréflexion qui est central dans le processus d'apprentissage transformationnel des pédagogies contre l'oppression, mais cette autoréflexion devient encore plus profonde grâce à la pleine conscience. C'est en cela que le travail de pleine conscience et la pédagogie contre l'oppression se complètent.

À partir du moment où un individu comprend son propre fonctionnement et ses propres réactions, il devient alors plus facile de comprendre ceux des autres et de reconnaître que ce sont les conséquences d'un contexte d'oppression (Berila, 2016, p. 23).

Concrètement, en salle de classe, d'une part cela aide les apprenants à mieux comprendre des réactions qu'ils auraient pu trouver excessives de la part de leurs collègues marginalisées qui finalement réagissent en raison des oppressions accumulées, et d'autre part, cela aide les apprenants marginalisés à mieux comprendre des réactions qu'ils auraient pu trouver excessives de la part de leurs collègues privilégiés qui finalement réagissent en raison d'années d'acculturation (Berila, 2016). Il n'est pas question d'accepter les comportements nuisibles de l'autre, mais plutôt de manifester compassion et empathie.

Berila avertit que le recours à la pleine conscience comme outil pédagogique peut susciter une forme de scepticisme chez les collègues et apprenants, même si dans le monde occidental il existe de plus en plus de preuves scientifiques à l'appui de cette pratique. Le formateur doit être prêt à faire face à cette situation. Il importe également d'exprimer clairement aux apprenants les bienfaits de ces pratiques de pleine conscience et de ne pas céder à la tentation de proposer plus de contenu théorique au lieu de la pratique (Berila, 2016).

Berila propose de recourir à la pleine conscience dans le cadre d'un cours sur la justice sociale et de travail contre l'oppression. Nous verrons au chapitre 6 comment il

serait possible d'intégrer des telles pratiques dans un cours de formation à la traduction en milieu social.

Nous pensons que si la pédagogie contre l'oppression est pertinente en ce qu'elle offre les compétences intellectuelles aux apprenants, la pleine conscience, elle, permet d'acquérir des compétences personnelles venant servir les objectifs du cours enseigné. Elle donne également l'occasion de développer des compétences de vie, plus générales, tout aussi essentielles (Berila, 2016).

Au-delà de ce que la pleine conscience apporte à l'enseignement de sujets difficiles, l'approche offre aussi aux étudiants, toujours plus stressés et anxieux, des outils de gestion du stress et de résilience face aux situations anxiogènes. Le nombre d'étudiants souffrant de troubles anxieux ne cesse d'augmenter : aux États-Unis, par exemple, le pourcentage a doublé entre 2008 à 2018 (Kane, 2019) ; au Canada 65 % des étudiants de l'enseignement supérieur ont, en 2016, déclaré être très anxieux, contre 58 % en 2013 (Ontario's Universities, s. d.). De tels outils ont donc du sens. Nous observons d'ailleurs que la pleine conscience reçoit de plus en plus d'attention de la part des universités. L'Université Duke (Caroline du Nord), par exemple, propose tout un programme de pleine conscience, le *Koru Mindfulness Program*, ouvert à tous les membres de la communauté universitaire. Récemment, cinq membres du corps professoral de l'Université Case Western Reserve (Ohio) ont organisé la semaine *Mindfulness Matters* pour aider les étudiants et les employés de l'université à mieux gérer les incertitudes associées à la situation causée par la pandémie de COVID-19. Le centre de santé de l'Université Brown (Rhode Island) dispose de son propre centre de la pleine conscience. Au Canada, la tendance s'observe également avec, par exemple, le programme de maîtrise *Contemplative Inquiry* à l'Université Simon Fraser (Colombie-Britannique) ou encore le programme obligatoire de pleine conscience pour les

futurs médecins à l'Université McGill (Québec) (Couturier, 2016). Nous notons également un programme de pleine conscience proposé à l'école de formation continue de l'Université de Toronto, le centre Présence de la faculté de médecine de l'Université de Montréal, le centre Mon Équilibre de l'université de Laval (Québec) ou une formation de 6 semaines offerte par la faculté de droit de l'Université Dalhousie (Nouvelle-Écosse). Nous souhaitons montrer par ces quelques exemples qu'en Amérique du Nord, les universités s'engagent sur cette voie et reconnaissent l'intérêt de la pleine conscience, parfois aussi dénommée présence attentive, pour la communauté universitaire.

Il n'est pas question que tous les formateurs, tous les apprenants deviennent experts de la pleine conscience, mais il est intéressant de découvrir les pratiques en cours de développement dans ce domaine afin de réfléchir à une façon d'accompagner les apprenants du mieux possible dans leur cheminement de futur citoyen et de faire évoluer notre enseignement. Nous voyons qu'il est important de ne pas négliger les dimensions socio-émotionnelles de l'enseignement, de l'apprentissage, de la diversité et de l'inclusion qui sont finalement essentielles au développement de citoyens du monde conscients. Dimensions qui sont pourtant trop souvent sous-estimées, sinon mises à l'écart dans les environnements de l'enseignement supérieur (Donahue-Keegan et al., 2017).

4.1.3 Pédagogie de l'engagement

Nous continuons avec la présentation de courants pédagogiques dont la raison d'être est l'éducation pour la justice pour tous. Avec cette section intitulée *Pédagogie de l'engagement*, nous proposons deux approches : la pédagogie engagée de bell hooks et la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement. Ici encore, si l'attention est portée sur

des aspects différents, il existe plusieurs points communs, notamment celui d'amener l'apprenant à s'engager dans son apprentissage et la société.

4.1.3.1 Pédagogie engagée

La pédagogie engagée de bell hooks (1994) est influencée par la pédagogie critique et la conscientisation de Freire (1974), ainsi que par la pédagogie engagée du moine bouddhiste Thich Nhat Hanh (bell hooks, 1994). Elle renvoie à une éducation libératrice, une pratique de la liberté, qui permet de « connecter volonté de savoir et volonté de devenir » (hooks, 1994, p. 23). Le formateur, qui doit avoir le *courage de transgresser* les limites, voit en chaque apprenant un *être unique* et va chercher une *reconnaissance mutuelle*. Il est question de *transgresser*, car le formateur se détache de l'enseignement traditionnel que hooks, au même titre que Freire, associe au système bancaire en éducation et à une approche uniforme où il n'existe aucune considération du vécu des acteurs, comme si cela n'avait pas d'incidence sur l'apprentissage ou l'enseignement (hooks, 1994). La pédagogie engagée, au contraire, est une approche holistique où le corps et l'esprit sont indissociables. Il est important de respecter *l'âme de l'apprenant* pour atteindre un apprentissage profond. Une hypothèse sous-jacente de la pédagogie engagée est que l'expérience personnelle est essentielle à la compréhension et au développement des connaissances (Danowitz et Tuitt, 2011).

Il est question de *transgresser*, aussi parce qu'un enseignement traditionnel est hiérarchique, avec un enseignant sachant, et un apprenant inférieur qui est un consommateur passif ; la connaissance est le fait du professeur. Une classe de pédagogie engagée, en revanche, est un espace de travail collectif et participatif où il est question de reconnaissance mutuelle, de partage de savoir et d'échange. La connaissance est

coconstruite, tous les participants sont dynamiques (hooks, 1994). Une pédagogie engagée est exigeante, car en tant que modèle holistique d'apprentissage, elle encourage *pratique réflexive et bien-être* qui permettront de valoriser et responsabiliser les apprenants (hooks, 1994, p. 21).

Une des difficultés identifiées par hooks concernant la mise en œuvre d'une pédagogie engagée sont les exigences du monde universitaire qui, selon elle, attend des chercheurs qu'ils publient et non qu'ils s'engagent dans des recherches critiques. Selon hooks, il est entendu qu'ils enseignent pour que l'apprenant mémorise plutôt que de recourir à une pédagogie transgressive, et qu'ils répondent à des exigences administratives en plus de se concentrer sur leurs recherches ou les apprenants. Pour elle, cette *répression* et ce *confinement* ont pour but de limiter l'apprentissage, et non de l'élargir (hooks, 1994). Les approches créatives, incarnées et spirituelles axées sur la communauté et la critique du patriarcat capitaliste suprémaciste blanc ne sont généralement pas valorisées et sont souvent redoutées (Taber, 2014).

Au fil de sa carrière, hooks enrichit sa pédagogie engagée avec les concepts d'amour et d'espoir, ce qui l'amène à penser que l'enseignement doit d'abord être ancré sur l'espoir :

A place where paradise can be realized, a place of passion and possibility, a place where spirit matters, where all that we learn and know leads us into greater connection, into greater understanding of life lived in community (hooks, 2003, p. 183, dans Taber, 2014, p. 183).

4.1.3.2 Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement découle d'un vaste projet qui répond au mouvement de l'éducation pour une perspective mondiale initié par l'UNESCO au lendemain de la conférence générale de 1995. Ce concept cherche « à englober les divers

mouvements éducatifs nés tout particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale en vue d'humaniser la société et l'école » (Ferrer, 1994, p. 1). Avec cette approche d'éducation pour une perspective mondiale, aussi appelée éducation pour une perspective planétaire, puis éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (ÉCDPP), les apprenants et les formateurs sont invités à collaborer pour construire une société de paix et de justice (Ferrer, 1994). L'ÉCDPP consiste à :

Construire une citoyenneté démocratique locale et ouverte au monde. Une citoyenneté qui tienne compte des interdépendances multiples et complexes entre les divers problèmes actuels de l'humanité et solidaire dans la recherche collective d'une nouvelle façon de penser le monde et d'agir comme agents de changement dans la construction d'un monde meilleur (Ferrer et Allard, 2002, p. 69).

Il s'agit d'une réflexion commune mondiale, mais les objectifs restent adaptés aux spécificités socioculturelles locales. L'approche globale implique une réflexion et des objectifs sur trois niveaux : la dimension intrapersonnelle, la dimension interpersonnelle et la dimension sociale (Ferrer et Allard, 2002). La dimension intrapersonnelle vise « la connaissance et l'affirmation de soi ; il s'agit d'un processus intérieur de libération des schémas de domination si fortement ancrés dans l'imaginaire collectif » (Ferrer, 1994, p. 4). La dimension interpersonnelle renvoie à la « création de rapports égaux de respect mutuel et de valorisation des façons diverses d'être et de penser » (Ferrer, 1994, p. 4) ; il est question de « favoriser la participation active et responsable de chaque personne aux décisions qui la concerne » (Ferrer, 1994, p. 4) et de favoriser un processus de dialogue. La dimension sociale, quant à elle, implique un « engagement dans le projet de société de paix et de justice que l'on cherche à construire [et cela] implique la prise de conscience critique de la réalité mondiale » (Ferrer, 1994, p. 4). Nous notons ici les termes *libération*, *dialogue* et *prise de conscience* qui relèvent de la pédagogie critique.

Cette ÉCDPP, qui cherche finalement à répondre aux changements dans les sociétés et pose la question de l'enseignement de la citoyenneté dans des sociétés démocratiques et plurielles (Ferrer, 1994), sert de cadre à la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (PCE). C'est en fait par le biais de la PCE que l'ÉCDPP pourra « contribuer au développement d'une citoyenneté démocratique capable de répondre aux défis complexes du monde actuel » (Ferrer et Allard, 2002, p. 69). Cette PCE repose sur diverses valeurs :

Appréciation de la vie, respect de la dignité humaine, épanouissement personnel, autonomie, liberté, conscience critique, reconnaissance d'autrui, empathie, coopération, ouverture à la diversité, paix, justice, égalité, solidarité, respect des droits humains, sens de la démocratie pluraliste et de la coresponsabilité sociale, respect de la nature (Ferrer et Allard, 2002, p. 67).

Le titre *Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement*, avec sa « double appellation signale on ne peut plus clairement que, si on cherche à transformer la société et l'éducation en vue de construire une citoyenneté démocratique, il importe de favoriser la réflexion critique tout autant que l'engagement réfléchi dans l'action quotidienne » (Ferrer et Allard, 2002, p. 70).

Cette pédagogie constituait un volet de la *pédagogie actualisante* développée à la fin des années 90 à l'occasion d'une réforme éducative par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Les chercheurs à l'origine de ces pédagogies conviennent qu'il s'agit d'un projet éducatif « utopique », mais ajoutent que cette même utopie est source d'avancement (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002, p. 1). Plus précisément, la PCE est :

Une pédagogie critique, holistique et engagée qui, tout en s'efforçant d'éviter le dogmatisme et le réductionnisme, invite les apprenantes et les apprenants à participer de façon active, autonome, et guidés par les valeurs de paix, de justice, d'équité et de solidarité, à leur propre cheminement conduisant à l'épanouissement personnel et à la compréhension de soi, d'autrui et de la

réalité sociale ainsi qu'à l'engagement dans la construction d'une citoyenneté démocratique, pluraliste et solidaire du sort de la planète (Ferrer et Allard, 2002, p. 100).

Nous retrouvons dans la PCE notamment deux termes que nous avons évoqués précédemment avec d'autres approches, à savoir la *conscientisation* et l'*engagement*. La conscientisation de la PCE, inspirée de celle de Freire, est définie par Ferrer et Allard comme :

Le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur l'environnement. Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde (Ferrer et Allard, 2002, p. 99).

Quant à la notion d'engagement de la PCE, elle rappelle grandement celle de la pédagogie engagée de bell hooks (chapitre 4.2.3.1) car Ferrer et Allard la présente comme étant :

L'action de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable guidé par des valeurs de paix, de justice, d'équité, de solidarité et de respect de l'environnement que l'on fait siennes, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur sa vie et sur celle d'autrui. Par ses actions autonomes, l'être engagé apporte de nouveaux éléments significatifs de son vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement (Ferrer et Allard, 2002, p. 100).

4.1.4 Conclusion partielle

Ce chapitre sur l'éducation pour la justice sociale nous permet de faire ressortir pourquoi et comment, grâce à l'éducation, contribuer à une société plus juste. Il nous amène également à ordonner et à mieux distinguer des approches qui se ressemblent en partie, car elles partagent des fondements, des objectifs ou encore des contextes, sans pour autant être complètement identiques et contribuent ainsi à ajouter des nuances. Si tous ces courants,

tous ces pédagogues critiques et inclusifs (Haynes, 2016) visent une société plus juste, les contributions diffèrent. La pédagogie multiculturelle critique, par exemple, existe en réaction à un manque de reconnaissance de l'existence et de l'intégration de la diversité en enseignement. De son côté, l'éducation contre le racisme est née en réaction à des approches précédentes, notamment l'éducation multiculturelle, et entend amener le public à lever le voile sur les injustices fondées sur la race, en montrer l'importance et les combattre. En ce qui concerne l'approche consistant à intégrer la pleine conscience à l'éducation contre l'oppression, elle montre l'importance de prendre en considération l'apprenant et le formateur dans leur entièreté. Enfin, nous voyons que l'éducation pour l'engagement qui cherche également à contribuer à un monde plus juste s'attachent à préparer de futurs citoyens conscients de inégalités et engagés pour une société meilleure.

Pour Kumashiro, quatre manières permettent de conceptualiser et de lutter contre l'oppression dans le travail des éducateurs et chercheurs en éducation qui se sont engagés à comprendre la dynamique de l'oppression et à suggérer des moyens de la combattre : l'éducation pour l'Autre ; l'éducation au sujet de l'Autre ; l'éducation qui est critique des notions de privilège et de l'Autre ; et l'éducation qui change les étudiants et la société (Kumashiro, 2002, p.32). En 2019, lors de l'Assemblée annuelle de l'Association canadienne des géographes à l'Université de Winnipeg, le groupe de travail *The Canadian Women and Geography (CWAG)* exprimait dans son appel à communication :

Given our current context of the rise of white supremacy and homophobia, authoritarianism, neoliberal politics and climate change denial – alongside sensationalism, fake news, post-“truth”, and the other workings of a what Giroux (2018) has recently called the disimagination machine – it is critical to reflect on how we teach geography? More importantly, how do we teach geography in ways that challenge current oppressive politics and in doing so address the struggles for social justice, rights, and reconciliation as well as ecological justice?

Nous menons la même réflexion pour notre discipline : comment penser la traductologie, plus précisément, comment enseigner la traduction, de sorte à remettre en question les politiques oppressives actuelles et, ce faisant, œuvrer pour la justice sociale, les droits de chacun et la réconciliation ? Pour terminer ce chapitre sur les courants pédagogiques en vue de leur transfert vers l'enseignement de la traduction en milieu social, nous présentons une dernière approche, celle de la théorie écosystémique et nous verrons en quoi cette approche, tout en apportant un éclairage différent à l'enseignement, vient appuyer les choix d'approches que nous avons déjà présentées.

4.2 Approche écosystémique

Avec la théorie écosystémique de Bronfenbrenner, nous saisissons comment tous les aspects de la vie de l'apprenant sont interreliés et donc pourquoi l'éducation à la justice sociale permet de tendre vers un monde meilleur et a sa place dans l'éducation supérieure.

4.2.1 Origines : Experimental Ecology of Education

La théorie du modèle écologique du développement humain est élaborée par Urie Bronfenbrenner, qui s'est inspiré des travaux de Lewin et Vygotsky (le même Vygotsky dont nous avons parlé au chapitre 2 lorsque nous présentions l'approche socioconstructiviste en enseignement de la traduction, portée entre autres par Kiraly pour établir les fondements de sa théorie (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012). Chez Vygotsky, il reprend les « idées à propos des rôles prépondérants de la culture (le relativisme du développement de l'enfant), des interactions sociales et de l'accompagnement » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 4) et chez Lewin, il reprend « l'idée que le comportement est fonction des interactions

entre les personnes et leur environnement » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 4). Psychologue s'intéressant au développement de l'enfant, Bronfenbrenner a encouragé les praticiens à approcher les enfants et leur famille en suivant une approche plus globale, et non fragmentée comme cela pouvait être le cas à l'époque. En effet, chaque spécialiste étudiait alors les problématiques liées à l'enfant en fonction de son champ d'expertise, ce qui aboutissait sur une vision décousue et compartimentée du développement humain. Bronfenbrenner, lui, a voulu inclure tous les aspects entourant les individus, et ce, de l'enfance à la vie adulte. C'est ainsi qu'il a été amené à élaborer son concept d'écologie du développement humain. D'après les principes fondateurs de sa théorie, l'environnement, élément essentiel du développement humain, est constitué de différents niveaux interconnectés, chacun jouant un rôle dans le développement des individus. Son approche a ainsi permis de repositionner l'enfant, qui tendait à être étudié en circuit fermé et coupé des agents l'entourant dans la vie réelle, dans la société. Pour Bronfenbrenner, l'enfant ne se développe pas dans l'isolement, mais au sein de toutes les structures de la société, et plus les liens entre ces entités sont forts, plus cela favorisait le développement humain. D'après Bronfenbrenner, « l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement » (El Hage et Reynaud, 2014).

Ainsi, une caractéristique du modèle de Bronfenbrenner est la conceptualisation de l'environnement du point de vue de l'individu en développement. Le système écologique comprend de multiples niveaux. Il commence par le niveau le plus intérieur et progresse successivement vers le niveau le plus extérieur (Fish et Syed, 2018). Le modèle écologique de Bronfenbrenner compte cinq systèmes d'interaction, le premier étant imbriqué dans le

second, et ainsi de suite (Zhang, 2018). Nous allons maintenant détailler les cinq niveaux qui composent l'environnement de l'individu (Bronfenbrenner, 1976) :

- Microsystème : « immediate setting containing the learner (e.g., home, day care center, classroom, etc.) » (Bronfenbrenner, 1976, p. 5) ;
- Mésosystème : « comprises the interrelations among the major settings containing the learner at a particular point in his or her life » (Bronfenbrenner, 1976, p. 5) ;
- Exosystème : « extension of the meso-system embracing the concrete social structures, both formal and informal, that impinge upon or encompass the immediate settings containing the learner and, thereby, influence and even determine or delimit what goes on there » (Bronfenbrenner, 1976, p. 6) ;
- Macrosystème : « overarching institutions of the culture or subculture, such as the economic, social, educational, legal and political systems, of which local micro-, meso-, and exo-systems are the concrete manifestations. Such macro-systems are conceived and examined not only in structural terms but as carriers of information and ideology that, both explicitly and implicitly, endow meaning and motivation to particular agencies, social networks, roles, activities, and their interrelations (Bronfenbrenner, 1976, p. 6).

Au départ, lorsque Bronfenbrenner élabore son approche, il la nomme approche écologique, puis en 1989, il parle d'approche systémique écologique (Boulanger, 2014).

Entre temps, en 1984, Bronfenbrenner complète sa taxonomie avec le chronosystème (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012) :

- Chronosystème : « the influence on the person's developmental changes (and continuities) overtime in the environments in which the person is living (Bronfenbrenner, 1986, dans Mulisa, 2019).

Avec ce modèle, il est considéré que l'individu se trouve dans un environnement constitué d'un ensemble de systèmes interdépendants (Boulanger, 2014). L'adaptation mutuelle entre un individu en développement et les propriétés des milieux dans lesquels il est engagé sont observées. Est également prise en considération la manière dont les relations entre les individus et les différents milieux sont influencées par les interactions entre les milieux et le contexte plus large (Fish et Syed, 2018).

4.2.2 Approche écosystémique en éducation

Appliquée à l'éducation, cette théorie du développement de l'enfant de Bronfenbrenner a dans un premier temps été utilisée pour mieux accompagner les enfants en difficulté. Les intervenants s'attachaient alors à amener la famille, les enseignants et, le cas échéant, le personnel de santé, à travailler ensemble. Le modèle écologique nous rappelle qu'il est important de prendre en considération ce qui entoure les apprenants (valeurs, milieu culturel, milieu communautaire, etc.).

Sur le chapitre de l'enseignement supérieur, il existe plusieurs exemples de recours à l'écosystémie. Pour Mulisa (2019), les résultats des étudiants postsecondaires peuvent être influencés par de multiples systèmes bioécologiques qui ne sont pas pris en compte au niveau de l'enseignement supérieur (Mulisa, 2019). Il est nécessaire de remettre en question le modèle qui consiste à s'intéresser essentiellement aux résultats de l'apprenant et à la qualité du programme (Mulisa, 2019). Il faudrait tendre vers une approche holistique qui mettrait l'accent sur les interactions entre les étudiants et leurs systèmes socio-écologiques. Autrement dit, une vision linéaire simplifiée de l'enseignement secondaire où la qualité est évaluée en termes d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, de taux élevé de scolarisation, d'éducation de masse, d'harmonisation des programmes, d'enrichissement des infrastructures éducatives, d'augmentation des dépenses financières ou encore d'implication du secteur privé n'est pas suffisante (Mulisa, 2019).

Nous trouvons également dans la littérature un exemple de recours à l'approche écosystémique dans le but d'améliorer l'environnement d'apprentissage des apprenants autochtones, notamment en intervenant sur le mésosystème et l'exosystème, tel que le

préconisent Fish et Syed (2018). Au niveau de l'exosystème, par exemple, il serait question de travailler avec les services aux étudiants et les affaires académiques afin de permettre aux étudiants de maintenir des connexions culturelles tout en avançant dans leur parcours de formation grâce à des mécanismes permettant aux étudiants d'établir des liens entre l'éducation qu'ils reçoivent et leur façon d'être et de vivre (Fish et Syed, 2018).

L'approche de Bronfenbrenner permet aux chercheurs, éducateurs et praticiens de comprendre les expériences des étudiants pour mieux les accompagner et contribue à saisir comment créer à l'université un environnement qui améliore le développement de l'étudiant (Zhang, 2018). Zhang voit en l'approche un outil qui permettrait de mieux comprendre aux conseillers en orientation dans les universités les facteurs individuels et contextuels qui influencent l'orientation, et qui plus est, l'orientation des étudiants internationaux (Zhang, 2018).

Nous donnons un dernier exemple pour montrer que l'approche écosystémique peut permettre d'intervenir à différents niveaux en éducation supérieure. Pinder-Amaker et Bell (2012) recommandent le recours à cette approche grâce à laquelle il est possible de répondre aux besoins en santé mentale dans les établissements supérieurs. Le cadre écosystémique offre un moyen de décrire les facteurs contextuels immédiats des problèmes de santé mentale et place l'étudiant au centre de la santé mentale à l'université (Pinder-Amaker et Bell, 2012). Dans ce cas, le microsystème (pairs, famille et communauté universitaire) influence directement la santé mentale de l'étudiant. Il est imbriqué dans l'exosystème (système de soins de santé, système d'enseignement supérieur et médias), et est influencé par celui-ci. Le macrosystème est composé de facteurs économiques, politiques et culturels plus importants (croyances de la société sur la maladie mentale, comportement de recherche d'aide) (Pinder-Amaker et Bell, 2012). C'est alors l'influence entre tous les

éléments qui fait en sorte que l'étudiant comprend les services de santé mentale existants au cours de ses études et va s'en prévaloir (Pinder-Amaker et Bell, 2012).

L'approche écosystémique peut permettre d'intervenir de différentes manières en enseignement supérieur. Nous retenons qu'elle permet de mieux définir et mieux comprendre les facteurs qui ont une incidence sur la réussite des apprenants, et ainsi d'agir sur les leviers appropriés pour accompagner les étudiants.

Nous disions à la fin de la section 4.2 que l'approche écosystémique vient appuyer les choix d'approches que nous avons déjà présentées. En effet, avec les approches pour la justice sociale, la réflexion porte sur ce qui se passe dans la salle de classe, mais aussi beaucoup sur tous les facteurs de l'environnement des apprenants. Il est question de prise de conscience de la situation, de l'importance du développement personnel pour l'apprentissage et d'action à divers niveaux pour apporter des changements. Nous trouvons que les niveaux qui composent l'environnement de l'individu selon Bronfenbrenner offrent un angle de réflexion différent pour intégrer à divers niveaux l'éducation pour la justice sociale.

4.3 Formation en TMS et éducation pour la justice sociale en contexte canadien

Dans une perspective de pédagogie critique, le formateur entend œuvrer à la transformation du monde, pour la justice contre toute forme d'inégalité. Cela se joue sur différents plans en enseignement de la TMS. Le formateur peut guider les apprenants dans leur prise de conscience des concepts liés à l'oppression. Cela sera pertinent à la fois dans une perspective de la TMS, mais également dans l'optique de la traduction entre langues officielles canadiennes puisque l'activité suscite également un questionnement sur les rapports de domination. Il est alors envisageable d'amener les apprenants à réfléchir à

l'incidence de ces concepts pour eux-mêmes, en tant que locuteurs d'une langue minoritaire ou locuteur d'une langue majoritaire, ou pour les bénéficiaires de services de TMS, et de réfléchir au rôle de la TMS dans un tel contexte. Un cours en TMS, dans un cadre de pédagogie critique, est également un moyen de sensibiliser les apprenants aux problématiques de justice sociale avec la perspective d'agir pour une transformation sociale (Pereira, 2017).

Aussi, un cadre pédagogique fondé sur l'éducation à la justice sociale et contre l'oppression amène le formateur à s'assurer que toute personne est traitée de façon équitable et avec dignité en classe. Ce point ressort des approches centrées sur la culture, contre le racisme ou contre l'oppression. Ce concept, qui est également un élément central de la démocratie (Sobel et Taylor, 2011), confirme d'ailleurs la pertinence des services de TMS dont le but est de permettre à des personnes en situation minoritaire de participer pleinement à la société et de jouir de leurs droits en toute équité. Kumashiro (2000) voit l'éducation contre l'oppression comme étant l'éducation pour l'Autre, à propos de l'Autre, une éducation qui remet en question les concepts de privilège et d'altérisation, et finalement une éducation qui transforme les étudiants et la société. Les approches centrées sur la culture, dans la même optique, poussent à remettre en question les fondements des pratiques, des normes et des perspectives en place (Sleeter et McLaren, 1995). Il est question de réfléchir à la société et aux relations de pouvoir de façon critique. Cela vaut pour le formateur et l'apprenant. Elles se rapprochent de l'éducation contre le racisme qui, elle, appelle à discerner les constructions historiques qui ont engendré des inégalités notamment au niveau de la mobilité sociale et à se demander en quoi le concept de race a une incidence sur ces inégalités. Encore une fois, la TMS, de par sa nature, le public visé et les valeurs qu'elle implique, est le terrain idéal pour aborder ces différents sujets et, en

retour, ces différents cadres théoriques sont parfaitement adaptés pour guider les choix pédagogiques lors de l'enseignement de la TMS.

De plus, le formateur qui sous-tend ses pratiques sur une éducation pour la justice sociale reconnaît que l'enseignement est politisé, que les systèmes éducatifs peuvent être des espaces d'oppression et de résistance avec des modèles de domination et de subordination, au même titre que d'autres institutions publiques et sociales (Graf, Wright et Skubikowski, 2009). L'apprenant doit être amené à comprendre la notion d'espace privilégié et le concept d'inégalités sociales (Graf, Wright et Skubikowski, 2009). Le formateur guide les apprenants dans leur remise en question des affirmations de vérité objectives et des dynamiques de pouvoir sociopolitiques dans lesquelles ils vivent. Il les amène à reconnaître que la connaissance est une construction historique et qu'il est important de toujours prendre en considération plusieurs perspectives et de réfléchir aux agendas cachés des différents niveaux décisionnels (qu'il soit question d'accès à l'éducation, d'épistémologies choisies, de discours valorisés, de formations privilégiées, de budgets accordés, etc.) Les apprenants coconstruisent la connaissance du cours et le processus d'apprentissage est tout aussi important que l'apprentissage en lui-même, sinon plus. La participation démocratique est encouragée (Berila, 2016).

Lorsque le formateur choisit de contribuer à la justice sociale par son enseignement, il fait le choix de reconnaître, d'interrompre et de transformer des relations sociales inégales au lieu de les ignorer et de les reproduire. Loin d'être neutres, ces choix doivent se refléter dans le contenu des cours et la pédagogie et le formateur doivent être transparents. Dans le cadre d'un cours en TMS, nous voyons plusieurs manières de conduire les apprenants vers une telle réflexion, notamment en abordant les thèmes suivants : situation des bénéficiaires

de la TMS, disponibilité et qualité des services offerts, positionnement des ordres professionnels, lois et aménagement linguistiques, situation des langues non officielles.

4.4 Conclusion

Freire mettait en garde contre une éducation qui devenait restrictive. Il pensait que le néolibéralisme cherchait à limiter l'éducation à une pratique technique qui ne consistait alors plus à former mais à entraîner. Nous ne pouvons croire que le recul de la formation en sciences humaines et l'absence de prise en considération du développement de l'individu en tant qu'Être, ou en tant que partie d'un tout, pourrait contribuer à la construction de projets sociétaux collectifs. Nous pensons qu'en intégrant des épistémologies variées, des concepts de la pédagogie antiraciste, de la pédagogie critique et de l'écologie de l'éducation, nous pouvons aspirer à réorienter l'éducation que nous offrons aux générations futures.

Ces approches mènent à l'acquisition de connaissances théoriques, mais également au développement de valeurs humaines. Ces considérations sont aujourd'hui rarement intégrées en enseignement dans les établissements d'études supérieures.

Nos systèmes éducatifs ne cessent de creuser les fossés plutôt que de permettre à chacun de jouir des mêmes chances. En Amérique du Nord, les frais de scolarité toujours plus élevés et les dettes étudiantes de plus en plus lourdes. Il n'est clairement pas question d'accès équitable à l'éducation. Comment pouvons-nous garantir que tous les jeunes aient accès à l'enseignement postsecondaire sachant que « equality of opportunity is only possible given the equality of condition » (Dei, 2014, p. 243).

Ces approches nous permettront de tendre vers mieux, nous l'espérons, dans notre enseignement et nos recherches et ainsi rejoindre Dei pour qui :

An important academic goal is to understand ongoing contestations in knowledge in the search to engage everyday social practice and experiences, as well as the social barriers and approaches to peaceful human coexistence. Dei, 2011, quatrième de couverture

Avec ce chapitre, nous partageons des outils qui permettront au formateur soucieux d'œuvrer pour la justice sociale d'orienter son enseignement, de réfléchir à son rôle et peut-être remettre en question ses pratiques et convictions. Il pourra remettre l'apprenant et la société au centre de son enseignement. Nous espérons que les approches partagées guideront vers plus d'empathie, de tolérance, qu'elles donneront le goût de se mobiliser, se positionner en tant que chercheur, professeur et citoyen.

Il est entendu que le contenu de ce chapitre n'est pas suffisant pour réformer des façons d'être et de faire. Des formations avancées seraient nécessaires. Nous croyons cependant qu'il constitue un point de départ intelligible pour qui souhaiterait transformer son approche.

Dans le chapitre 6, nous nous inspirerons des concepts que nous venons de couvrir pour élaborer notre modèle de formation en traduction en milieu social.

Chapitre 5

Analyse comparative de l'enseignement de la traduction milieu social

Dans ce chapitre, nous proposons une étude comparative de la situation de la TMS dans différents pays du monde. Notre objectif est de comprendre comment la TMS est enseignée. Pour avoir un panorama diversifié, nous nous intéressons à quatre pays en plus du Canada. Les pays en question sont, dans l'ordre suivi dans notre inventaire : l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Espagne et les États-Unis. Ces choix ont été faits parce que ce sont des terres d'accueil, récentes ou historiques, avec une forte population immigrante. Nous avons identifié qu'il y existait des services et des offres de formation en TMS. De plus, nous étions capable de consulter nous-même la documentation officielle accessible. Pour chaque pays, dans le but de mieux saisir la pertinence de la TMS, nous présentons, avant de décrire les offres de formation en TMS en milieu universitaire, quelques données concernant la démographie et les politiques linguistiques en vigueur. Nous terminerons le chapitre avec la situation canadienne, que nous étudierons plus en détail. Ce chapitre réunit les études des cas sous-tendant notre modèle qui sera formulé au chapitre 6 et ces études éclaireront notre analyse des besoins et des initiatives envisageables au Canada. Ainsi, nous pourrons comparer ce qui se passe autour de la TMS au Canada par rapport à d'autres pays dans le monde.

5.1 Australie

5.1.1 Démographie et politiques linguistiques en Australie

En Australie, en 2016, 26,3 % de la population était née outre-mer, 20,8 % parlaient une langue autre que l'anglais à la maison, parmi lesquels 3,5 % estimaient mal parler anglais (Australian Bureau of Statistics, 2018).

Les politiques linguistiques australiennes ont évolué au fil des années, passant d'une politique d'assimilation, du début du XX^e siècle jusqu'à la fin des années 60, à une politique d'intégration pendant les années 70, dans le cadre de laquelle les langues et les cultures des principales communautés émigrées étaient valorisées (Lemerrier, 2003), pour ensuite aller vers une politique nationale favorisant le multilinguisme, à partir des années 80 (Leclerc, 2016). L'Australie n'a jamais eu recours aux lois pour intervenir en matière de politique linguistique (Leclerc, 2016). En fait, « la question linguistique n'est pas considérée en termes de droits, mais de services révocables, selon les circonstances » (Leclerc, 2016).

En Australie, les langues autres que l'anglais sont les langues de l'immigration et les langues aborigènes. L'État reconnaît le droit des Aborigènes à obtenir, dans leur langue ancestrale, des services de l'administration et d'être scolarisés dans les écoles primaires. Il reconnaît que ces langues sont « indispensables à la culture aborigène et à la pérennité de l'australianité » (Leclerc, 2016). Cela dit, les services ne sont accessibles en langues aborigènes que dans certaines régions de l'Australie, celles où les Aborigènes sont plus nombreux (Leclerc, 2016). Pour ce qui est des langues des immigrants, s'il n'existe aucune loi visant leur utilisation dans les services publics, nous allons voir dans le paragraphe suivant qu'il existe cependant un accompagnement formel de la part des autorités publiques.

5.1.2 Offre de service en TMS en Australie

Le recours à la TMS, et plus généralement à la TIS, est commun en Australie et des services professionnels sont explicitement offerts. Il est ainsi possible de trouver facilement comment obtenir des services en TIS grâce à divers organismes. La structure Refugee Council, organisme national de coordination de services destinés aux réfugiés, réserve sur son site internet une page où sont présentés plusieurs services de traduction et interprétation pour réfugiés (Refugee Council of Australia). En Australie, la profession de traducteur en milieu social est en fait officiellement nommée et reconnue par les consommateurs et les législateurs. Le gouvernement australien dispose de son propre service de traduction et interprétation, le Translating and Interpreting Service (TIS National), qui relève du ministère des Affaires intérieures et se présente comme suit :

TIS National is an interpreting service provided by the department. TIS National provides language services for people who do not speak English and for agencies and businesses that need to communicate with their non-English speaking clients. TIS National delivers the following services: immediate phone interpreting, ATIS (automated immediate phone interpreting), pre-booked phone interpreting, pre-booked on-site interpreting, video interpreting, a range of informative publications and promotional materials about our services (Australian Government - Department of Home Affairs).

De cette manière, le TIS offre des services dans plus de 140 langues et collabore avec plus de 2 300 traducteurs et interprètes dans le pays. Certains de ces services de traduction sont gratuits pour les personnes qui s'installent en Australie. Plus précisément, chaque immigrant peut faire des demandes de traduction sans frais de dix documents au cours des deux années suivant l'obtention de son visa. Les documents traduits sont les documents d'identité (certificat de naissance, de mariage, de divorce, de décès, de droits de garde), les documents de facilitation (permis de conduire, certificats de police, rapports médicaux, carnets de vaccination), les documents ayant trait à l'éducation (certificats, relevés de notes,

certificat d'études supérieures) et les documents ayant trait au travail (certificats professionnels, certificats de travail, références, contrats de travail).

Nous comprenons également que le gouvernement australien accorde beaucoup d'intérêt à la communication avec les allophones, car il produit des documents accessibles dans un grand nombre de langues. Ainsi, les locuteurs de 25 langues autres que l'anglais ont pu consulter la documentation concernant le recensement de 2016, sur initiative de l'organisme australien des statistiques (Australian Bureau of Statistics, ABS) :

The 2011 Census revealed that almost a quarter of Australia's population was born overseas. To target this significant population group in 2016, the ABS and an external multicultural marketing agency developed in-language advertising and print materials. The ABS also partnered with the Translating and Interpreting Service (TIS) to provide support for non-English speakers (Australian Bureau of Statistics, 2017).

Il existe également un cadre législatif dans les états et territoires en Australie. Nous en prendrons un, celui du Queensland, qui détaille clairement ses engagements en termes de traduction et interprétation et précise :

All Queensland Government agencies are required to provide and pay for qualified interpreting services for customers who are hearing impaired or have difficulties communicating in English. This is outlined in the Queensland Language Services Policy, and refusing to provide these services may be considered discrimination under the Anti-Discrimination Act 1991 (Queensland Government).

En plus de ces services langagiers publics, il existe de nombreuses agences de traduction et d'interprétation privées qui offrent des services de traduction en milieu social, dont l'agence Language Loop qui s'enorgueillit de donner la parole aux personnes issues de la diversité culturelle et linguistique afin qu'elles puissent participer pleinement à la société. L'agence travaille avec de nombreux prestataires de services d'établissement des nouveaux arrivants et offre, par exemple, des services de traduction humanitaire ou pour l'installation des nouveaux arrivants.

Ces exemples montrent à quel point les services en TMS sont bel et bien implantés. En Australie, les immigrants qui connaissent le plus de difficultés avec la maîtrise de la langue officielle sont les personnes issues de l'immigration humanitaire ou venues retrouver leur famille. Les critères d'admissibilité à l'immigration et les circonstances sont différents des immigrants qui s'installent pour des raisons professionnelles (Australian Bureau of Statistics, 2018).

5.1.3 Enseignement universitaire de la TMS en Australie

L'Université de Western Sydney (UWS) offre une formation de premier cycle et une de deuxième cycle en traduction et interprétation. Pour les deux niveaux, les étudiants peuvent suivre un cours de TMS. En premier cycle, le cours est intitulé *Community Translation*, en maîtrise, *Community and Social Services Translation*.

Au programme de maîtrise, le cours est obligatoire en première année. Dans la description de cours, la TMS est définie comme étant une activité qui « focuses on facilitating written communication between public services and community members who do not have a good command of mainstream language(s) » (Western Sydney University). Les objectifs du cours sont d'amener les étudiants à produire des textes cibles dans des styles appropriés à des groupes et à des communautés spécifiques, des textes qui sont appropriés à la fonction du texte source. Il a également pour but de permettre aux apprenants de développer des compétences en matière de recherche terminologique spécialisée, d'édition et de révision, et de production de documents destinés à des supports audiovisuels. Les apprenants auraient ainsi la capacité de réfléchir à la traduction en termes de stratégies et d'adéquation par rapport au public cible, ainsi que de faire une évaluation

critique écrite et orale des traductions pertinentes. Le cours existe pour l'arabe, le japonais, le mandarin, l'espagnol, le coréen, le persan et le vietnamien, en fonction des besoins.

Dans le cursus de premier cycle, *Bachelor of Arts - Interpreting and Translation*, le cours fait partie d'un bloc de sept cours parmi lesquels les étudiants doivent en choisir six.

Il n'est pas surprenant de trouver de tels cours dans cette université puisque c'est ici qu'exerce un des leaders de la réflexion sur la TMS, Mustafa Taibi, auteur de deux ouvrages sur la TMS dont nous avons parlé au chapitre 3, aussi à l'origine de la création du groupe de recherche international en TMS, International Community Translation Research Group.

Ce sont les seuls cours de TMS que nous avons repérés en Australie.

Cela étant dit, nous souhaitons mentionner que plusieurs universités offrent des cours en IMS, souvent dans des programmes de maîtrise en traduction et interprétation ou en interprétation seulement, mais aussi pour des certificats.

Par exemple, l'Université de Nouvelle-Galles du Sud (UNSW) propose le cours *Interpreting in Community Settings* dans son programme de maîtrise en traduction et interprétation. C'est un des six cours à options parmi lesquels les étudiants doivent choisir quatre cours. Le cours prépare à l'IMS dans un contexte national. Deux domaines de l'IMS sont étudiés, le domaine médical et le domaine social. Ce cours n'est pas destiné à une combinaison de langue précise.

Au programme de maîtrise en traduction et interprétation de l'Université RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology), il existe également un cours à option en interprétation médicale en milieu social, *Community Health Interpreting*. Là encore, le cours n'est pas destiné à une combinaison de langue précise.

5.1.4 Conclusion partielle

La TMS est une réalité reconnue en Australie. Il existe une volonté de faciliter la communication avec les allophones de la part du gouvernement et des services publics. L'intérêt porté à la TMS est évident en Australie. Ainsi, l'ordre professionnel des traducteurs et interprètes, NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters Ltd.), dont une des missions est de délivrer des agréments aux traducteurs et aux interprètes en Australie, reconnaît et défend la TMS. L'ordre offre d'ailleurs diverses formations en TMS. Cette reconnaissance est primordiale : le fait de nommer d'étiqueter la profession et le service permet l'organisation et la normalisation de la profession, mais aussi la reconnaissance des agents, en l'occurrence les traducteurs et les immigrants dont le niveau de maîtrise de la langue officielle ne permet pas la pleine participation à la société (Taibi et Ozolins, 2016).

5.2 Nouvelle-Zélande

5.2.1 Démographie et politiques linguistiques en Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, la population est très diverse. Le taux de migration annuel net, qui est de 56 000 individus pour une population d'environ 4,9 millions, est similaire au taux de l'Australie de 2017–2018 et plus de trois fois supérieur aux taux des États-Unis et du Royaume-Uni, selon Stats NZ Tatauranga Aotearoa, organisme officiel de statistique de Nouvelle-Zélande. En 2018, plus d'un quart (27,4 %) des résidents néo-zélandais étaient nés à l'étranger, ce qui témoigne d'une tendance à la hausse, avec 22,9 % en 2006 et de 25,2 % en 2013 (Stats NZ Tatauranga Aotearoa, 11 novembre 2019).

Pour pouvoir immigrer en Nouvelle-Zélande avec un visa de résident, un candidat à l'immigration ainsi que les membres de sa famille âgés de plus de 16 ans doivent prouver

qu'ils peuvent communiquer en anglais. Les membres de la famille qui n'ont pas les compétences linguistiques jugées suffisantes doivent prépayer les cours de langues qui leur permettront d'atteindre un niveau de compréhension et d'expression jugé suffisant par le gouvernement. Ainsi, nous comprenons que peu d'immigrants avec un visa de résident auront besoin de services de TMS ou qu'ils n'en auront besoin que sur un court laps de temps. Les services en TMS concernent donc avant tout les nouveaux arrivants issus de l'immigration humanitaire. En 2013 en Nouvelle-Zélande, 2 % de la population ne parle ni anglais, ni maori, ni ne connaît la langue des signes. Plus précisément, 12 % de la population asiatique, 7 % de la population venue du Moyen-Orient, d'Amérique latine et d'Afrique, et 5 % des habitants de la zone Pacifique (Office of Ethnic Communities).

5.2.2 Offre de services en TMS en Nouvelle-Zélande

Les instances publiques reconnaissent l'importance d'accompagner les immigrants afin qu'ils aient accès aux soins et reçoivent des services au même titre que tout autre Néo-Zélandais. La preuve en est que le gouvernement offre des services linguistiques, des formations préparant les professionnels langagiers en TMS. Ainsi, une personne qui ne peut pas s'exprimer en anglais, mais a besoin de contacter le ministère de l'Immigration, peut simplement composer un numéro de téléphone, prononcer dans sa langue le nom de sa langue maternelle et elle sera mise en contact avec un interprète (New Zealand Immigration).

De plus, le ministère des entreprises, de l'innovation et de l'emploi (Ministry of Business, Innovation and Employment, MBIE) propose des services de soutien linguistique mis en place en 2017, dans le but de :

[I]mplement the recommendations of a comprehensive review of the provision of interpreting and other language assistance services across the public sector. The programme, which is co-led by MBIE and [Department of Internal Affairs], seeks to provide equitable access to public services and information for non-English speaking clients such as refugees and migrants for example (site internet du Ministry of Business, Innovation and Employment, s.d.)

Ici, il est question de services en traduction et en interprétation. Le ministère des Affaires intérieures dirige en fait vers ce service de soutien les personnes qui, dans leurs démarches administratives, ont besoin de TMS.

Une autre preuve de l'intérêt que porte le gouvernement néo-zélandais à la TMS est le fait que les interprètes en milieu social peuvent obtenir de l'aide financière de la part du MBIE pour entreprendre toute formation professionnelle nécessaire et passer le test de certification NAATI (l'organisme d'agrément des traducteurs et interprètes en Australie). Aussi, à compter de 2024, cette certification NAATI sera une condition préalable pour travailler comme interprète en langues communautaires dans le secteur public.

Nous souhaitons mentionner une dernière action menée par le gouvernement néo-zélandais qui manifeste la considération de ce dernier à l'endroit de la TMS : le rapport *Fair and Accessible Public Services: Summary Report on the Use of Interpreters and Other Language Assistance* (2016). Ce rapport, réalisé par le MBIE, dont dépendent les services de soutien linguistique mis en place en 2017 que nous venons de présenter, amène une réflexion sur l'amélioration de l'accès aux services langagiers, pendant les premières années de séjour des nouveaux arrivants en Nouvelle-Zélande, afin de les aider à s'installer et à s'intégrer rapidement dans la vie néo-zélandaise. Il est notamment précisé en première page du rapport que « while this project focuses on interpreter services, some of its proposals incorporate reference to translation services where this is considered appropriate » (MBIE, 2016).

5.2.3 Enseignement universitaire de la TMS en Nouvelle-Zélande

L'Université de Canterbury offre un programme de traduction et interprétation de deuxième cycle, le *Master of Applied Translation and Interpreting (MATI)*. Ce programme se distingue notamment par l'accent mis sur l'engagement des étudiants dans la société et les collectivités locales, le volet stage et les possibilités d'études à l'étranger. Parmi les cours offerts, il y a le cours *Translating and Interpreting for the Community*, qui est un des cours obligatoires au choix ; plus précisément, les étudiants doivent choisir entre celui-ci et *Translating in the Digital Era: Tools and Practices*. Il s'agit d'un cours générique, qui n'est pas propre à une seule langue, sauf pour le chinois. Les objectifs de cours portent sur la TMS, dont il est précisé que le but est de fournir aux communautés minoritaires un accès linguistique aux services publics offerts en situation de crise ou en situation de routine. Les approches fonctionnelles de la traduction servent de cadre théorique au cours qui est construit autour de discussions et de conseil pratiques (University of Canterbury, 2021).

À l'Université d'Auckland, les étudiants de deuxième cycle inscrits aux programmes Master of Arts ou Master of Translation peuvent suivre le cours *Community Translation and Interpreting*. L'objectif du cours est de donner aux étudiants les compétences cognitives, linguistiques et traductionnelles nécessaires pour offrir des services de TMS. Le cours comprend une introduction théorique à la TMS, ainsi qu'une introduction aux domaines essentiels de l'activité (applications médicales et technologiques) pour pouvoir travailler comme traducteur ou interprète en milieu social en Nouvelle-Zélande et ailleurs.

Enfin notons qu'à Auckland University of Technology, aucun cours ne porte dans son titre les termes traduction en milieu social, pourtant plusieurs cours offrent une préparation à la TMS, par exemple, les cours *Introduction to Translation et Theory, Principles and Practice of Translation and Interpreting*. Le premier amène les étudiants à s'engager dans un projet authentique de TMS. Notons également que tous les cours d'interprétation proposés à l'université traitent de l'IMS (communication personnelle avec Ineke Creeze, 26 janvier 2021).

5.2.4 Conclusion partielle

La diversité de la population néo-zélandaise sous-entend des besoins toujours croissants en services de TMS, particulièrement dans le domaine de la santé (Creeze, 2019), ce qui suscite une demande en matière de formation en TMS (Creeze, 2019), notamment des formations qui ne seraient pas proposées dans une combinaison de langue spécifique.

Cela dit, nous voyons que déjà l'offre de formation est arrimée aux besoins de la société néo-zélandaise. Nous voyons également que le gouvernement néo-zélandais reconnaît l'importance de la TMS, en a mesuré les besoins et contribue activement à répondre à la demande.

5.3 Espagne

5.3.1 Démographie et politiques linguistiques en Espagne

En 2016, l'Espagne compte 4,5 millions d'immigrants, ce qui représente 10 % de sa population globale (INE, 2016). Entre 2000 et 2007, le pourcentage de la population née à l'extérieur de l'Espagne est passé de 3,64 % à 11,61 % (Instituto Nacional de Estadísticas,

2009). En 2007, date de la dernière enquête nationale menée par l'Institut national espagnol de statistiques sur l'immigration, 15,23 % des immigrants allophones pensent ne pas avoir un niveau suffisant en espagnol et 17,22 % estiment avoir besoin d'améliorer leurs compétences (Wang, 2016). Aussi en 2007, 44,9 % des immigrants sont hispanophones.

En Espagne, la langue officielle est le castillan, et le catalan, le basque et le galicien ont le statut de langues co-officielles dans les régions où elles sont parlées. Les locuteurs ont le droit de s'exprimer dans ces langues co-officielles dans les institutions publiques de l'administration autonome. Notons qu'il existe trois niveaux d'administration en Espagne : l'administration générale de l'État (le gouvernement central, à Madrid), l'administration autonome (dans les Communautés autonomes) et l'administration locale (les provinces, les municipalités et les communes). S'il existe des langues co-officielles, il est cependant clairement exprimé dans la Constitution que tout Espagnol doit connaître le castillan.

Aujourd'hui, l'article 123 de la loi de procédure pénale détaille les droits linguistiques des allophones quant à l'interprétation et la traduction (Annexe A). Les personnes poursuivies en justice peuvent bénéficier de services d'interprétation et de traduction dans le cadre des procédures pénales (Rojo Chacón, 2015).

Ce droit est renforcé par l'adoption et la mise en œuvre de la directive 2010/64/UE du Parlement européen et du Conseil du 20 octobre 2010 relative au droit à l'interprétation et à la traduction dans le cadre des procédures pénales qui, plus précisément, entend :

Garantir le droit des suspects ou des personnes poursuivies à bénéficier de services d'interprétation et de traduction dans le cadre des procédures pénales afin de garantir leur droit à un procès équitable.

Selon Foulquié-Rubio et al. (2018), la situation de la TIMS en Espagne a été très touchée depuis 2010 environ par une immigration galopante, la crise des réfugiés, la prolifération de l'interprétation à distance.

5.3.2 Offre de services en TMS en Espagne

Lors de la consultation de sites internet du gouvernement espagnol, il n'apparaît pas que le gouvernement propose beaucoup de services en TMS. Nous relevons quelques brochures produites en anglais, français et parfois arabe concernant la protection internationale des personnes et plus précisément les demandes d'asile et du statut de réfugiés faites en Europe et celles faites depuis l'Espagne. Foulquié-Rubio et al. (2018, p. 9) discernent plusieurs raisons qui viendraient expliquer que l'amélioration de l'offre de services en TMS ait été limitée : les réductions budgétaires et l'absence de sensibilisation à l'importance de services de TMS de qualité. Pourtant, cela garantirait une communication efficace au moment d'accompagner les allophones dans la préservation de leurs droits fondamentaux associés à la santé, l'éducation et la justice. Du côté de la recherche et de la formation dans le domaine de la TMS, une masse critique commence à s'impliquer, avec des études de grande envergure dont les résultats sont remis aux autorités compétentes et communiqués au grand public (Foulquié-Rubio et al., 2018).

Un autre problème relevé est l'absence d'un répertoire d'interprètes en milieu social formés pour travailler dans les services publics et surtout dans des combinaisons de langues peu recherchées. L'offre de service pour répondre aux demandes s'en trouve ralentie (Stefanova, dans Foulquié-Rubio et al. 2018, p. 212). Pour remédier à ce manque, chaque ONG impliquée auprès des migrants (par exemple, la Comisión Española de Ayuda al Refugiado ou la Asociación Comisión Católica Española de Migraciones) qui recourt aux services de TMS dispose de sa propre liste. Parfois, les organismes s'échangent des informations au sujet de traducteurs et interprètes pour pouvoir intervenir plus rapidement.

En Espagne, il existe également des agences de traduction et d'interprétation qui peuvent intervenir dans les services publics ou pour les situations mettant en cause des demandeurs d'asile et des réfugiés. C'est le cas d'agences telles que Asitel, Dualia, Interpret Solutions, Ofilingua, SeproTec Multilingual Solutions ou encore Trusted Translations (Foulquié-Rubio et al., 2018, p. 212).

Enfin, nous notons l'existence d'un observatoire permanent de la TMS, du nom de Comunica, qui réunit plusieurs centres de recherche dans des universités espagnoles des diverses communautés autonomes. L'observatoire mène des travaux de veille sur la communication entre langues et cultures en Espagne, en s'intéressant plus particulièrement à la TMS, avec une conscience critique et engagée (Comunica).

5.3.3 Enseignement universitaire de la TMS en Espagne

Il existe en Espagne, à l'Université d'Alcalá, une maîtrise dédiée à la TMS, intitulée *Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos*. Le programme de 60 ECTS (système européen de transfert d'unités de cours capitalisables) est centré sur l'interprétation et la traduction pour les services publics dans une perspective interculturelle et interlinguistique (Universidad de Alcalá, Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos). La formation est organisée en cinq domaines :

- Communication interlinguistique et interculturelle (12 ECTS),
- Traduction et interprétation dans le milieu de la santé (10 ECTS),
- Traduction et interprétation juridico-administrative (18 ECTS),
- Stages en milieu entrepreneurial ou institutionnel (5 ECTS),

- Travail de fin de maîtrise (9 ECTS).

Proposé dans diverses combinaisons linguistiques (espagnol avec arabe, chinois, français, anglais ou russe), le programme comprend des cours de traduction et d'interprétation dans différentes spécialisations caractéristiques des services publics, notamment les soins de santé et les services juridiques. Les étudiants reçoivent à la fois un enseignement théorique et pratique en classe, mais ont également l'occasion de vivre de premières expériences authentiques dans des milieux professionnels. En effet, les étudiants doivent participer à 100 à 125 heures de stage, plus s'ils le souhaitent, au cours de leur formation.

C'est dans cette université qu'exerce Carmen Valero Garcés, chercheuse extrêmement active en TIMS, qui a publié en 2014 *Communicating across cultures : a coursebook on interpreting and translating in public services and institutions* - manuel pour la formation en TIMS - ou encore l'ouvrage *Ideology, ethics and policy development in public service interpreting and translation*, en 2017, et de nombreux livres et articles dans le domaine. C'est également dans cette université que se trouve le groupe de recherche interdisciplinaire FITISPos (Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos) qui est voué à la formation et à la recherche en matière de traduction et d'interprétation dans les services publics. Le groupe de recherche a organisé son septième colloque en TIMS au printemps 2020.

L'Université d'Alcalá propose également, par l'intermédiaire de sa plateforme d'éducation permanente, un MOOC (*massive open online course*, formation en ligne ouverte à tous) en TIMS. La formation, gratuite, est dispensée en anglais, espagnol et chinois. Elle est composée de trois modules (*Introduction, Médiation et communication interculturelles, Traduction et interprétation dans les services publics, Recherches d'informations et outils*). Les supports pédagogiques sont variés, avec des présentations

Power Point présentées par des intervenants sur des vidéos préenregistrées, des supports écrits, des activités d'évaluation et d'auto-évaluation ou encore un forum. Le MOOC est accessible durant 35 semaines et les participants font le parcours à leur rythme. Pour Vitalaru et Valero-Garcés (2020), l'objectif principal de ce MOOC

is to provide general information and to raise awareness about the complexity of the field, as well as to offer the possibility of learning and practicing some of the principles and strategies presented so that those interested in deepening their knowledge and skills may do so with more formal training (2021, p. 183)

Selon Vitalaru (2016), les MOOC ont pris une place importante en Espagne en raison de l'augmentation non négligeable de l'immigration ces dernières années et des besoins de communication qui en découlent pour les fonctionnaires (employés de mairie, des écoles, centres éducatifs, commissariats, etc.).

De son côté, l'Université Autonome de Barcelone propose un programme de premier cycle, de 240 ECTS sur quatre ans, en traduction et interprétation, ainsi qu'une maîtrise professionnelle en traduction et médiation interculturelles de 60 ECTS sur 2 ans dont le but est de couvrir « an area of specialisation currently required by the translation labour market, and the need for intercultural mediation involved in migratory flows » (Université Autonome de Barcelone). La maîtrise offre deux combinaisons de langue : chinois-espagnol ou anglais-espagnol.

Pour le programme de premier cycle, il est possible de choisir entre quatre domaines, dont la traduction sociale et institutionnelle qui, en plus des cours de tronc commun, comprend les cours suivants :

- Traduction juridique et financière A-A et B-A

- Médiation sociale pour les traducteurs et interprètes
- Introduction aux institutions nationales et internationales pour les traducteurs et interprètes
- Techniques de préparation à l'interprétation bilatérale B-A-B
- Traduction inversée spécialisée
- Expression orale A pour interprètes
- Expression orale B pour interprètes
- Traduction spécialisée B (français ou allemand)-A

En maîtrise, le contenu d'enseignement est constitué de plusieurs modules, dont un comporte plusieurs cours sur l'interprétation dans les services publics et un autre construit autour de la médiation interculturelle et la traduction.

L'Université Autonome de Barcelone héberge également le groupe de recherche MIRAS (Mediación e Interpretación: Investigación en el Ámbito Social) créé face à l'augmentation de la demande en traducteurs et interprètes qualifiés dans les divers services de soutien aux immigrants de l'administration publique catalane.

5.3.4 Conclusion partielle

L'intérêt en Espagne pour la TIMS est plutôt récent. L'Espagne a été forcée de s'adapter à de nouvelles réalités pour mieux servir réfugiés, demandeurs d'asile et immigrants.

Nous trouvons que les universités ont su rapidement s'investir et répondre à l'évolution des besoins de la société, que ce soit par ses formations ou la recherche. Il est certain que les politiques linguistiques espagnoles et européennes ont permis d'appuyer l'offre de services en TIMS. Nous croyons également que l'Espagne, qui a une forte histoire

de politiques linguistiques et une tradition de traduction, a su être réactive, une fois que les acteurs ont su faire avancer la cause de la TMS.

5.4 États-Unis

5.4.1 Démographie et politiques linguistiques aux États-Unis

Selon le groupe de réflexion Migration Policy Institute (MPI), établi à Washington, il y a, en 2019, 44,9 millions d'immigrants aux États-Unis et environ 46 % des immigrants âgés de 5 ans et plus avaient une compétence limitée en anglais (CLA) (Batalova et al., 2021). Les immigrants représentaient 81 % des 25,5 millions de personnes ayant une CLA au pays. En raison de ces connaissances limitées de la langue du pays d'accueil, les locuteurs sont dès lors confrontés à des barrières linguistiques et éprouvent potentiellement des difficultés à se faire soigner, par exemple (Delizée et al., 2019).

D'après Meylaerts (2010), le contexte américain est celui d'un unilinguisme institutionnel combiné à une traduction occasionnelle et temporaire dans les langues des minorités et des migrants. Il existe aux États-Unis des réglementations gouvernementales comme le décret 13166, du 11 août 2000, intitulé *Improving Access to Services for Persons with Limited English Proficiency*, qui exigent des entités bénéficiaires de financements publics, telles que les écoles ou les organismes d'assistance publique, qu'elles répondent aux besoins linguistiques des populations qu'elles servent, en ayant recours à la traduction ou à l'interprétation selon les besoins. Toutefois, ces réglementations ne comprennent aucune norme concernant les qualifications des personnes fournissant des services linguistiques (Mikkelsen, 2014).

Il existe également l'outil *Language Access Assessment and Planning Tool for Federally Conducted and Federally Assisted Programs*. Avec cet outil, il est précisé quels

documents doivent être traduits, quelle est la qualité attendue de la traduction et quelles sont les compétences du traducteur. Le contrôle du gouvernement fédéral sur l'élaboration et la mise en œuvre de ces politiques de traduction est également précisé (Córdoba Serrano, 2016). En fait, une succession de décisions de justice et d'actes à la suite du décret 13166 ont élargi les notions de droits civils, et il est finalement devenu pratique courante dans les organismes chargés de l'application de la loi, les tribunaux, les hôpitaux, les écoles et autres entités publiques de donner accès aux minorités linguistiques par l'intermédiaire de traducteurs et d'interprètes (González, Vásquez et Mikkelson 2012 cités dans Mikkelson, 2014).

Chaque État des États-Unis dispose de sa propre Constitution. Certains, comme la Californie (Córdoba Serrano, 2016), évoquent les questions de politique linguistique dans leur Constitution, d'autres non. Nous ne couvrirons pas dans cette recherche les politiques de traduction existantes dans les constitutions d'État. Le décret 13166 nous permet à lui seul de montrer qu'il existe des politiques linguistiques publiques aux États-Unis.

En raison des changements apportés par le décret 13166, la profession de la TIMS a connu une croissance exponentielle et ne cesse de se développer (Mikkelson, 2014). Selon le Département du Travail, les emplois d'interprète et de traducteur devaient augmenter de 42 % entre 2010 et 2020 en raison de la diversification de la population et ces possibilités d'emploi devraient concerner les domaines de la santé et de la justice en raison de la nécessité pour toutes les parties de comprendre pleinement les informations mises à disposition Mikkelson (2014, p. 10).

5.4.2 Offre de services en TMS aux États-Unis

Il existe de nombreux services en TMS aux États-Unis, qu'ils soient offerts par des agences de traduction privées, des entités publiques ou le milieu associatif. Nous en donnerons quelques exemples. À l'échelon fédéral, divers sites internet du gouvernement offrent des supports écrits en plusieurs langues (par exemple les fiches d'information sur les données en lien avec le dernier recensement sont proposées en sept langues – le chinois simplifié, le chinois traditionnel, le coréen, l'espagnol, le japonais, le tagalog et le vietnamien – en plus de l'anglais.

Un autre exemple de programme mené à l'échelon fédéral est celui de LEP.gov. Il s'agit d'un service créé par un groupe de travail interinstitutions sur le sujet des compétences limitées en anglais et qui fonctionne en 21 langues en plus de l'anglais. La division des droits civils, qui relève du Département de la Justice des États-Unis, gère ce service dont la mission est « de partager des ressources et des informations pour aider à développer et à améliorer les services d'assistance linguistique offerts aux personnes ayant une maîtrise limitée de l'anglais, aux termes de la loi fédérale ».

Il faut noter également que dans le secteur public, en particulier dans les domaines de la santé, de l'éducation et des services à la personne, de nombreux employés sont bilingues et apportent un soutien linguistique en plus de leurs fonctions habituelles. Ces intervenants ne sont pas nécessairement inclus dans les statistiques gouvernementales sur l'emploi d'interprètes (Mikkelson, 2014).

Au niveau associatif, nous avons déjà évoqué certains centres, notamment le Proyecto Inmigrante, avec lequel collabore l'Université du Texas à Arlington qui offre ses services dans plusieurs villes du Texas et du Nouveau-Mexique et qui peut donner des services de TMS. Il existe de très nombreux organismes d'accompagnement des migrants en situation

légale ou illégale. Aussi, des organismes qui ont des racines religieuses tels que Catholic Charities of Boston, qui est un des plus importants prestataires de services sociaux dans l'État du Massachusetts, offrent des services en TMS. Ainsi, le service CIS (Community Interpretation Services) par exemple, qui est une entreprise sociale de Catholic Charities of Boston, créée en 1986, offre des services de traduction et d'interprétation depuis plus de 25 ans. Plus de 200 langagiers couvrent 80 langues et soutiennent des personnes issues de toutes confessions. Le CIS est membre de l'ATA, American Translators' Association. Respond: Crisis Translation est un autre exemple de service gratuit en TMS. Il s'agit d'un réseau de traducteurs et interprètes bénévoles qui offrent, dans 88 langues, des services aux migrants, aux réfugiés ou à toute autre personne faisant face à des barrières linguistiques. L'organisme travaille avec de nombreuses associations communautaires et humanitaires.

5.4.3 Enseignement universitaire de la TMS aux États-Unis

Nous avons mentionné au chapitre 3 l'exemple de l'Université du Texas à Arlington où il existe un cours de traduction construit autour de la TMS. Ce cours fait partie de la mineure ou du certificat de premier cycle en traduction espagnole. Intitulé *Business and Legal Translation*, le cours, qui est offert chaque semestre de printemps, amène les étudiants à travailler avec des ONG locales. Les étudiants sont exposés à la TMS de façon très concrète, notamment parce que l'enseignement se fait en partie avec l'apprentissage par le service communautaire. Ainsi, l'université collabore avec l'organisme Proyecto Inmigrante depuis 2014. La mission de cette association est de réunir les familles, de contribuer à la construction d'une société plus forte et de soutenir l'économie locale. Concrètement, elle

s'engage à servir, informer et aider la communauté des immigrants dans les domaines de l'immigration et de l'éducation. L'agence est reconnue par le Département américain de la Justice.

Toujours à l'Université du Texas à Arlington, le cours *Introduction to Translation*, lui aussi, aborde la TMS et propose un apprentissage par le service. Les étudiants doivent trouver un organisme à but non lucratif qui a des besoins en traduction. En collaboration avec toute une variété d'organismes, les étudiants sont alors amenés à traduire divers documents tels que des supports pour des ateliers de responsabilisation des locataires, des dépliants pour des collectes de jouets, des dépliants pour des dons ponctuels ou encore des informations concernant les services et les activités offerts par les organismes en question. Ils traduisent également des formulaires de consentement et des formulaires légaux, des certificats de décharge, des brochures d'information sur la violence dans les relations amoureuses entre adolescents, etc. Selon Rueda-Acedo, professeure responsable de la coordination des projets à l'université, ce volet d'apprentissage par le service a été une expérience extraordinaire tant pour les étudiants que pour les membres de la communauté (Rueda-Acedo, communication personnelle, 8 février 2021). Tous les cours d'interprétation de l'Université du Texas à Arlington comprennent l'IMS.

L'Université La Salle, à Philadelphie, est un autre établissement d'enseignement supérieur des États-Unis qui offre un cours en TMS. Dans ce cas, le domaine d'expertise est celui des soins de santé. Le cours est intitulé *Professional Uses of Spanish: Medical*. Lors du cours, les étudiants voient le vocabulaire spécialisé, les normes déontologiques, les pratiques de soins de santé aux États-Unis, la culture hispanique du patient, en recourant à des lectures au sujet de maladies spécifiques ou de problèmes de santé touchant souvent le

public cible de la TIMS, des jeux de rôle, la rédaction de courts textes médicaux ou encore des observations dans un hôpital local qui propose des services bilingues.

Nous n'avons détecté que peu de formations offertes en TMS au niveau universitaire. Cela dit, il est en fait difficile de déterminer si les cours offerts comprennent une composante en TMS ou non sans communiquer avec les responsables de programme, car parfois les titres de cours ou les descriptions officielles ne sont pas explicites ou ne donnent pas ces détails. À l'Université du Texas à Arlington, par exemple, les titres de cours ne laissent pas penser que les contenus pourraient être avant tout en lien avec la TMS : *Introduction to Translation et Business and Legal Translation*. C'est en consultant un article de la coordinatrice de programme (Rueda-Acedo, 2018) que nous avons l'assurance que les cours offerts correspondaient à ce que nous cherchions.

Nous avons observé lors de nos recherches que l'offre en IMS est bien plus importante que celle en TMS aux États-Unis. Ainsi, plusieurs des programmes universitaires proposant une formation en interprétation ou en interprétation et traduction offrent au moins un cours obligatoire ou optionnel en IMS, à l'instar du programme de maîtrise à l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign. Aussi, il existe plusieurs programmes courts en IMS aux États-Unis tels que le certificat professionnel en IMS en espagnol, donné à l'École d'études supérieures Middlebury Institute of International Studies at Monterey.

5.4.5 Conclusion partielle

Aux États-Unis, il existe des besoins en TMS, des exigences associées aux lois fédérales et des États, des formations entre autres au niveau universitaire et des services à la population.

Malgré l'unilinguisme du pays, il existe des politiques de traduction explicites pour répondre aux besoins des allophones (Córdoba Serrano, 2016).

Selon Mikkelson (2014), le décret 13166 a entraîné de nombreux changements dans le domaine de l'IMS, notamment sur le plan de la formation, puisque de nombreux programmes de formation ont vu le jour. En 2014, Mikkelson s'intéresse à l'évolution de la formation en IMS, donc ne se positionne pas sur la TMS. Encore une fois, cela montre à quel point la TMS peine à se faire une place, à être reconnue comme une activité à part entière. De plus, il est difficile de recenser les formations offertes en TMS, car les intitulés de formation et de cours n'évoquent pas explicitement l'aspect en milieu social. Pourtant, il est difficile de penser que les services soient limités à l'interprétation puisque, aux États-Unis, le fameux décret 13166 évoque clairement les besoins en supports écrits traduits. D'ailleurs, nous l'avons exprimé dans le chapitre sur la TMS, Córdoba Serrano (2016) reconnaît que si l'IMS a suscité une attention considérable des années 2000 à 2016, son pendant, la TMS, représente un domaine peu étudié en traductologie. Aussi, au sein de la profession d'interprète en milieu social, certains sous-domaines sont plus encadrés que d'autres sur le plan de la formation et de la réglementation. Nous pensons ici à l'interprétation judiciaire et à l'interprétation médicale plus reconnues, encadrées, que l'interprétation en travail social par exemple. Si certaines organisations telles que ATA ou International Medical Interpreters Association ont organisé, à l'occasion de certaines de leurs rencontres annuelles, des ateliers en lien avec les contextes de l'éducation ou d'autres services publics, il n'existe que très peu de formations et aucun standard établi pour l'interprétation dans ces secteurs (Mikkelson, 2014).

Les politiques linguistiques en place aux États-Unis montrent qu'il existe une sensibilité pour l'accompagnement des allophones dans les services publics et cela est

positif. Toutefois, si presque toutes les politiques examinées ont tendance à traiter explicitement de la traduction, elles présentent différents degrés de conformité attendus, en fonction, non seulement de l'ordre de gouvernement, mais aussi du domaine et des langues concernés. Cela se traduit par des modalités et des degrés de réglementation différents du côté des meilleures pratiques et du contrôle de la qualité ainsi que de la professionnalisation des traducteurs en milieu social (Córdoba Serrano, 2016).

5.5 Canada

Dans les premiers chapitres de cette thèse, nous avons abordé trois champs théoriques : la pédagogie de la traduction, la traduction et milieu social et l'éducation pour la justice sociale. Dans le présent chapitre, jusqu'à maintenant, nous avons dressé un inventaire non exhaustif de la situation de la TMS dans différents pays du monde où la TMS est une réalité sortie de l'ombre. Nous allons maintenant présenter la situation au Canada afin de comparer les données, de constater où se situe le Canada dans ce domaine et de proposer des améliorations, le cas échéant.

Nous commencerons par remettre en contexte la genèse de la présente thèse puisque c'est suite à l'observation de conséquences malheureuses causées par un manque de formation en TMS dans un contexte canadien que le sujet est né.

Nous accompagnions une famille syrienne dans son installation à Moncton dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, au moment où le gouvernement canadien accueillait des milliers de familles qui, fuyant les violences dans leur pays, s'étaient s'exilées d'urgence dans des camps de réfugiés de pays voisins. La ville de Moncton, au Nouveau-Brunswick, avait alors accueilli en quelques semaines plus de familles qu'elle n'en accueillait d'habitude en une année. Rapidement, tous les acteurs ont fait face à des

problèmes majeurs de ressources humaines pour accompagner ces nouveaux arrivants ; il se posent également des défis de communication puisque peu de réfugiés pouvaient communiquer en anglais ou en français. Aussi, peu de membres du personnel des associations responsables de l'accueil des migrants parlaient arabe. Des citoyens bénévoles arabophones, qui n'étaient pas des professionnels de la traduction ni de l'interprétation, ont alors généreusement offert de traduire et d'interpréter. Au fil du temps, divers malentendus ont eu lieu. À la suite de ces situations, nous avons notamment observé une baisse du niveau de confiance que la communauté syrienne accordait aux structures d'accueil et progressivement, nous avons compris que les traducteurs/interprètes allaient au-delà de leur tâche linguistique, comme nous l'avons signalé plus haut, et avançaient des informations qui n'étaient pas toujours confirmées par les structures d'accueil. Nous nous sommes alors demandé si ces bénévoles avaient reçu une formation en TMS, au même titre que les bénévoles qui aidaient les familles à s'établir avaient dû suivre une formation concernant le rôle qui était le leur, les tâches desquelles ils étaient responsables et une formation en interculturalité. Progressivement, nous avons élargi notre enquête et cherché à savoir s'il existait des formations en TMS au Canada. Spontanément, nous nous sommes tournée vers les universités puisque ce sont elles qui forment les professionnels langagiers au Canada. Après quelques recherches, nous avons compris que l'offre de formation en TMS au Canada était inexistante dans les universités et que l'offre en IMS était très peu présente au sein des universités, un peu plus à l'extérieur des universités. L'arrivée des réfugiés venus de Syrie et l'observation du manque de formation en TMS datent de 2016.

Nous prenons la peine de faire ce rappel, car aujourd'hui, lorsque nous passons en revue les formations existantes en TMS dans les universités canadiennes, nous observons que la situation a évolué. En effet, nous le verrons plus en détail un peu plus loin,

l'Université Simon Fraser, en Colombie-Britannique, propose depuis 2017 une option de formation et il y a plusieurs initiatives hors université qui émergent également. Nous ne pouvons plus dire qu'il n'existe aucune formation en TMS dans les universités canadiennes. Devant cette découverte, nous avons d'abord fait face à certaines inquiétudes. Notre prémisse tenait-elle toujours ? Finalement, nous sommes d'avis que la création de cette formation, si elle ne nous permet plus d'avancer qu'il n'existe aucune formation universitaire, valide le fait qu'il existe des besoins et montre que les universités ont une place à faire à cette discipline. Elle témoigne également que les solutions à apporter ne peuvent être des solutions pensées au niveau national, comme cela est le cas pour les programmes de premier cycle en traduction, car les besoins en TMS sont singuliers à chaque région du Canada. Nous développerons ces arguments en conclusion du présent chapitre.

Avant de nous intéresser à l'offre de formation en TMS au Canada, nous présenterons quelques données démologiques.

5.5.1 Démographie et politiques linguistiques au Canada

Il existe au Canada deux langues officielles : l'anglais et le français. Cependant, de nombreuses personnes ne parlent ni l'une ni l'autre. En 2016, 19,8 millions de personnes ont l'anglais pour langue maternelle, 7,3 le français et 7,9 millions de personnes ont déclaré une langue non officielle comme langue maternelle (Statistique Canada, 2017). Selon les projections de Statistique Canada (Morency et al., 2017), entre 26,1 % et 30,6 % de la population canadienne pourrait n'avoir ni le français ni l'anglais comme langue maternelle en 2036. En 2011, c'était le cas de 20,0 % de la population, en 1991, 15,1 %, une forte

tendance. Cela représenterait ainsi, en 2036, entre 10,7 millions (scénario de faible immigration) et 13,8 millions (scénario de forte immigration) de personnes n'ayant pour langue maternelle ni le français ni l'anglais (Morency et al., 2017). Dans le même rapport, il ressort de cela que l'intégration en anglais et en français des immigrants, de leurs enfants et de leurs petits-enfants est plutôt rapide. Par rapide, Statistique Canada entend qu'à la deuxième génération, un adulte sur cinq et un jeune sur trois ne parle ni français ni anglais. Les immigrants de troisième génération adoptent majoritairement les langues officielles ; ils étaient 97,9 % en 2011 (Morency et al., 2017, 40). Aussi, le recensement interdécennal de 2016 montre que les immigrants sont de plus en plus nombreux à s'installer dans de petites et moyennes collectivités et leur répartition géographique évolue. En effet, depuis les quinze dernières années, l'immigration vers les Prairies et le Canada atlantique a plus que doublé ; les immigrants économiques sont quatre fois plus nombreux à choisir de s'installer ailleurs qu'en Ontario, en Colombie-Britannique ou au Québec (1 sur 10 en 1997 contre presque 4 sur 10 en 2017).

En ce qui concerne les politiques linguistiques, les textes sont clairs. Si les origines du bilinguisme officiel au Canada remontent à l'*Acte de l'Amérique britannique du Nord – la Loi constitutionnelle de 1867* – ce n'est qu'en 1969 que le gouvernement fédéral a accordé un statut officiel égal au français et à l'anglais en adoptant la *Loi sur les langues officielles* (LLO). Cette loi a beaucoup influencé la culture de la traduction au Canada sans pour autant la citer (Hébert, 2016). Les lois ne font pas non plus valoir les droits linguistiques des langues non officielles et il ne semble exister aucun mécanisme qui permettrait de modifier les politiques linguistiques en fonction de l'évolution de la situation démographique du pays dans le but de répondre aux besoins de sa population linguistique en évolution (Hébert, 2016).

Cependant, certains centres urbains, tels que la Région du Grand Toronto, répondent déjà aux besoins d'une société multilingue, et non bilingue, au niveau municipal, ce qui révèle finalement les tensions existantes entre politique linguistique de niveau national et pratiques relevant de zones spécifiques (Hébert, 2016). Le Canada est également doté d'une politique du multiculturalisme, qui se trouve ainsi officiellement reconnu. Le multilinguisme n'est pas appuyé pour autant. La politique du multiculturalisme est établie dans le cadre bilingue dicté par la *Loi sur les langues officielles* de 1969. Il s'agit d'une reconnaissance symbolique de la diversité culturelle (Li, 1999).

Cependant, l'article 3.1 de la politique canadienne du multiculturalisme précise que :

La politique du gouvernement fédéral en matière de multiculturalisme consiste à promouvoir la participation entière et équitable des individus et des collectivités de toutes origines à l'évolution de la nation et au façonnement de tous les secteurs de la société, et à les aider à éliminer tout obstacle à une telle participation.

Serait-il alors permis de penser que le gouvernement, pour justement lever tout obstacle à la participation à l'évolution de la nation, devrait reconnaître et encourager les services en TMS ? La question nous semble légitime. Comment participer lorsqu'il n'est pas possible de communiquer adéquatement ?

Aussi, selon Leanza et al. (2017), la *common law* canadienne établit que, dans les cas où un patient ne maîtrise pas la langue du médecin, celui-ci a la responsabilité de s'assurer qu'il comprend la situation clinique (diagnostic, consentement et traitement). Aussi, tout professionnel de la santé est tenu par son code de déontologie de fournir la meilleure qualité de soins possible à tous ses patients, ce qui sous-tend l'obligation de surmonter les éventuelles barrières linguistiques (Leanza et al., 2017). Nous voyons que si l'offre de services multilingues n'est pas explicitement exprimée dans les textes officiels,

certaines garanties, certains engagements, certaines valeurs éthiques, comme nous venons de le présenter, impliquent de recourir à ces services.

Notons enfin qu'au Canada, l'immigration est une compétence partagée entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux.

5.5.2 Offre de services en TMS au Canada

Dans les quatre pays que nous avons présentés jusqu'à maintenant, plusieurs sites internet gouvernementaux offraient des documents dans plusieurs langues non officielles. Nous ne pouvons pas en dire autant des sites internet des ministères et organismes en lien avec l'immigration du gouvernement du Canada. Par exemple, les sites internet d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), ou encore celui de la Commission de l'Immigration et du Statut de réfugié du Canada (CISR) ne sont offerts qu'en français et en anglais. Élections Canada, pour les dernières élections fédérales proposait pour les campagnes publicitaires des supports dans 29 langues (<https://www.elections.ca/content.aspx?section=ele&dir=pas/43ge/advert&document=index&lang=f>). Aussi, lors de la pandémie de COVID19, le gouvernement du Canada a fait traduire un certain nombre de documents en langues non officielles. En outre, dans le *Rapport annuel sur l'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien 2018-2019* de Patrimoine Canada, il figure que l'Agence de revenu du Canada a établi un

Annuaire des habilités des employé(e)s dans une troisième langue », qui dresse la liste des employés qui sont disposés et disponibles d'offrir leurs services bénévolement afin d'éliminer les obstacles linguistiques entre leur institution fédérale et leurs clients. Cette initiative vise à encourager les employés à apprendre et à pratiquer une troisième langue, autre que le français ou l'anglais, afin de s'assurer que tous les clients sont à l'aise et accompagnés tout au long de leur processus de demande de renseignements et pour autres exigences en matière de fiscalité (Patrimoine Canada, 2019).

Il n'est pas fait mention de traduction ni d'interprétation, mais nous comprenons bien qu'il s'agit d'offrir un service de médiation linguistique. Il n'est pas fait référence aux questions de compétences.

À l'échelle pancanadienne, nous avons relevé des services multilingues offerts par des structures grâce à des fonds publics. Il existe, par exemple, le service 211, chapeauté par Centraide, qui est en quelque sorte le pendant social du 911. Les personnes en situation de détresse sociale peuvent contacter le 211 par téléphone, clavardage, site Web et messagerie, pour recevoir des informations au sujet de services sociaux et de santé auxquels ils peuvent rapidement accéder dans leur collectivité, ainsi qu'au sujet de services gouvernementaux offerts à proximité. Il s'agit d'un service accessible 24h/24, dans plus de 150 langues (Centraide Canada).

À l'échelle provinciale, nous observons que l'Ontario propose divers supports traduits à destination des immigrants, par exemple, le site internet Etablissement.Org, qui est un site géré par le Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (OCASI), financé par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) et le ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires de l'Ontario, fournit dans 40 langues en plus du français et de l'anglais, de l'information en lien avec l'installation en Ontario.

À un niveau local, la ville de Toronto est un bel exemple de TMS. En effet, Toronto Community Housing, le plus important fournisseur de logements sociaux au Canada, dont la ville de Toronto est propriétaire à part entière, dispose de sa propre politique de traduction et d'interprétation. L'objet de cette politique, qui traite à la fois des services de traduction et des services d'interprétation, est de :

Enable tenant participation; maximize tenant understanding of matters affecting tenancy and their daily lives as tenants; provide clear direction to

Toronto Community Housing staff regarding translation and interpretation; provide direction to Community Councils in addressing translation and interpretation needs related to Community Council sponsored activities; and ultimately to facilitate implementation of the Community Management Plan. The policy helps to meet the goal of providing an inclusive housing and working environment, which is a commitment made in Toronto Community Housing's policy on Human Rights, Harassment and Fair Access. This policy focuses on both translation of materials and interpretation services to tenants. Toronto Community Housing, 2004, p. 1

Deux entités offrent également d'importants services de TMS, ce sont MCIS et CISOC, qui tous deux ont leur siège à Toronto également.

CISOC (Cultural Interpretation Services for Our Communities) est un organisme à but non lucratif qui propose des services d'interprétation et de traduction dans plus de 60 langues et dialectes, grâce à plus de 160 interprètes et traducteurs collaborateurs. Plus précisément, CISOC accompagne ses clients en interprétation culturelle (sur site, par téléphone ou vidéo, jour et nuit, sept jours sur sept, tous les jours de l'année), en traduction (dans plus de 45 langues), en formation et en évaluation linguistique.

Quant à elle, MCIS est une entreprise sociale qui offre, aujourd'hui, diverses solutions linguistiques. Elle propose un volet commercial et un volet social. Si ce dernier est la raison d'être initiale de l'entreprise, elle offre maintenant des services d'interprétation, traduction, localisation, services d'accessibilité, formation et évaluation, et consultation langagière.

Nous détaillerons les activités de ces deux acteurs importants sur la scène de la TMS dans le sous-chapitre *5.5.3.2 Formation en TMS au Canada : offres à l'extérieur des universités*.

5.5.2.1 Structures d'accueil des nouveaux arrivants

MCIS et CISOC dont nous venons de parler interviennent avant tout à Toronto, mais également à l'échelle du pays. S'ils accompagnent les nouveaux arrivants dans certaines situations de leur installation, ce ne sont pas pour autant des agences d'établissement. Nous allons maintenant nous intéresser à ces structures d'accueil des nouveaux arrivants, dans quatre villes de taille plus ou moins identiques représentatives de diverses zones géographiques canadiennes : Halifax, Saskatoon, Trois-Rivières et Sherbrooke.

Est du Canada - ISANS

L'organisme Immigrant Services Association of Nova Scotia (ISANS) est une structure d'accueil incontournable des nouveaux arrivants à Halifax. Il est le produit de la fusion des entités Metropolitan Immigrant Settlement Association (MISA) et Halifax Immigrant Learning Centre (HILC). L'organisme, qui compte plus de 250 employés à temps plein, accompagne les immigrants dans leurs démarches d'installation en Nouvelle-Écosse. Il dispose de son propre service de traduction et interprétation. Les documents traduits sont avant tout des documents d'identification tels que des actes de naissance, de mariage, des permis de conduire, des certificats d'emploi ou encore des diplômes de fin d'études secondaires. Les services ne sont offerts qu'aux adhérents de l'organisme et sont gratuits la première année suivant l'arrivée en Nouvelle-Écosse. À ISANS, on parle de traduction pour l'établissement (*settlement translation*), qui correspond en fait à de la traduction en milieu social. Les traducteurs et interprètes travaillant avec ISANS ont, si possible, une accréditation de l'ATINE (Association des traducteurs et interprètes de la Nouvelle-Écosse) et suivent une formation en interprétation propre à l'ISANS. Cette formation dispensée en ligne ou en personne dure 35 heures. Il existe également une formation de

trois heures pour la traduction de documents d'identité. Après cela, les langagiers deviennent des employés contractuels, c'est-à-dire qu'ils sont employés en fonction de la demande. ISANS travaille avec 75 interprètes et 30 traducteurs qui couvrent une vingtaine de langues. Aussi, en tout, 70 langues différentes sont parlées par les membres du personnel de ISANS. Il existe donc des ressources linguistiques internes conséquentes. Le service linguistique d'ISANS existe depuis une vingtaine d'années. Il est financé par des fonds publics destinés précisément à la traduction de documents d'identité nécessaire à l'installation des immigrants qui passent par des programmes d'établissement en Nouvelle-Écosse. L'ISANS apporte du soutien à d'autres agences d'établissement dans les provinces atlantiques avec la formation d'interprètes en milieu social et œuvre de concert avec les organismes professionnels et les associations locales dans le but d'améliorer les services offerts.

Centre francophone du Canada – Sherbrooke et Trois-Rivières

Ces deux villes proposent le même type de services. Les organismes Services d'aide aux Néo-Canadiens (SANC) sont des agences d'établissement partenaires du ministère québécois de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Entre autres services, ces organismes offrent un accès à des services linguistiques de traduction et d'interprétation avec le programme Banque d'interprètes.

À Sherbrooke, les services de traduction et d'interprétation sont offerts en 33 langues. Les participants reçoivent une formation de base de six heures, en interne, qui porte sur le rôle de l'interprète, la communication, les types d'interprétation, les liens entre l'interprète et le travail communautaire de l'organisme et le code de déontologie. En plus des services

d'interprétariat, les services de traduction couvrent la traduction de documents d'identité ou en lien avec l'éducation, par exemple.

À Trois-Rivières, le modèle est identique. L'organisme travaille avec la Banque d'interprètes de Mauricie. Les interprètes ne sont ni assermentés ni agréés, mais qualifiés pour transmettre toutes les données de la communication verbale et non verbale. Nous n'avons pas pu vérifier si les interprètes étaient formés ni s'il existait une distinction entre TMS et IMS, mais le centre annonce sur son site internet qu'il offre des services d'interprétation et de traduction.

Ouest du Canada – Saskatoon

À Saskatoon, plusieurs établissements contribuent à l'installation des nouveaux arrivants, Global Gathering Place (GGP) est l'un d'entre eux. L'organisme offre un ensemble de services d'interprétation aux nouveaux arrivants, mais pas de services de traduction. Il recourt à des interprètes en milieu social, à des interprètes bénévoles et à des navigateurs de santé culturels. Tous reçoivent une certaine formation, particulièrement les navigateurs qui suivent environ 20 heures de formation formelle dispensée par l'agence. GGP ne vend pas ses services linguistiques.

La Saskatchewan est actuellement en train de professionnaliser les services d'ITMS, notamment par l'entremise du programme Communicator, élaboré par le conseil provincial de la Saskatchewan, une branche du congrès des Ukrainiens canadiens (CUC-CPS), en partenariat avec SAISIA (Saskatchewan Association of Immigrant Settlement and Integration Agencies) et financé par l'IRCC (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada). Il s'agit d'un programme provincial uniforme de formation professionnelle pour

les interprètes et traducteurs en milieu social qui doit se dérouler sur une période de 5 ans, en 3 phases distinctes :

- Phase 1 – Formation de formateurs
- Phase 2 – Formation en traduction et interprétation en milieu social
- Phase 3 – Suivi du programme et contrôle qualité

Initialement, le CUC-CPS est une association qui accompagne les nouveaux arrivants venus d'Ukraine. Au début des années 2010, CUC-CPS a dû commencer à accompagner les nouveaux arrivants à traduire les documents nécessaires pour les services d'immigration. À partir de 2012, les services payants de traduction et d'interprétation sont officiellement proposés en ukrainien, russe et polonais pour des documents d'installation (certificats de naissance, décès, mariage, divorce, permis de conduire, documents en lien avec la scolarité et l'emploi). Dès lors et jusqu'à récemment, l'association offrait des ateliers de formation en TIMS çà et là pour ses membres. Par la suite, une enquête demandée par les autorités provinciales a permis de déceler les écarts entre l'offre et les besoins en traduction et interprétation dans le secteur non professionnel. Il est alors apparu nécessaire de former les traducteurs et interprètes bénévoles. L'IRCC a par la suite publié un appel d'offres, CUC-CPS y a répondu et le projet Communicator est né. La première phase, qui consiste à former des formateurs, s'est terminée en mai 2021. Les 19 apprenants participants œuvrent dans un secteur en lien avec les nouveaux arrivants et maîtrisent au moins deux langues. Ils viennent de 13 municipalités différentes en Saskatchewan. La formation se fait en ligne et il est prévu qu'à l'automne 2021, ils forment à leur tour des traducteurs et interprètes en milieu social.

5.5.2.2 Ordres et associations professionnels

Du côté de la profession, contrairement à ce qui se passe dans certains pays comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, les ordres professionnels de traduction et d'interprétation qui délivrent les agréments au Canada ne couvrent pas la TMS. Du côté de l'IMS, la situation est, encore une fois, différente puisque l'AILIA (Association canadienne de l'industrie de la langue) a entrepris une initiative nationale visant à élaborer des normes pour l'interprétation dans les institutions publiques canadiennes. C'est ainsi qu'en 2007 le *Guide des normes nationales destiné aux services d'interprétation en milieu social* (NSGCIS) est publié (Healthcare Interpretation Network, 2007). Si l'AILIA accorde désormais une accréditation aux organismes qui suivent ce guide, cette accréditation n'est pas obligatoire pour offrir des services d'interprétation dans les institutions publiques et très peu de structures sont accréditées. Rien n'existe pour la TMS.

Toujours pour l'IMS, il existe au Canada le groupe Critical Link International qui est un réseau né en 1992 au Canada dans le but d'organiser la première conférence internationale sur l'IMS. Il s'agit d'une organisation à but non lucratif qui entend contribuer à l'avancement de l'interprétation en milieu social.

Le Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (CTTIC) et les ordres provinciaux associés ne semblent pas non plus accorder de statut spécifique à la TMS.

Rappelons que le CTTIC est l'organisme national représentant les associations provinciales et territoriales de traducteurs, terminologues et interprètes professionnels. Sa mission est d' :

Établir et appliquer, par des examens nationaux uniformisés, des normes professionnelles en traduction, en terminologie et en interprétation, et en faire

la promotion afin d'assurer des communications de qualité entre communautés de langues et de cultures différentes au Canada (site web du CTTIC).

Il élabore donc les examens qui permettront aux professionnels langagiers d'obtenir leur agrément. Le CTTIC ne propose pas d'examen réservé à la traduction en milieu social. Il offre cependant des examens d'agrément en IMS dans les langues suivantes : arabe, farsi, japonais, coréen, portugais, punjabi, cantonais, mandarin, français, espagnol et hongrois.

5.5.3 Formation en TMS en contexte canadien

5.5.3.1 Enseignement de la TMS au Canada : offres des universités

Le Canada a une forte tradition de formation en traduction liée au bilinguisme officiel. Les programmes de formation en traduction sont nés des besoins en traduction des institutions fédérales. Ainsi, plusieurs universités canadiennes offrent un baccalauréat en traduction aligné avec les compétences exigées pour l'obtention de l'agrément professionnel délivré par les ordres professionnels. Les établissements qui offrent des formations en traduction sont les suivants : Université Concordia, Université McGill, Université Laval, Université de Moncton, Université de Montréal, Université d'Ottawa, Université du Québec à Trois-Rivières, Université de Saint-Boniface, Université de Sherbrooke, Université du Québec en Outaouais et Collège Glendon à l'Université de York.

Certaines de ces universités proposent également un programme de deuxième et troisième cycles, qu'il s'agisse de diplôme d'études supérieures spécialisées, de maîtrise ou de doctorat en traduction ou traductologie (Université Concordia, Université Laval, Université de Montréal, Université d'Ottawa, Collège Glendon, Université du Québec à Trois-Rivières).

Parmi ces universités, certaines offrent des certificats (Université Concordia, Université de Montréal, Université d'Ottawa, Université du Québec à Trois-Rivières, Université de Saint-Boniface, Université de Sherbrooke, Collège Glendon). L'Université McGill offre, quant à elle, une maîtrise en langue et littérature françaises avec une option traduction et il est possible d'effectuer des recherches en traductologie au doctorat.

Toutes ces universités répondent à des besoins de traduction dans les langues officielles. Notons que le collège Glendon propose un certificat de traduction anglais-espagnol, l'Université du Québec à Trois-Rivières et celle d'Ottawa offrent des cours de traduction espagnole au niveau du baccalauréat. Cette dernière proposait une maîtrise avec une option anglais-chinois, mais le programme est pour le moment suspendu.

Nous avons consulté la structure des programmes susmentionnés et n'avons relevé aucun cours de TMS. Nous notons cependant que le programme de maîtrise à Glendon cherche à s'ouvrir à la diversité multiculturelle avec un programme « fondé sur l'expérience du modèle canadien de bilinguisme officiel, [qui] prolonge aujourd'hui la mission tout en faisant place à la diversité multiculturelle torontoise » (page web de la maîtrise en traductologie du collège de Glendon).

En plus de ces universités qui offrent avant tout des programmes « traditionnels » très similaires dans les deux langues officielles, l'Université Simon Fraser, en Colombie-Britannique, propose un diplôme, que nous avons évoqué précédemment en introduction de ce chapitre. Il s'agit d'un certificat de traduction et interprétation médicale en mandarin/anglais, à temps partiel sur trois mois, proposé par l'unité d'éducation permanente. Le programme, qui compte 120 heures d'enseignement, s'adresse aux traducteurs et interprètes en mandarin/anglais formés ou expérimentés qui ont besoin de qualifications spécialisées pour travailler dans le domaine des soins de santé. Le certificat

existe depuis 2017 et compte cinq cours : Medical Terminology and Practice, Interpreting Skills in Medical and Health Care Settings, Ethics and Protocols for Medical Translators and Interpreters, Foundational Medical Knowledge et Field Training for Medical Translators and Interpreters.

La Faculté de l'éducation permanente à l'Université Simon Fraser offre d'autres options de formation, à savoir, pour la combinaison mandarin/anglais, un diplôme en interprétation et traduction (six cours, huit mois à temps plein), un certificat en interprétation et traduction juridiques (dix cours, dix mois, 300 heures d'enseignement à temps partiel), un programme d'interprétation simultanée et un atelier de traduction. Le certificat en interprétation et traduction juridiques existe depuis 2014.

Enfin, la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Toronto propose également des certificats en traduction pour une combinaison anglais/langue non officielle. Le certificat en traduction vers l'arabe a été ajouté en 2017, les certificats en traduction vers le coréen et vers le portugais, depuis en 2011. Ces certificats s'adressent à des professionnels du commerce, du tourisme ou des personnes travaillant pour une organisation internationale. Les domaines de traduction sont les domaines commerciaux, techniques, littéraires ou promotionnels. Pour s'inscrire, il faut être parfaitement bilingue.

Dans le présent travail de recherche, nous nous attachons à distinguer TMS et IMS autant que possible, notamment parce que cette distinction permettra de mieux reconnaître l'activité de TMS et ainsi encourager la formation, la réglementation et la formation (Taibi, 2016 et 2018). Face à l'offre limitée de formation en TMS au Canada, nous élargissons notre collecte de données à la formation en IMS. Nous espérons avoir ainsi une meilleure image de la considération apportée au soutien linguistique aux minorités allophones au Canada.

Le collège Glendon de l'Université York, en Ontario, propose un programme de maîtrise en interprétation de conférence pour les langues suivantes : arabe, anglais, français, allemand, mandarin, portugais, russe, espagnol et turc. Les étudiants peuvent choisir de ne suivre que la première année du programme et obtenir un diplôme d'études supérieures en interprétation générale. Il n'est pas question d'IMS dans la présentation du programme, mais nous observons qu'en première année, il existe deux cours en interprétation en milieu médical. Aussi, il est expliqué dans la description du programme que la première année de maîtrise permet de bien se préparer aux examens d'accréditation de la profession d'interprètes en milieu médical, qui sont définis comme des professionnels qui « apportent de la clarté entre le patient et les professionnels de santé. Ils surmontent les barrières de langue en communiquant avec précision des informations cruciales et vitales ». Nous voyons qu'il s'agit donc bien d'interprètes en milieu social. La première année de la formation se passe en ligne. Les étudiants qui le souhaitent peuvent passer un examen pour intégrer la deuxième année qui, elle, est réservée à la formation d'interprète de conférence.

L'Université d'Ottawa offre elle aussi une maîtrise en interprétation de conférence. Les langues de travail sont l'anglais et le français et il n'est pas question d'IMS.

5.5.3.2 Formation en TMS au Canada : offres à l'extérieur des universités

Deux acteurs semblent se distinguer en matière de formation en TMS : MCIS et CISOC, deux structures qui ont lancé leur activité en Ontario pour répondre aux besoins des immigrants allophones.

5.5.3.2.1 MCIS

MCIS, nous l'avons brièvement présentée dans le sous-chapitre sur les services en TMS au Canada, est une entreprise sociale. Aujourd'hui, MCIS fonctionne à la fois grâce à des subventions du gouvernement pour assurer des services gratuits d'aide aux victimes de violence domestique, de violence sexuelle et de traite des personnes, mais elle exerce également dans l'industrie langagière commerciale. Il existe donc un volet commercial et un volet social.

MCIS a débuté à la fin des années 1980 sous la forme d'un projet pilote, pour accompagner un groupe de fournisseurs de services qui, pendant qu'il soutenait les femmes victimes de violence conjugale, a pris conscience qu'il était parfois difficile de communiquer avec toutes les personnes en cause. MCIS est alors intervenu pour offrir des services d'interprétation dans des langues non officielles vers une des langues officielles. L'organisme fonctionne grâce à des subventions jusqu'au milieu des années 90 où il commence à facturer ses services aux organismes auxquels il apporte des solutions linguistiques. Rapidement, l'organisme évolue pour pouvoir répondre aux demandes de service et doit former les langagiers qu'il emploie. Au fil du temps, MCIS décide d'offrir des services commerciaux en plus de ses services en TMS pour ne plus avoir à compter sur des subventions dont il faut régulièrement faire la demande. En 2016, pour développer sa formation en TMS, MCIS a pu compter sur une subvention de la Fondation Trillium de l'Ontario, un organisme du gouvernement de l'Ontario dont la mission est de « bâtir des communautés saines et dynamiques en Ontario en investissant dans des initiatives communautaires et en renforçant l'impact du secteur sans but lucratif de l'Ontario ». Le financement permet de créer les supports de formation et de former gratuitement 500 traducteurs en milieu social. La première année, il y a deux sessions pilotes dont le

contenu sera modifié en fonction de la rétroaction des participants. Au départ, la formation était composée de 40 modules de trois heures chacun. À la suite du retour d'expérience, la formation est allégée, moins intense. Elle comprend maintenant un tronc commun d'un peu plus de 20 modules sur les fondements de la TMS, puis des cours autonomes indépendants. La formation est accessible en ligne ou en présentiel. Depuis 2020, la formation est également offerte par le réseau de traduction en ligne ProZ.com.

Donc aujourd'hui, l'entreprise propose cinq formats de formation pour l'interprétation et trois pour la traduction. Deux formations sont clairement destinées au milieu social : interprétation en milieu social et traduction en milieu social.

MCIS, avec ses offres, compte répondre à l'absence de formation en langues autres qui entraîne une pénurie importante de traducteurs professionnels dans de nombreuses langues parlées au Canada et ainsi permettre l'accès équitable à des informations et à des services essentiels aux personnes maîtrisant peu ou pas du tout une des langues officielles dans des domaines clés tels que les soins de santé, les services d'urgence, l'accès juridique, l'éducation, les services sociaux, etc. dans un pays où la diversité est mise de l'avant.

5.5.3.2.2 Cultural Interpretation Services for our Communities - CISOC

CISOC, nous l'avons également vu dans le sous-chapitre sur les services en TMS au Canada, est une entreprise sociale qui offre des services culturels et linguistiques depuis 1993 afin de remédier aux « problèmes provenant des styles culturels de communication [qui] peuvent affecter la compréhension mutuelle. » Les services sont offerts dans diverses circonstances : immigration, rendez-vous avec un travailleur social, un spécialiste du domaine de la santé ou encore un avocat.

En plus de ces services de traduction et interprétation, CISOC organise des formations de préparation à la certification d'interprète et des formations en communication interculturelle. La formation en ligne d'interprète communautaire qu'elle dispense vise :

les interprètes communautaires actuels et potentiels qui souhaitent approfondir leur savoir ou acquérir de nouvelles connaissances sur les protocoles d'interprétation. Le cours est basé sur 70 heures d'étude et comprend des documents d'étude, des études de cas, des enregistrements audio, vidéo de démonstration et des jeux de questions et réponses (Site web de CISOC).

La formation est composée de neuf unités :

- Introduction à l'interprétation communautaire,
- Le code de déontologie et de normes de fonctionnement de l'interprète communautaire,
- Les rôles, les limites et les pratiques essentielles de l'interprète communautaire,
- Théorie sur l'interprétation et sur le développement de la mémoire,
- Techniques pour bâtir des ponts culturels,
- Techniques de communication et d'interprétation,
- Traduction visuelle et prise de notes,
- Gérer l'interprétation,
- Pratique en matière d'interprétation.

CISOC organise également les épreuves d'évaluation linguistique ILSAT (Interpreter Language and Skills Assessment Tool) et CILISAT (Community Interpreter Language and Interpreting Skills Assessment Tool).

ILSAT est l'outil d'évaluation des compétences pour les interprètes (ILSAT).

Le CILISAT a été créé par CISOC en 1994 à la demande du ministère de la Citoyenneté, de la Culture et des Loisirs de l'Ontario. Cet outil, qui permet d'évaluer les compétences linguistiques et d'interprétation de professionnels demandant la certification d'interprètes

en milieu social, compte quatre épreuves, deux d'interprétation (langue A vers B et B vers A) et deux de traduction à vue. Selon CISOC, qui organise des épreuves du CILISAT dans tout le Canada, cette certification permet aux employeurs et aux fournisseurs de service de connaître le niveau de compétence d'un langagier pour l'interprétation consécutive et la traduction à vue. Il existe de nombreux centres d'évaluation CILISAT au Canada, ce sont des agences de traduction, des structures d'accompagnement des immigrants (par exemple Immigrant Services Calgary) ou des associations multiculturelles (par exemple Multicultural Association of Wood Buffalo).

Pour résumer, ces deux entreprises sociales qui ont commencé comme des OBNL sont d'importants acteurs des services langagiers en milieu social. CISOC propose des activités avant tout tournées vers l'IMS. MCIS, pour sa part, s'intéresse à la fois à l'IMS et à la TMS. Une fois de plus, l'IMS a une meilleure visibilité sur le terrain. L'IMS est plus souvent nommée, identifiée, la TMS existe, mais n'a pas autant de place, n'est pas toujours distinguée. Les activités de ces deux organismes et leur évolution prouvent qu'il existe des besoins et que les acteurs cherchent à innover et mettre en place des solutions viables, durables et globales. Récemment, de nouvelles structures ont vu le jour, comme CITG (Certificate Interpreters & Translators Group), fondé en 2015 en Alberta, qui est à l'heure actuelle à la fois un centre d'évaluation certifié du CILISAT et un centre de formation en interprétation en collaboration avec MCIS, du niveau débutant au niveau avancé. Il est présent au Canada et en Chine, destiné aux interprètes en mandarin et cantonais déjà en activité et aux futurs interprètes. Cet exemple montre encore une fois que des entités cherchent à répondre à des besoins et que MCIS et CISOC prennent de l'ampleur.

5.5.4 Conclusion partielle

Au Canada, il existe des besoins en TMS, mais aucune loi ne vient garantir des services linguistiques aux allophones. Le cadre législatif est élaboré autour du bilinguisme. Selon Hébert, il serait pertinent de penser à un cadre post-bilinguisme pour répondre à cette évolution du profil de la société canadienne (2016). Ce sont les organismes impliqués auprès des nouveaux arrivants qui mettent en place, çà et là, des services linguistiques. L'offre est donc inégale d'une région à une autre. Les efforts sont démultipliés. Cette tradition du bilinguisme transparaît dans les programmes de formation en traduction dans les universités. Aucune n'offre un baccalauréat dans une combinaison autre que français-anglais et anglais-français. Seuls quelques certificats existent en espagnol et un certificat en mandarin, mais il est destiné aux professionnels souhaitant se diriger vers la traduction en milieu médical. Les universités ne s'intéressent visiblement pas à la traduction en milieu social, et très peu à l'interprétation en milieu social, entre autres avec le certificat de Simon Fraser ou la première année de la maîtrise en interprétation à Glendon.

L'offre de formation hors université évolue. Nous notons par exemple la création de la formation Communicator en Saskatchewan, ou encore ISANS en Nouvelle-Écosse qui se rapproche de Terre-Neuve et du Nouveau-Brunswick pour animer des ateliers, en IMS, en collaboration avec des structures d'accueil. Ces initiatives confirment à nouveau l'existence de besoins. Et il est difficile de penser que ces besoins ne soient pas amenés à augmenter étant données les projections concernant l'immigration au Canada.

Nous croyons qu'enseigner la TMS au Canada permettrait de toucher trois milieux en même temps : le milieu langagier professionnel, le milieu sociétal et le milieu civique. Pour ce qui est du milieu professionnel, nous pensons que la TMS est un moyen de rendre la profession plus visible et attractive aux yeux des futurs traducteurs et des universitaires,

ce qui peut entraîner un élan vers la reconnaissance et, *in fine*, l'officialisation de la profession. De plus, cet enseignement permet de mieux former les futurs professionnels aux questions de communication et de médiation interculturelles dans un pays où cette compétence de traduction n'est pas nécessairement une force puisque les apprenants sont avant tout formés d'une langue officielle vers une autre, dans l'optique d'une même culture. Par ailleurs, la formation en TMS permet de viser des services de traduction de qualité dans un domaine où les personnes qui exercent ne reçoivent pas toujours de formation adéquate. Nous pensons ici aux traducteurs rémunérés qui travaillent dans des langues rares et pour lesquelles il n'existe pas, ou peu, de formation et d'agrément, mais aussi aux bénévoles qui accompagnent dans leurs démarches d'installation au Canada les allophones jusqu'à ce que ces derniers puissent interagir seuls dans une des langues officielles. Cette qualité est importante pour la réputation de la profession, la perception que le grand public s'en fait et l'efficacité des services.

Du côté sociétal, nous considérons que la formation en TMS est un moyen pour les minorités linguistiques allophones de devenir des acteurs entiers dans la société, puisqu'elles recevront des services de meilleure qualité à la fois au moment d'interagir avec l'administration et au moment d'obtenir des informations grâce auxquelles elles comprendront mieux leur nouvel environnement, les mesures d'urgence, les mesures de préventions, etc. au même titre que toute autre personne résidant au Canada. Le Canada mise beaucoup sur l'immigration pour répondre à ses défis démographiques ; ce n'est que de bonne politique de s'assurer que les immigrants ont les moyens de participer pleinement à leur société d'accueil dès leur arrivée et cela contribue à favoriser la réussite de

l'immigration, qui a elle-même une incidence directe sur le bon fonctionnement de la société en générale.

Enfin, au niveau civique, nous notons deux points importants. La formation à la TMS permet de mieux éduquer nos futurs professionnels à la tolérance et aux valeurs de la diversité. Compte tenu des nouvelles vagues de haine et d'intolérance dans nos sociétés contemporaines, il nous semble primordial de chercher à inclure dans nos formations des réflexions et des outils qui permettraient de combattre ces tendances. De plus, nous croyons que la formation en TMS est un outil susceptible d'amener les apprenants à réaliser l'importance d'être un citoyen engagé et la contribution essentielle de la TMS à l'avènement d'une société juste et équitable. Cette formation à la TMS permet ainsi d'accompagner l'apprenant dans le développement de savoirs comportementaux, en acquérant, en plus de connaissances disciplinaires et de compétences spécialisées, d'autres capacités qui relèvent davantage d'états d'esprit, de façons d'être, d'interactions avec l'Autre.

5.6 Conclusion

Chacun à sa manière, les cinq pays dont nous venons de présenter la situation répondent aux besoins en TMS et en formation en TMS de façon plus ou moins formelle et structurée. Si notre collecte de données n'est pas exhaustive, elle nous permet de saisir les tendances en ce qui concerne le cadre législatif, la démographie, les services en TMS, ainsi que la formation en TMS, particulièrement en milieu universitaire. Nous nous inspirerons de ce panorama pour formuler des recommandations en termes de formation en contexte canadien dans le chapitre suivant. En Espagne et aux États-Unis, les textes législatifs

imposent aux gouvernements de fournir des services de TMS. En Australie et en Nouvelle-Zélande, ce n'est pas le cas, mais les gouvernements offrent ces services afin de mieux accompagner les nouveaux arrivants dans leur installation et de faciliter leur participation active à la société. Nous voyons à quel point l'aménagement linguistique, qui dépend du bon vouloir des autorités, est une prise de position politique et partielle.

Nous observons dans tous les pays mentionnés que le domaine de la TMS est en expansion, notamment avec des formations qui sont plutôt récentes. Nous observons également, nous en avons parlé à plusieurs reprises, que l'IMS est plus connue, plus présente de façon formelle. Pour ce qui est des programmes de formations offerts dans les universités, il ressort que certains sont proposés dans des combinaisons de langues précises, mais la plupart sont génériques.

Le Canada a su développer ses services langagiers en français et en anglais pour répondre à l'évolution de ses politiques linguistiques relevant de la constitution à partir de la fin des années 60. Mais le visage du Canada aujourd'hui est différent. Il s'agit d'une terre d'accueil qui prône ce multiculturalisme et multilinguisme qu'il considère être une force, considérant que la pérennité de sa démographie repose sur l'immigration. Si les politiques migratoires y sont plus généreuses que dans certains pays (Valero-Garcés, 2014), il n'en reste pas moins qu'il n'existe pas de texte venant garantir explicitement le soutien linguistique des allophones, autrement qu'en les accompagnant dans l'apprentissage de l'une ou l'autre des langues officielles. Pourtant, la TMS et les autres services linguistiques contribuent non seulement à valoriser le précieux capital humain des sociétés multilingues, mais contribuent également à soutenir des valeurs sociétales clés telles que la démocratie, l'équité et l'engagement (Taibi, 2018, 175).

Les organismes d'accueil, d'établissement et les associations impliquées avec les immigrants mettent en place des services pour répondre aux besoins. Nous trouvons cependant ironique que le site du ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté (IRCC) ne propose pas d'informations nécessaires aux usagers en d'autres langues que les deux langues officielles. Il est mentionné, en français et en anglais, dans la liste des types de services qu'une personne réfugiée pourrait recevoir de la part de fournisseurs de services du Programme d'aide à la réinstallation, que la traduction et l'interprétation pourraient être offertes (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, b), mais comment un allophone pourrait-il accéder à ces informations si ce n'est grâce au soutien d'intermédiaires langagiers ?

Dans ce pays à forte tradition de formation en traduction, qui cherche à faire venir des immigrants et accueille des réfugiés souvent allophones, il nous semble incohérent que les textes ne soient pas plus explicites quant aux services langagiers à offrir aux nouveaux arrivants. Il ne s'agit, cependant, pas là du sujet de fond de la présente thèse. L'autre incohérence que nous retiendrons est le fait que les universités, si impliquées et expérimentées en formation de traducteurs en langues officielles, ne s'engagent pas dans la formation de traducteurs dans d'autres langues, formation qui viendrait pourtant répondre à un besoin sociétal évident.

Il nous semble également important que les ordres professionnels fassent une place à la profession de traducteur en milieu social et ainsi reconnaissent l'existence du domaine et de ses spécificités. Cela permettrait de garantir la qualité des services offerts. Les divers organismes qui forment à la TMS pourraient alors élaborer leurs formations en fonction d'un cadre qui serait garant de qualité.

Nous pensons également que par ses particularités, la formation en TMS serait un moyen pour les universités de créer des ponts avec la société, d'offrir un apprentissage expérientiel et d'éduquer les citoyens de demain.

Il n'a pas toujours été aisé de collecter les informations recherchées. Lorsque nous cherchions à quels endroits la TMS était enseignée et quels étaient les cours offerts, il a parfois été difficile de s'assurer qu'un cours au titre générique couvrait la TMS. Certains cours ne semblaient pas être en lien avec la TMS et à la lecture de témoignages ou en comprenant la visée de certains stages ou encore en échangeant avec des responsables de cours, nous avons compris que les cours en question visaient la TMS. Cela était particulièrement vrai aux États-Unis.

Aussi, plutôt en Espagne cette fois-ci, les termes interprétation et traduction pouvaient porter à confusion. Par moment, il était question d'interprétation dans les documents, mais finalement, il s'agissait d'interprétation et de traduction, et parfois, il était question de TIMS, mais il ne s'agissait que d'IMS.

Encore une fois, l'état des lieux des pays mentionné dans ce chapitre ne se veut pas exhaustif. Pour l'Australie et la Nouvelle-Zélande, nous pensons avoir pu bien identifier les formations et services, car les ressources étaient facilement accessibles, organisées et détaillées. Elles l'étaient pour l'Espagne et les États-Unis. Cela n'est pas surprenant puisque la profession de TIMS jouit d'une meilleure reconnaissance dans ces deux premiers pays. Les ordres professionnels réglementent la profession, les universités collaborent en termes de formation et de recherche et les gouvernements offrent des services et valorisent les services en TIMS. Cette reconnaissance, même si elle n'est pas encore suffisante selon les chercheurs, donne de la visibilité à la profession et permet son organisation. En Espagne

et aux États-Unis, des pays où la TMS est moins nommée, moins officialisée, à des degrés différents, les offres de formation sont moins faciles à répertorier, moins centralisées.

La présente collecte de données nous permet de compléter les apports théoriques des chapitres précédents sur l'enseignement de la traduction, la traduction en milieu social et l'éducation à la justice sociale et de formuler, dans notre dernier chapitre, des recommandations de formation de TMS au Canada. Elle nous permet également de modérer notre postulat initial selon lequel il n'existait aucune formation en TMS au Canada et de réviser la direction de nos recommandations.

Chapitre 6

Esquisse de modèle de formation en TMS au Canada

Dans la dernière partie du chapitre précédent, nous avons fait ressortir les besoins en TMS et en formation à la TMS au Canada. Nous entendons dans le présent chapitre esquisser un modèle illustrant les options de formation envisageables dans divers contextes canadiens. Le chapitre est organisé en trois parties. Dans la première, il est question des éléments d'ingénierie pédagogique qui ont guidé la confection des formations présentées ; dans la deuxième, nous proposons l'esquisse de notre modèle principal pour un cours régulier destiné au contexte universitaire ; et, dans la troisième, nous suggérons un modèle auxiliaire composé de modules adaptés à divers autres contextes de formation à la TMS.

Au début de notre projet, nous étions d'avis qu'il revenait aux universités de former en TMS en raison de leur expertise en formation à la traduction. Aussi, les universités entretiennent des liens établis avec les ordres professionnels censés être garants de continuité, de qualité, de reconnaissance de la profession et de la formation en traduction. Nous étions portée à voir alors une sorte de snobisme de la part des universités et des ordres à ne pas s'intéresser à la TMS, aux langues non officielles, et à ne toucher que du bout des doigts l'IMS. Arrivée aux termes de nos recherches, nous continuons de penser que les universités, pour plusieurs raisons que nous allons avancer, doivent s'impliquer dans la formation en TMS et varier leur offre de formation en traduction. En revanche, nous portons aujourd'hui un regard différent sur les initiatives déjà en place. Nous pensons que le domaine associatif a élaboré toute une expertise, a su trouver des solutions pour répondre à ses besoins au moment où il y faisait face et qu'au lieu de remplacer ce qui existe déjà, il

serait plus productif et efficace de valoriser et bonifier ces acquis. Ainsi, les universités et les ordres professionnels pourraient plutôt réfléchir à des manières de collaborer avec les structures existantes sur le terrain et contribuer à répondre de façon collective aux besoins de la société.

Nous voyons quatre espaces dans lesquels les formations en TMS pourraient avoir lieu : les entreprises sociales offrant des services de TMS, les associations d'accompagnement des nouveaux arrivants, les établissements publics où œuvrent des employés dont la tâche principale n'est pas la TMS et les universités.

Les entreprises sociales, du type MCIS ou CISOC, ont déjà une offre de formation en place. Dans ce cas, nous envisageons plutôt la possibilité de créer des ponts entre ces entités, les universités et les ordres professionnels pour réfléchir à des échanges de compétences, harmoniser les contenus et atteindre des critères de qualité et de reconnaissance.

Les associations d'accompagnement des nouveaux arrivants, de leur côté, connaissent des réalités bien différentes les unes des autres. Aussi est-il difficile de généraliser, mais pour les associations qui ont des besoins, plusieurs formats de formation sont envisageables et nous en proposerons ci-après.

Il en va de même pour les établissements publics où exercent des employés dont la tâche principale n'est pas la TMS. Il serait ici question des administrations municipales, des hôpitaux, des écoles, des détachements de la GRC, en somme, tous les établissements publics où des employés sont parfois amenés à traduire pour mieux servir le public.

Pour terminer, nous pensons aux universités. Nous croyons que les universités canadiennes ont tout intérêt à élargir leur offre face à une société toujours plus diverse,

qu'il s'agisse d'intégrer un cours aux programmes existants, d'offrir un certificat ou d'intégrer à des cours existants une initiation à la traduction en milieu social.

Comme indiqué ci-dessus, nous proposons deux modèles de formation, à savoir un modèle principal destiné aux universités (cours régulier) et un modèle auxiliaire conçu pour d'autres environnements (structures de soutien aux immigrants, cadres professionnels dont la TMS n'est pas l'activité principale, formation continue des traducteurs professionnels, par exemple).

Nous garderons à l'esprit qu'il est essentiel, comme dans tout programme de formation, de se mettre d'accord sur les résultats d'apprentissage nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et que ces résultats doivent être analysés dans le contexte social et institutionnel dans lequel la formation est nécessaire. Cette analyse doit ensuite être transférée lors de la conception du programme d'études (Kelly, 2018, p. 28).

Enfin, avant de présenter le modèle principal et le modèle auxiliaire de formation, nous rappellerons la définition de la compétence en traduction en milieu social puisque le déroulé de la formation et les objectifs associés en dépendent. Selon Taibi (2011, p. 7), la TMS est la traduction de textes pour assurer la communication avec tous les citoyens et résidents et leur permettre de participer à la société, de devenir autonomes et responsables. Les textes sont produits par différents agents sociaux tels que les associations non gouvernementales, les communautés locales ou ethniques, des organisations privées impliquées dans le bien-être et le développement des collectivités.

6.1 Ingénierie pédagogique : apprentissage significatif et compétence en traduction

La conception de nos formations et nos approches pédagogiques est élaborée grâce à deux modèles : le modèle de l'apprentissage significatif de Fink (2003, 2013) et le modèle de la compétence en traduction du groupe PACTE (2003).

6.1.1 Modèle de l'apprentissage significatif de Fink

Fink propose un modèle de conception pédagogique intégrée. Nous apprécions particulièrement de ce modèle qu'il vise un apprentissage significatif, c'est-à-dire un apprentissage qui a du sens aux yeux de l'apprenant qui, par conséquent, comprendra mieux ce qui se passe autour de lui, l'Autre, se comprendra mieux lui-même. Un apprentissage qui aura ainsi des effets à long terme et sur divers volets de la vie de l'apprenant. Aussi, les objectifs d'apprentissage ne sont pas linéaires, mais interactifs (contrairement au modèle de Bloom, par exemple). Les éléments fondamentaux du modèle de Fink sont :

- L'analyse des facteurs situationnels (dont dépendent finalement les trois autres éléments),
- La formulation d'objectifs d'apprentissage,
- La sélection d'activités d'apprentissage, et
- La conception des procédures de rétroaction et d'évaluation (Fink, 2013).

Fink propose ce qu'il appelle la *Taxonomy of Significant Learning* qui repose sur six catégories d'apprentissage :

- Connaissances fondamentales,
- Capacité d'apprendre à apprendre,
- Objectif de l'application,

- Objectif de l'intégration,
- Objectif des dimensions humaines, et
- Objectif de la bienveillance.

Avec l'approche de l'apprentissage significatif de Fink (2013), la conception initiale du cours suit un processus linéaire, où chaque étape conditionne la suivante. Elle permet de définir des objectifs d'apprentissage, en fonction d'objectifs de long terme, d'élaborer des contenus et de choisir des activités alignées sur ces objectifs, pour enfin arrimer des évaluations cohérentes avec l'apprentissage. L'apprentissage est actif et non passif. Pour Fink, la réflexion préalable à la conception, organisée autour des niveaux d'apprentissage, est essentielle. Ainsi invite-t-il le formateur à se poser des questions construites autour des éléments qui rendent, selon lui, un apprentissage significatif.

Le formateur devrait dans un premier temps se demander ce qu'il souhaiterait que les apprenants aient retenu du cours un an ou plus après la fin du cours. Quels individus le formateur aimerait-il que ces apprenants deviennent plus tard ? Et dans cette optique, le formateur pourra réfléchir à ce qui, pour la matière enseignée, doit être à l'étude dans les six catégories d'apprentissage. Nous donnons ci-après des exemples de questionnements associés aux six catégories d'apprentissage du modèle :

- Connaissances fondamentales : Quelles sont les idées ou perspectives clés dont l'apprenant a besoin pour comprendre le cours ? Il s'agit ici des informations clés que l'apprenant doit comprendre et desquelles il doit se souvenir (ex. faits, termes, formules, concepts, principes, etc.). Pour un cours de TMS, nous pensons aux caractéristiques de la profession : consommateurs, enjeux, stratégies de traduction, terminologie associée.

- Capacité d'apprendre à apprendre : Qu'est-ce que l'apprenant doit apprendre pour être un bon apprenant dans ce cours ? Que doit-il savoir pour s'engager dans une recherche et construire des connaissances sur le sujet couvert ? Qu'est-ce qui va lui permettre de devenir un apprenant autonome ?
- Objectif de l'application : Quels types de pensée les apprenants doivent-ils apprendre ? Pensée critique, pensée créatrice, pensée pratique. Quelles compétences doivent-ils acquérir ?
- Objectif de l'intégration : Quelles connexions (similitudes et interactions) les apprenants doivent-ils reconnaître et élaborer entre les idées au sein du cours ? Entre les informations, les idées et les perspectives de ce cours et celles des autres cours ou autres domaines ? Entre le matériel de ce cours et la vie personnelle, professionnelle, sociale de l'apprenant ?
- Objectif des dimensions humaines : Qu'est-ce que les apprenants devraient apprendre à propos d'eux-mêmes ? Qu'est-ce qu'ils pourraient ou devraient apprendre concernant la compréhension de l'Autre, l'interaction avec l'Autre ?
- Objectif de la bienveillance : Quels changements, quelles valeurs souhaitons-nous que les apprenants adoptent ? Sentiments ? Intérêts ? Idées ?

(adapté de Fink, 2013)

Nous trouvons qu'avec ce modèle, l'apprentissage va au-delà du contenu, tout comme avec les pédagogies contre l'oppression. Aussi, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, les formations doivent être guidées par le contexte. Kearns (2012) défend cette idée-là pour les programmes de traduction. De son côté, Bronfenbrenner (1976), dans sa théorie écosystémique, montre l'importance des différents environnements sur le développement de l'individu et sur l'apprenant. Fink considère que ce sont les facteurs situationnels qui

permettent de déterminer les contenus de cours. De plus, il convient de définir les spécificités en lien avec la nature de la matière ou encore les exigences de la profession. Pour cette raison, et parce que nous pensons que le formateur doit rester maître de la conception de son cours, nous élaborons dans la présente thèse des canevas de modèles de formation. Nous en proposons une structure claire, suggérons des objectifs généraux d'apprentissage et, pour certains des modules, nous partageons des idées d'activité, conseils pour la rédaction du plan de cours, les évaluations, la collaboration. Nous ne souhaitons cependant pas élaborer une formation clé en main. À chacun de créer une formation qui répond à ses besoins, sa réalité, ses valeurs aussi. Nous voyons nos canevas comme des propositions modulables dont chacun pourra s'inspirer, et facilement adapter à son contexte singulier. Nous évoquons également certaines limites de nos modèles.

6.1.2 Modèle du groupe PACTE pour la compétence traductionnelle

L'autre source d'inspiration pour nos canevas de formation est le modèle du groupe PACTE pour la compétence traductionnelle. Le modèle se veut dynamique avec des interrelations entre les différents éléments de la compétence (2003). Les éléments en question sont la sous-compétence bilingue, la sous-compétence extralinguistique, la sous-compétence instrumentale, la sous-compétence de la connaissance de la traduction, les éléments psychophysiologiques et la sous-compétence stratégique (nous avons détaillé ces éléments au sous-chapitre 2.2.6 *Apprentissage basé sur les compétences*). Le contenu des formations que nous mettons en avant dans le présent travail contribue de plusieurs façons au développement de la compétence en traduction telle qu'elle est décrite par le groupe PACTE, nous le résumons dans des tableaux de synthèse aux pages 192 à 194.

6.2 Esquisse du modèle principal : modules d'un cours régulier destinés aux programmes universitaires réguliers

Nous le rappelons, l'intégration d'un cours de TMS permettrait d'agir à plusieurs niveaux. Il serait à la fois question de répondre à un besoin de la société, de reconnaître la profession en tant que telle et de servir d'outil pédagogique pour une société juste.

Une formation en TMS dans les universités permettra en outre aux établissements d'actualiser leurs programmes et de mieux former les étudiants aux enjeux de l'interculturalité et du multilinguisme dans une société toujours plus diverse. Aujourd'hui, non seulement l'orientation de la formation en traduction dans les universités ne répond pas à toutes les exigences du marché, mais les programmes de formation ne sont pas non plus suffisamment flexibles pour s'adapter aux changements constants du marché (Colina et Angelelli, 2017). Nous espérons aussi qu'une telle formation à la TMS dans les universités permettra d'améliorer dans une certaine mesure la qualité des services offerts (Kelly, 2018) et d'établir des ponts entre l'université la société.

6.2.1 Champ d'application et public cible

Ce cours pourrait être offert dans un programme de baccalauréat ou de maîtrise en traduction. Le cours compterait une quarantaine d'heures de formation (en fonction des configurations de chaque institution), réparties sur un semestre, soit environ 13 semaines. Au premier cycle, ce cours en TMS serait offert après les cours d'introduction à la traduction, de traduction générale et de perfectionnement linguistique. Les participants au cours sont donc familiarisés avec l'industrie des langues et les enjeux de la profession, ils connaissent les outils de travail principaux. Dans un contexte universitaire canadien actuel,

ce cours vise spécifiquement la combinaison anglais-français, mais serait facilement adaptable pour un certificat anglais-espagnol. Il reviendrait également à chaque programme d'adapter le contenu au contexte sociolinguistique pertinent. Les réalités et les profils des apprenants du collège Glendon, ceux de l'université de Sherbrooke ou ceux de l'université de Moncton, par exemple, sont passablement différents. Les étudiants ne sont pas exposés à la même composition démographique, aux mêmes formes de diversité linguistique, ne vivent pas leur identité linguistique de la même manière, etc. Les programmes devront prendre ces singularités en considération.

6.2.2 Structure, objectifs et fondements

6.2.2.1 Structure

Le cours comprendrait cinq modules organisés autour de thématiques essentielles en TMS. Le séquençage choisi permet une construction graduelle des connaissances et des interactions entre les thématiques couvertes. Les modules thématiques sont les suivants :

- Module 1 : Concepts fondamentaux
- Module 2 : Éthique en TMS et rôle du langagier
- Module 3 : Communication et médiation interculturelles avancées
- Module 4 : Approches traductionnelles et ressources
- Module 5 : Échange de connaissances : expérience interdisciplinaire

Avant de présenter chacun des modules, nous proposons des exemples d'objectifs pour le cours dans son ensemble tels qu'ils pourraient figurer dans un plan de cours. Nous proposons des objectifs qu'il nous semble indispensable de couvrir (groupe A) et d'autres qui pourraient être pertinents en fonction du contexte d'enseignement, des compétences du formateur ou encore du profil des apprenants (groupe B).

6.2.2.2 Objectifs d'apprentissages et rédaction du plan de cours

Nous divisons les objectifs en deux, le groupe A qui réunit des objectifs qui nous semblent indispensables et le groupe B où il est question d'objectifs qui pourront être ajoutés ou supprimés en fonction de la situation.

À l'issue de ce cours l'apprenant peut :

Groupe A

- Décrire les caractéristiques de la TMS
- Comparer la TMS et la traduction générale/médicale/juridique
- Donner des exemples de services en TMS
- Associer les problématiques sociales, politiques et linguistiques et la TMS
- Prendre conscience du rôle citoyen du traducteur
- Promouvoir l'importance de la TMS et de la médiation culturelle dans des disciplines connexes
- Développer de nouveaux intérêts pour des disciplines connexes
- Développer des compétences interpersonnelles nécessaires à la médiation
- Reconnaître les incidences des décisions du traducteur
- Comprendre les concepts d'engagement et de neutralité
- Acquérir des outils de gestion des situations difficiles

Groupe B

- Décrire les enjeux associés aux droits linguistiques, aux relations de pouvoir
- Reconnaître le caractère politique de l'aménagement linguistique

- Explorer et valoriser le concept de justice sociale
- Collaborer avec des étudiants d'une discipline connexe
- Percevoir et gérer la différence entre les cultures
- Savoir être flexible et évoluer dans un contexte incertain
- Prendre conscience de sa propre culture

Ces objectifs sont des exemples. À chacun d'en ajouter pour son plan de cours, de les modifier ou les supprimer. Nous avons utilisé ici des verbes descripteurs de la taxonomie de Fink. Certains des objectifs de Fink sont moins faciles à évaluer et moins en lien direct avec l'activité traduisante. Nous jugeons cependant qu'ils renvoient à des compétences importantes de la formation et qu'il reste donc pertinent de les inclure. Nous pensons notamment à certains objectifs du groupe B : *Collaborer avec des étudiants d'une discipline connexe, Percevoir et gérer la différence ; Savoir être flexible et évoluer dans un contexte incertain ; Prendre conscience de sa propre culture.*

Lorsque le formateur prépare son plan de cours, nous recommandons qu'il le rédige dans un esprit de justice sociale. Le plan de cours n'est pas une simple description d'un cours, mais reflète également la personnalité, la disponibilité ou encore la manière d'enseigner du formateur (Taylor et al., 2019, p. 140). Il donne le ton. Taylor et al. (2019) ont développé un outil de conception de plan de cours dotés de critères grâce auxquels le plan de cours se place dans un cadre de justice sociale. Les diverses catégories couvertes incluent entre autres la présentation de la relation formateur-apprenant, la langue utilisée dans le document, la rédaction d'un plan de cours centré sur l'apprenant, les attentes potentielles des apprenants et du formateur, la description et le contenu du cours.

6.2.2.3 Fondements théoriques et approches d'enseignement

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, si nous reprenons celles que nous avons présentées au chapitre 2, nous recommandons une approche éclectique. Une approche par objectifs semble incontournable car il est aujourd'hui inconcevable de concevoir un cours sans chercher à atteindre des objectifs clairement définis. De la même manière, tel que nous l'avons présenté, nous chercherons à travailler chacune des sous-compétences telles qu'analysées par le groupe PACTE. Nous proposons d'ailleurs un tableau récapitulatif en annexe (Annexe B). L'approche centrée sur le processus sera utile dans tous les modules puisqu'elle permet d'amener l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, à la fois au sujet des stratégies de travail mises en œuvre, mais aussi sur le développement de ses perceptions personnelles. L'approche se rapproche des pratiques réflexives mises de l'avant par la pédagogie contre l'oppression. Enfin, certaines approches seront pertinentes pour des modules en particulier. Par exemple, l'approche actionnelle sera pertinente pour le module 3 (*Communication et médiation interculturelles avancées*) ou le module 4 (*Approches traductionnelles et ressources*) car le formateur pourra proposer des tâches séquencées progressives pour acquérir les compétences visées. Le module 5 (*Échange de connaissances : Expérience interdisciplinaire*), quant à lui, relève plus de l'approche expérientielle/actionnelle puisqu'il est attendu des apprenants qu'ils mènent un projet à bien auprès d'un organisme local.

Le formateur pourra se placer dans une perspective de pédagogie contre l'oppression par le contenu de son plan de cours, le choix de textes et d'activités, notamment en recourant aux pratiques réflexives et aux débats. Il pourra également chercher à montrer les réalités selon des points de vue différents. Nous n'imaginons pas

que ce cours serait enseigné sur le modèle de la théorie linguistique de la traduction qui implique un enseignement traditionnel, mais plutôt une approche socioconstructiviste, centrée sur l'apprenants et les compétences. Formateur et apprenants pourront décider ensemble du contenu précis du cours, selon un cadre offert par le professeur. Il serait par exemple possible de proposer des listes de thèmes et en choisir un certain nombre de façon collective dépendamment des besoins et du contexte.

6.2.3 Présentation des modules

Pour chaque module, nous précisons la contribution apportée au cours dans son ensemble et, le cas échéant, la contribution apportée à la formation générale en traduction. Nous détaillons, à titre d'exemple, divers points pour chaque module. Ainsi, pour les modules 1 et 2, les thèmes à l'étude, des exemples d'activités inspirées d'approches en éducation présentées au chapitre 4 et des ressources qui pourront aider le formateur. Pour les modules 3 et 4, nous partageons les thèmes à l'étude et des ressources pour le formateur. Finalement, pour le module 5, nous suggérons une orientation pour le contenu. Encore une fois, il est important que le concept proposé soit adapté au contexte du lieu de formation et au profil des apprenants. L'enseignement variera aussi en fonction du contenu des autres cours offerts dans le programme et, plus largement, à l'université. Nous proposons un modèle de mise en œuvre, mais les partenaires en place sur le terrain et les ponts déjà construits ou à construire au niveau local conditionneront également les décisions.

Module 1 : Concepts fondamentaux de la TMS

Grâce à ce module, les apprenants découvrent un pan différent de la profession et les caractéristiques associées à la spécialité. En cela, il complète la formation générale en traduction (le baccalauréat par exemple). Dans le cours précis de TMS, il prépare le terrain pour tous les autres modules, plus particulièrement les modules 2 (*Éthique en TMS et rôle du langagier*) à 5 (*Échange de connaissances – Expérience interdisciplinaire*). L'apprenant pourra ainsi penser l'éthique ou le rôle du langagier, étudiés au module 2, dans l'optique de la TMS, qui est totalement différente de celle que les apprenants auront pu aborder dans d'autres cours comme ceux de traduction médicale, commerciale, technique ou encore juridique. Ce module offre donc les connaissances nécessaires aux autres modules du cours, mais vient également compléter la formation générale de traducteur.

Thèmes

Définition de la profession ; Caractéristiques du public cible ; Caractéristiques des services concernés ; Concepts théoriques associés à la TMS (aménagement linguistique, dominant/dominé, droits linguistiques, identité, inégalités et justice sociales en lien avec la traduction, majorité/minorité linguistique, participation sociale, relations de pouvoir).

Suggestions d'activités

Traduction : Traduction de textes du domaine, exercices d'adaptation et de vulgarisation ; transfert de support écrits vers des supports audio ou vidéo selon un approche fonctionnaliste.

Pratique réflexive 1 : Le formateur peut organiser des activités de réflexion sur la question identitaire. À l'exemple de Mendoza (2018) qui, dans une perspective de pédagogie critique de la communication interculturelle, recourt à l'ethnoautobiographie, nous pouvons inviter les apprenants à s'interroger sur leur identité et à réfléchir à leur positionnement face à la question d'opprimé/oppresseur et à la façon dont l'histoire et les systèmes en place touchent personnellement l'apprenant. Le formateur guide les interventions en fonction du contexte notamment pour expliquer le déroulement de l'activité et ses objectifs.

Pratique réflexive 2 : Il est possible de prévoir un questionnaire initial sur les thèmes qui seront à l'étude, du type évaluation formative, qui permettra aux apprenants de faire un état des lieux de leurs connaissances. À la fin du cours, le même questionnaire sera soumis. Les apprenants comparent alors leurs connaissances d'avant et d'après le cours pour se rendre compte de leur avancement, réfléchir à leur apprentissage et à l'évolution de leur pensée et de leur prise de position. Voici quelques exemples de questions pour les questionnaires : Que savez-vous des concepts d'opprimé/oppresseur ? De privilège ? De justice linguistique ? De justice sociale ? Quels liens pouvez-vous établir entre la traduction et ces concepts ? Comment apprenez-vous le mieux ?

À la fin du semestre, on pourrait demander : En quoi vos connaissances ont-elles évolué autour du concept de justice linguistique ? En quoi pensez-vous que vos apprentissages vous serviront dans votre vie professionnelle ou votre vie personnelle ? Quelles méthodes/activités d'apprentissage vous ont le plus aidé à vivre votre apprentissage ?

Débats : Il est possible d'organiser des débats guidés, avec des lectures préalables. Nous pensons que les activités guidées permettent de mieux engager les apprenants et de s'assurer qu'ils viennent en classe préparés et se montrent participatifs.

Jeux de rôles : Le jeu de rôle permettra d'engager les apprenants dans des échanges. En plus de travailler sur les concepts théoriques couverts, l'apprenant a l'occasion d'améliorer ses compétences en argumentation, en synthèse, en médiation, tout autant de compétences nécessaires pour les langagiers professionnels. L'activité peut être guidée par des lectures ou encore des réflexions collectives ou individuelles préalables.

Activités de pleine conscience : Ce cours est l'occasion de mettre en pratique les concepts de la pleine conscience intégrés à la pédagogie contre l'oppression selon Berila (2016), si le formateur s'en sent capable. Ces activités aident l'apprenant à mieux gérer les questionnements parfois dérangeants, les émotions qui découlent des remises en question et l'inconfort que ce questionnement engendre parfois.

Ouvrages/articles recommandés pour le formateur

- Taibi, M. (dir.) (2018). *Translating for the Community*. Multilingual Matters.
- Les articles compilés dans cet ouvrage offrent un état des lieux de la traduction en milieu social, avec des questionnements sur la terminologie, les définitions, les pratiques gagnantes, les manques ou encore des suggestions concernant la formation ou la qualité des traductions produites. Les articles de Taibi, Kelly et Lesch seraient être les plus pertinents pour accompagner la création du contenu de formation.
- Taibi, M. et Ozolins, U. (2016). *Community Translation*. Bloomsbury.

Taibi et Ozolins proposent une réflexion sur la question de la traduction en milieu social, son importance, les avancements attendus. Accès à de nombreuses informations théoriques sur le sous-domaine, les acteurs, les enjeux.

- Valero-Garcés, C. (2014). *Communicating Across Cultures – A Bourse Book on Interpreting and Translating in Public Services and Institutions*. University Press of America.

Le lecteur trouvera des informations théoriques et pratiques qui permettent d'élaborer le contenu et le déroulé du module 1 ainsi que la présentation du sous-domaine de la traduction en milieu social. L'ouvrage peut inspirer la conception d'activités en plus de fournir des informations sur la profession.

- Valero-Garcés, C. et Tipton, R. (dir.) (2017). *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation*. Multilingual Matters.

Les auteurs offrent des articles qui permettront au formateur de trouver des informations utiles au sujet des relations de pouvoir entre les États et les personnes allophones, de la responsabilité des États quant aux droits de la personne, des questions d'intégration grâce à la TMS, d'engagement civique ou encore de la visibilité de chacun dans la société. Il est également question de politiques publiques en lien avec la traduction et l'interprétation en milieu social.

Module 2 : Éthique en TMS et rôle du langagier

Dans un contexte de TMS, les questions d'éthique émergent rapidement en raison de la dimension sociale de l'activité et des enjeux souvent pressants pour les usagers. La dimension humaine est très marquée. Les objectifs de ce cours doivent aller au-delà de la

prise en main de codes de déontologie des traducteurs/interprètes comme on le fait souvent en cours de traduction. Il devrait plutôt être question d'accompagner les apprenants en améliorant leur conscience morale, leur capacité de jugement et leurs stratégies d'adaptation. Les apprenants développent ici des outils qui leur permettront de faire face par eux-mêmes à diverses situations, animés de motivations qui leur sont propres. Ce module permettra de faire des choix plus éclairés au niveau éthique dans les modules 3 (de bonnes compétences en communication et médiation interculturelles requièrent de faire preuve d'éthique dans les décisions et les approches), 4 (les choix de traduction pertinents et adaptés en TMS relèvent souvent de décisions éthiques), et 5 (lors des interactions avec leur collègue et l'organisme pour lequel ils mèneront un projet). Sur le plan de la formation générale, ce module permet de compléter la formation en éthique qui est trop souvent très superficielle dans les programmes. Ce module permet de compléter des aspects à l'étude dans d'autres modules.

Thèmes

Incidence des décisions au niveau politique et social en TMS ; Conflits d'intérêt ; Gestion des émotions et des a priori ; Rôle du traducteur en contexte minoritaire ; Traducteur/Médiateur ; Responsabilité éthique du traducteur envers la société ; Code de déontologie et éthique en TMS ; Gestion des tensions entre neutralité et engagement ; Actions morales vs actions arbitraires.

Activités

Débats sur des questions éthiques prêtant à controverse

Étude de cas

Essais critiques

Simulations

Journal de réflexion

Ouvrages/articles recommandés pour le formateur

- Baker, M. et Maier, C. (2011). Ethics and the curriculum: critical perspectives. *The interpreter and translator trainer*, 5(1). St. Jerome Publishing

Ce numéro spécial sur l'éthique dans la formation en traduction amène le formateur à réfléchir sur le contenu à enseigner, mais également sur la responsabilité éthique du formateur. Il sert donc à deux niveaux : l'éthique de la traduction professionnelle (responsabilité sociale, déontologie par exemple) et l'éthique en formation à la traduction (responsabilité et posture des formateurs entre autres). Dans l'article de Drugan et Megone, *Bringing Ethics to Translator Training*, le formateur trouvera entre autres comment il est possible d'intégrer la formation à l'éthique dans la formation en traduction. De nombreux autres thématiques sont abordées notamment la responsabilité du traducteur vis-a-vis des clients, mais également de la société en générale. Les auteurs montrent alors comment l'espace classe devient un espace de réflexion et d'expérimentation.

- Hunt, M., O'Brien, S., Cadwell, P. et O'Mathúna, D. (2020). Ethics at the intersection of crisis translation and humanitarian innovation. *Journal of Humanitarian Affairs*, 1(3).

Il est question ici de traduction en situation de crise humanitaire. Si ce sous-domaine de la traduction et celui de la TMS ne sont pas identiques, il n'est resté pas moins qu'ils soulèvent tous deux des questions éthiques liés aux problèmes d'accès aux services, à la situation

d'urgence ou de priorité ou encore de justice. La comparaison entre l'éthique humanitaire et l'éthique de la traduction de crise pourrait également amener des points de vue intéressants pour le cheminement de la réflexion des apprenants.

- Valero-Garcés, C. et Tipton, R. (dir.) (2017). *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation*. Multilingual Matters.

Dans l'ouvrage, le formateur trouvera des informations utiles pour parler de l'incidence des questions éthiques et idéologiques sur les professionnels et la façon d'y répondre. Les sujets tels que les relations de pouvoir entre les États et les allophones, le rôle des professionnels langagiers face à des considérations éthiques ou encore la responsabilité des États au sujet des droits de la personne. Ce serait aussi une bonne source pour réfléchir aux questions d'intégration, d'engagement civique, de visibilité dans la société.

Module 3 : Communication et médiation interculturelles

Grâce à ce module, l'apprenant devrait apprendre à mieux percevoir et gérer la différence et la diversité. À mieux faire face à la flexibilité et l'incertitude. Il devrait également mieux comprendre sa propre culture et ce qu'elle implique. Le module permet de développer des compétences théoriques mais également des compétences interpersonnelles. Un tel module est à la fois un outil pour le traducteur en herbe mais également pour le citoyen en devenir. Il est anticipé que ce module qui offre un enseignement explicite de la communication interculturelle vienne compléter non seulement les enseignements en traduction en milieu social, mais aussi la formation générale en traduction puisque, comme nous l'avons évoqué en introduction et au chapitre 1, une des faiblesses de l'enseignement de la communication et médiation interculturelles est qu'il est souvent trop implicite ou parfois presque absent.

Tel que précisé au chapitre 2 (2.3.2), il convient de proposer des activités qui ne sont pas fondées sur les textes seulement.

Thèmes

Définition des concepts de médiation et d'interculturalité ; Réécriture, récréation, transcréation ; Concepts des approches culturelles de la traduction dans la compétence en traduction ; Informations liées à la culture dans la production de textes ; Réflexion sur sa propre culture ; Culture de départ/culture d'arrivée ; Gestion de la communication avec les différents agents dans le processus de travail ; Statut social ; Compétence, conscience et sensibilité culturelles ; Mesure de la compétence interculturelle ; Reconnaissance des problèmes de non-équivalence et stratégies de résolution de problème ; Enjeux d'alphabétisation.

Activités

Analyses de textes

Études de cas

Réécriture

Vulgarisation

Projet de médiation

Ouvrages/articles recommandés pour le formateur

Deardorff, D. K. (2020). *Manuel de développement des compétences interculturelles – Les cercles d'histoires*. UNESCO.

Ce manuel offre une méthode de développement des compétences interculturelles. L'approche n'est pas en lien direct avec l'activité de traduction et propose donc une perspective différente qui portera peut-être les apprenants à réfléchir à un positionnement plus personnel que professionnel.

- Katan, D. (2019). (2019, 13 décembre). The battle to intervene: Core cultural competencies for community translators [communication orale]. Second International Conference on Community Translation, Sydney, Australie.

Katan définit ici les notions de culture, de compétence interculturelle et celle de compétence interculturelle pour le traducteur en milieu social.

- Katan, D. (2013). Intercultural mediation. Dans L. van Doorslaer et Y. Gambier (dir.) *Handbook of Translation Studies*, vol. 4, p. 84-91. John Benjamins Publishing.

Katan propose une réflexion sur ce que représente la médiation interculturelle et les différentes perceptions de ce que cela implique : à quel point le médiateur intervient-il pour faire passer un message? Jusqu'où peut-on expliciter/adapter? Doit-on se contenter de traduire/interpréter sans ajouter d'information qui compenserait un décalage de compréhension causé par des écarts culturels.

- Kelly, D. (2018). Education for Community Translation: Thirteen Key Ideas. Dans M. Taibi, (dir.) *Translating for the community*. Multilingual Matters.

Kelly aborde entre autres l'importance de la communication interculturelle dans la formation en TMS. Le formateur pourra trouver des informations utiles à la conception du

cours qui viendront nourrir ses réflexions.

- Tomozeiu, D. et Kumpulainen, M. (2016). Operationalizing Intercultural Competence for Translation Pedagogy. *ITT*, 10:3, 268-284.

Les auteurs proposent une réévaluation des pratiques pédagogiques en place pour l'enseignement de la compétence interculturelle à la suite d'études montrant les écarts de perception au sujet de la formation à cette compétence dans les programmes. Elles proposent ainsi un compte rendu détaillé des différentes dimensions de la compétence interculturelle qu'un traducteur doit posséder et présente des modèles d'enseignement.

- Tomozeiu, D., Koskinen, K. et D'Arcangelo, A. (2016). Teaching intercultural competence in translator training. *ITT*, 10:3, 251-267.

Les auteurs définissent ce qu'est un traducteur compétent sur le plan interculturel, expliquent pourquoi la compétence interculturelle doit être enseignée de façon explicite dans les programmes et comment il est possible de procéder.

Module 4 : Approches traductionnelles et ressources

Grâce à ce module, l'apprenant prendra conscience de l'importance de diverses approches traductionnelles. La réflexion sur la fonction du texte sera mise en pratique lors de traduction de documents destinés à des publics ayant des profils très variés. La question des supports de traduction sera également importante puisque l'apprenant sera amené à décider quel support sera le plus approprié à la diffusion du texte traduit pour que celui-ci touche au mieux le consommateur final. Le contenu de ce module vient compléter le contenu des autres cours de traduction de la formation générale puisque les approches traductionnelles et les fonctions de textes sont des paramètres importants de la traduction,

en tout temps. Pour ce qui est du volet ressources, là aussi, le module vient enrichir la formation générale, notamment le ou les cours de terminologie. L'apprenant pourra se familiariser avec les domaines des services publics et affiner ses techniques de recherche terminologique.

Thèmes

Fonction des textes ; Stratégies et approches de traduction ; Reformulation ; Adaptation ; Évaluation de la qualité en TMS ; Besoins de l'utilisateur final ; Appropriation et accessibilité du texte cible ; Facteurs sociétaux et public cible ; Sources terminologiques ; Choix des supports de diffusion en TMS.

Activités

Traduction

Recherches terminologiques

Compilation de de ressources terminologiques (lexicales et informatives)

Ouvrages/articles recommandés pour le formateur

- Taibi, M. (dir.)(2018). *Translating for the Community*. Multilingual Matters. Plus particulièrement peut-être les articles de Taibi, Kelly et Lesch.

Les articles compilés dans cet ouvrage offrent un état des lieux de la traduction en milieu social, avec des questionnements sur la terminologie, les définitions, les pratiques gagnantes, les manques ou encore des suggestions concernant la formation ou la qualité des traductions produites. Il est également question des approches fonctionnalistes de la traduction et de leur importance en enseignement de la TMS.

Taibi, M. et Ozolins, U. (2016). *Community Translation*. Bloomsbury.

Taibi et Ozolins proposent une première réflexion sur la question de la traduction en milieu social, son importance, les avancements attendus. À plusieurs reprises, ils abordent les questions de qualité des traductions et de stratégies de traduction.

Module 5 : Échange de connaissances : expérience interdisciplinaire

Ce module est un moyen pour les apprenants de mettre en pratique et d'expérimenter en milieu authentique ce qu'ils étudient dans les autres modules, tout autant que dans les autres cours de leur formation générale en traduction et la réalité de la profession. Enfin, nous pensons qu'en côtoyant des personnes extérieures au domaine de la traduction, l'apprenant sera amené à éduquer les autres, à mieux se rendre compte de la place de la traduction et de son incidence dans la société, à développer des stratégies pour mieux collaborer avec des spécialistes d'autres domaines.

Thème

Grâce à ce module, les apprenants sont amenés à collaborer avec des étudiants en formation dans des disciplines connexes. Ils devront donc mettre en application les thèmes couverts dans les autres modules, tout autant que ceux étudiés dans les autres cours de leur formation générale en traduction. Cette coopération permettra des prises de conscience réciproques des problématiques du domaine. Chaque étudiant, depuis son prisme de réflexion, réfléchit à l'importance de la TMS dans les domaines du travail social, du droit, des sciences de la santé, de l'éducation, entre autres. Ce serait une forme de coenseignement entre étudiants

spécialisés dans des disciplines complémentaires. Il revient aux formateurs d'aider les apprenants à cadrer les projets. À titre d'exemple, les apprenants pourraient préparer un projet sur la prise en charge des personnes allophones dans les services sociaux, une campagne de sensibilisation sur le diabète, la vulgarisation d'informations concernant les successions, ou encore la diffusion d'informations auprès des minorités linguistiques en cas de crise.

Activités

Projet

Journal de bord/Activité réflexive

Ouvrages/articles recommandés pour le formateur

Les ressources ici dépendront du domaine connexe d'application.

Il pourrait cependant être pertinent de consulter

Tormey, R., Isaac, S., Hardebolle, C. et Duc, I. L. (2021). *Facilitating Experiential Learning in Higher Education*. Routledge.

Cet ouvrage permettra au formateur de se familiariser avec les enjeux de l'enseignement expérientiel, d'en comprendre l'intérêt et les mécanismes. Les exemples peuvent être source d'inspiration pour mettre en place une activité pratique interdisciplinaire.

Nous en avons terminé avec la présentation des modules du cours de TMS qu'il serait pertinent d'enseigner dans des universités canadiennes. Nous proposons maintenant deux tableaux de synthèse.

Le premier couvre la répartition des concepts de justice sociale, des six catégories d'apprentissage de l'apprentissage significatif selon Fink et des sous-compétences de la compétences traductionnelle du groupe PACTE pour chaque module.

Modules	Justice sociale	Compétence PACTE	Objectifs de Fink
Module 1	Relations de pouvoir ; Dominant/dominé ; Inégalités ; Engagement civique ; Valeur politique de l'enseignement ; Valeur politique de la TMS ; Droits linguistiques et TMS ; Conscientisation ; Éducation contre l'oppression	Connaissance de la traduction Psycho-physiologique	Connaissances fondamentales Dimension humaine Bienveillance
Module 2	Incidence politique et social de la TMS ; Conflits d'intérêt ; Gestion des émotions ; Stéréotypes ; Conscientisation ; Actions en TMS pour une société plus juste ; Rôle de chacun face à l'oppression ;	Connaissance de la traduction Extra-linguistique Psycho-physiologique	Dimension humaine Bienveillance

	Actions morales vs actions arbitraires		
Module 3	Stéréotypes ; Tolérance ; Ouverture à l'Autre ; Epistémicide	Psycho-physiologique Bilingue Extra-linguistique Connaissance de la traduction	Connaissances fondamentales Dimension humaine Bienveillance
Module 4	Adaptation aux besoins de l'Autre	Connaissance de la traduction Psycho-physiologique Bilingue	Connaissances fondamentales Dimension humaine Bienveillance
Module 5	Curiosité disciplinaire ; Curiosité épistémologique ; Vision globale des enjeux sociétaux	Connaissance de la traduction Bilingue Instrumentale	Connaissances fondamentales Dimension humaine Bienveillance
Module 6	Empathie ; Engagement civique ; Transformation par l'action	Toutes les sous-compétences	Tous les objectifs

Tableau 1 : Concepts de justice sociale, objectifs de Fink et sous-compétences PACTE par module.

Le deuxième tableau est une sorte de calendrier, avec une répartition des modules au fil des semaines.

Semaines	Module 1 Fondamentaux	Module 2 Éthique	Module 3 Interculturalité	Module 4 Traduction	Module 5 Interdisciplinarité
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

Tableau 2 : Répartition des modules au cours d'un semestre de 13 semaines

Nous en avons terminé avec la présentation du contenu du cours de TMS destiné aux universités canadiennes. Nous discutons maintenant des formats que pourraient prendre des formations en TMS dans des contextes différents.

6.2.4 Limites et contraintes du modèle principal

Nous venons de proposer le squelette d'un cours idéal. Nous comprenons que le contenu de certains modules ou même leur intégration variera selon les réalités de chaque institution.

Aussi, notre modèle est élaboré dans le cadre d'une approche fondée sur la pédagogie contre l'oppression, c'est-à-dire une pédagogie qui implique de croire en la visée politique et engagée de l'enseignement. Les modules pourraient très certainement être dispensés sans cet engagement. Dans une telle situation, nous croyons que certains questionnements que nous proposons seraient moins profonds et nous craignons que la portée de la formation citoyenne ne tombe, mais la découverte de l'existence et des spécificités de la TMS resteront réels et essentiels. Cela aurait également une incidence sur le degré de développement personnel et social visé.

Du côté de la gestion pratique des modules, nous nous attendons à ce que le module 5 ne soit pas toujours aisé à mettre en œuvre. D'une part, les options d'échange interdisciplinaire varieront en fonction des départements et programmes existants sur place, des réseaux actifs des formateurs ou encore des collaborations « historiques » entre départements. Les projets en place dans ce module étant en lien avec les collectivités, il est également à prévoir que des imprévus viendront ponctuer le déroulé du semestre.

En outre, un défi de taille auquel nous nous attendons, nous en avons déjà parlé, est de trouver des formateurs dotés des compétences et connaissances nécessaires pour dispenser le cours.

Enfin, si nous croyons que tout programme de traduction bénéficiera d'un cours en TMS, nous savons aussi à quel point il peut être complexe d'ajuster des cours au programme de traduction qui doivent répondre à un certain nombre d'exigences en termes de cours obligatoires. Cela étant dit, nous croyons que la TMS pourrait facilement remplacer un cours de transfert et enrichir la formation avec les côtés expérientiel et interculturel. Le cours dans son ensemble vient enrichir la formation en traduction à la fois sur le plan de l'apprentissage traductionnel, mais aussi sur le plan du développement personnel en ouvrant des perspectives nouvelles.

6.3 Modèle auxiliaire de modules adaptables à divers autres contextes

Nous l'avons annoncé en introduction du présent chapitre, nous voyons quatre espaces où la formation en TMS serait souhaitable. Nous venons de détailler un cours de TMS destiné à un cursus régulier pour l'université. Ce modèle est dynamique, c'est-à-dire modulable selon le contexte de formation envisagé et le profil des apprenants. En nous inspirant de ce modèle et répartissant la matière différemment, nous allons maintenant présenter un modèle pour un certificat qui serait offert en milieu universitaire, ainsi que deux modèles de formation destinée d'une part aux bénévoles amenés à accompagner de nouveaux arrivants et d'autre part aux employés dont la tâche principale n'est pas la TMS. Pour éviter toute redondance, nous ne reviendrons pas sur les détails de contenu de cours. Nous proposons plutôt une structure de formation avec des thèmes associés. La

posture pédagogique, les ressources et les activités suggérées dans le sous-chapitre précédent valent pour les modèles ci-après.

6.3.1 Module autonome intégrable à des programmes universitaires de traduction existants

Il n'est pas toujours facile de modifier les contenus de programme et d'ajouter tout un cours dans une formation en place. Pour cette raison, nous proposons un canevas de formation qui pourrait être ajoutée à la formation sans toucher à la structure.

Elle pourrait prendre la forme de deux séminaires ou de deux ateliers qui auraient dans le cadre d'un autre cours ou en plus de la formation régulière mais auquel la participation serait rendue obligatoire. Le cours de traduction administrative pourrait se prêter à l'intégration de la formation, un cours de traduction et société ou traduction et interculturalité également.

Un tel ajout permettra d'enrichir la formation existante, de sensibiliser les futurs professionnels à l'existence de la profession et d'éventuellement les inciter à aller plus loin dans cette voie. Aussi, tel que nous l'avons mentionné, une réflexion autour de la TMS est un moyen de réfléchir sur la place du traducteur dans la société et ses responsabilités civiques.

Tout comme pour le cours précédemment détaillé, la limite de la mise en place d'une telle formation sera la disponibilité des ressources humaines. Cela étant dit, puisqu'il s'agit d'un format court, il est envisageable de faire intervenir un spécialiste venu de l'extérieur à condition que les budgets disponibles le permettent.

Le contenu de la formation dépendrait du profil du formateur, mais nous pensons qu'il sera important de couvrir des sujets tels que ce qui différencie la TMS des autres

formes de traduction, les différents acteurs de la TMS, les enjeux éthiques et éventuellement quelques ressources et stratégies de traduction à favoriser.

6.3.2 Module de formation continue destiné aux professionnels

Un autre espace de formation qu'il serait utile de cibler est celui de la formation continue des traducteurs professionnels.

La formation continue des traducteurs existe sous diverses formes, qu'il s'agisse d'offres privées avec des centres tels que Magistrad au Québec, ou encore des ateliers organisés par les ordres professionnels pour leurs membres.

La formation pourrait prendre le même format que les formations continues habituellement offertes dans ces contextes. Les durées vont de 2 h pour les plus courtes à une journée. Là encore, les thèmes abordés varieront en fonction du temps et du formateur, mais il est envisageable de couvrir ce qui distingue la TMS des autres formes de traduction, les différents acteurs de la TMS, les enjeux éthiques et les stratégies de traduction. Les formations continues sont souvent axées sur la mise en pratique, nous pensons donc qu'il sera important de réserver une place importante à la mise en situation.

Grâce à l'ajout de la TMS aux options de formation continue, ce pan de la profession bénéficiera de plus de visibilité, ce qui pourrait contribuer progressivement à la reconnaissance de l'activité, à l'amélioration des services et conditions de travail. Le public sera déjà familier avec les questions de traduction, il s'agira de traducteurs en exercice.

6.3.3 Module de certificat générique délivré par les universités

Plusieurs certificats existent en traduction. Ils sont spécifiques à une combinaison de langue, comme les certificats à Glendon en anglais-espagnol ou à Sherbrooke en français-anglais. Ce sont en général des certificats de 30 crédits. Les facultés d'éducation permanente offrent divers formats de certificat, dans des combinaisons de langues moins répandues. Nous pensons aux certificats de l'Université de Toronto ou à ceux de l'Université Simon Fraser. Ce sont des certificats ou programmes de 4 ou 5 cours. C'est davantage à ce format que nous pensons pour un certificat générique. Générique, parce que la formation ne tournerait pas autour d'une combinaison de langues précise. Ce modèle est en place en Nouvelle-Zélande depuis la fin des années 80 (Creeze, 2019), le MOOC de l'université d'Alcalá est pensé de cette manière. Un tel format permettra de combler un manque important : la formation de traducteurs en milieu social pour des langues rares. La formation serait adressée à des apprenants qui maîtrisent une des langues officielles et une autre langue, mais n'ont pas forcément un parcours universitaire antérieur qui leur permettrait de suivre un cursus régulier de formation en traduction ou qui ne maîtrisent pas les deux langues officielles. Il arrive également que les candidats aient le bagage linguistique, universitaire ou professionnel suffisant, mais qu'aucune équivalence ne soit accordée.

En outre, pour des raisons de coûts, de rentabilité et d'accès à des ressources humaines, il n'est pas possible de former en traduction dans toutes les combinaisons de langues, une offre générique semble donc être un compromis approprié. Bien entendu, il ne s'agit pas d'une solution idéale puisque l'apprenant ne s'exerce pas à traduire. Pour s'assurer du niveau de langue de l'apprenant, l'accès à la formation serait conditionné par une évaluation des langues de travail. La langue d'enseignement serait une langue

officielle. L'évaluation de la langue officielle peut se faire au sein de l'université et l'évaluation dans l'autre langue peut se faire avec l'organisme CISOC dont nous avons parlé précédemment. Il serait intéressant de réfléchir avec les ordres et organisations professionnelles pour confirmer ou infirmer leur volonté de s'impliquer et de construire des solutions collectivement.

La formation comprendrait ainsi cinq cours :

Cours 1 : Introduction : traduction et TMS

Le cours comprend les éléments fondamentaux, car certains apprenants n'ont peut-être pas été exposés aux tenants et aboutissants de la traduction (bilinguisme individuel et bilinguisme du traducteur ; distinction entre traduction, interprétation, médiation ; unités de traduction ; notion de sens ; terminologie ; caractéristiques de la profession ; spécificités de la TMS).

Cours 2 : Communication interculturelle et éthique (modèles de la communication ; problématiques liées au multilinguisme et à l'interculturalité ; identité ; participation sociale ; éthique de la TMS ; situations problématiques autour de l'éthique).

Cours 3 : Approches traductionnelles (fidélité, fonction des textes, agents, qualité, difficultés, solutions).

Cours 4 : Ressources (terminologie, documentation, établissements ressources, supports de diffusion).

Cours 5 : Gestion de l'activité de traduction professionnelle ; Communication avec les donneurs d'ordre et les bénéficiaires.

Le système d'évaluation peut être continu, peut se faire autour d'un projet professionnel.

Le format dépendra des exigences administratives. Un tel certificat permettra de

professionnaliser l'activité de TMS et donc d'améliorer les services et de faciliter l'accès à la formation.

6.3.4 Module d'initiation à la TMS destinée aux bénévoles

Il s'agit d'une formation courte de 10 à 12 heures, organisée autour de cinq thématiques :

- Notions élémentaires de traduction (agents, textes et formation),
- Éthique et rôle du traducteur,
- Caractéristique des textes,
- Critères de qualité en TMS,
- Ressources.

Bien entendu, cette formation n'est pas un idéal. Cela étant dit, nous savons que des bénévoles continueront d'offrir leur soutien, car les ressources financières ne sont pas toujours suffisantes pour que les associations rémunèrent les professionnels langagiers lorsqu'il faut répondre aux besoins. Autant, donc, équiper ces bénévoles pour limiter les erreurs de communication telles que celles dont nous avons été témoin dans le contexte de l'accueil de réfugiés syriens en 2017. Le public ici sera varié, les compétences antérieures très hétérogènes.

6.3.5 Module de formation à la TMS destinée au personnel non spécialisé

Là encore, l'intérêt d'une telle formation est d'améliorer les services offerts aux usagers.

Il nous est également permis de penser que cela permettra de reconnaître l'importance de la TMS dans la mise en place de relations et de services de qualité.

Cette formation peut être offerte par étapes. Il y a dans un premier temps un module d'introduction suivi de modules indépendants de perfectionnement. Ce format donnera une certaine flexibilité aux institutions intéressées. La formation initiale comprend un survol des thèmes que nous suggérons dans la formation destinée aux bénévoles, à savoir : Notions élémentaires de traduction (compétence traductionnelle, agents, textes et formation), Éthique et rôle du traducteur, Caractéristiques des textes, Critères de qualité de la TMS, Ressources. Une fois cette première étape terminée, les employés suivront des modules indépendants les uns des autres pour approfondir chacune des thématiques. Aussi, les contenus seront contextualisés en fonction du champ professionnel des apprenants. Le public sera varié. Il pourra s'agir d'agents de bureau, de rédacteurs, de journalistes, de professionnels de domaines des services publics ou autre.

Toutes ces formations, qui pourront être proposées dans divers contextes, seront autant d'occasions d'améliorer la qualité des services de TMS offerts et ainsi d'améliorer l'accueil et l'intégration des immigrants. Nous osons croire que cela permettra également de renforcer la professionnalisation de l'activité et d'ainsi lui accorder progressivement la reconnaissance qui lui manque.

6.4 Conclusion

Le présent chapitre constitue notre contribution à la recherche en traductologie. Nous offrons un modèle dynamique susceptible d'inspirer la formation en TMS au Canada qui est aujourd'hui à peu près inexistante dans les universités et insuffisante à l'extérieur des universités.

L'apport des recherches en enseignement de la traduction est manifeste dans le contenu de notre formation. Il en est de même pour l'approche de l'enseignement significatif. En revanche, la présence des approches théoriques en éducation qui inspirent la formation, c'est-à-dire celles relevant de l'éducation pour la justice sociale et l'écosystémisme est souvent plus subtile. Ces théories se manifestent dans la posture de l'enseignant, le choix des mots dans la rédaction des plans de cours, les activités de réflexion et le chemin que l'apprenant et le formateur parcourent vers une société plus juste. Pour Dei (2014), grâce à l'éducation, nous pouvons acquérir une conscience critique de nous-même et de notre place au sein de la société, et nous espérons sincèrement que cette aspiration transparaît dans le contenu, les activités, les objectifs de cours et l'orientation donnée au cours, tout autant que nous espérons avoir montré l'importance de la sensibilisation aux injustices et notre responsabilité collective.

Si nous n'offrons les détails de contenu que pour la formation universitaire, il sera aisé pour les formateurs, exerçant dans un cadre distinct, d'élaborer une formation à partir des thèmes suggérés, des activités énoncées et des autres canevas conseillés pour les contextes différents.

Chapitre 7

Conclusion générale

7.1 Questionnements et objectifs de recherche initiaux

Comment former les professionnels langagiers à la TMS au Canada ? Cette recherche doctorale est née, nous le rappelons, d'une observation de situation en 2017, lors de l'accueil de réfugiés syriens dans la ville de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Face aux obstacles causés par des problèmes de communication interlinguistique, nous nous sommes demandé comment, au Canada, il était possible de mieux équiper les intervenants qui donnent aux nouveaux arrivants des services linguistiques. Progressivement, nous avons cherché à comprendre comment la TMS était organisée au Canada pour finalement nous rendre compte qu'il était difficile de cartographier le domaine. En raison des enjeux associés à l'activité, des politiques d'immigration canadiennes, de la vulnérabilité des bénéficiaires de la TMS, nous avons souhaité donner, à notre humble échelle, une visibilité à la TMS et proposer des solutions de formation. Pour mieux comprendre le domaine et le contexte dans lequel il est possible de former à la TMS, nous avons mené des recherches dans différents pays, ce qui nous a, entre autres, permis de saisir la variété des agents impliquées, les différents mécanismes efficaces et la manière de former. Parallèlement, nous avons cherché à comprendre comment le formateur en TMS pouvait contribuer à la formation de professionnels engagés et tolérants. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée aux approches mettant de l'avant l'éducation pour la justice sociale. Nous étions, au préalable, animée par l'envie de contribuer, grâce à notre enseignement, à une société plus juste et tolérante. Notre bagage antérieur associé à la pédagogie était considérable,

mais finalement, l'essentiel faisait défaut. En effet, si les concepts de méthodes et moyens d'enseignement, de conceptions de l'apprentissage ou encore de démarches pédagogiques étaient clairs, celui d'approche pédagogique, pourtant fondamental, ne l'était pas autant. Or c'est l'approche qui donne une orientation générale à la posture du formateur. Nous voulions alors savoir quelle approche permettrait de concevoir une formation en TMS qui amènerait les apprenants à devenir non seulement des professionnels langagiers, mais également des citoyens conscients et engagés.

Pour trouver des réponses à ces questionnements, nous avons proposé une recherche à l'intersection des domaines de la traductologie et de l'éducation dans une optique de la justice sociale.

7.2 Résumé et résultats de la recherche

Nous avons donc, d'une part, examiné différentes approches et méthodes de formation en traduction, ainsi que les caractéristiques de la TMS, discipline qui peine à se faire reconnaître et, d'autre part, nous avons réuni diverses approches en éducation ayant l'objectif commun de guider les apprenants vers une conscientisation à la justice sociale et à la responsabilité citoyenne. Ensemble, ces trois champs constituent le cadre de notre recherche. En plus, pour mieux saisir l'ampleur de l'activité, en saisir les contours, découvrir les acteurs et les enjeux sur le terrain, nous avons exploré la situation de la TMS dans quatre pays en plus du Canada (l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Espagne et les États-Unis). De cette collecte de données, il ressort que la reconnaissance de la profession est variable, tout comme les offres de service et de formation. Les organismes professionnels n'accordent pas partout la même attention à la TMS, tout comme les offres de services au sein des institutions se démarquent dans certaines zones géographiques.

C'est en Australie et en Nouvelle-Zélande que la profession reçoit le plus de considération de la part des ordres professionnels, des instances publiques et des universités. L'Espagne et les États-Unis font, dans une moindre mesure, la part belle à la spécialité. Il existe par exemple en Espagne une maîtrise réservée à la TMS (la seule que nous ayons répertoriée) ainsi qu'un MOOC, tous deux offerts par l'Université d'Alcalá, et les services de TMS sont, d'une certaine manière, garantis aux bénéficiaires par divers textes de loi. Aux États-Unis, s'il est très difficile de dresser un bilan précis dans le cadre d'une recherche de ce type en raison de l'ampleur de la tâche (superposition des lois fédérales avec celles de chaque États, différences législatives entre États, formation en TMS diluée dans des cours de traduction spécialisée, par exemple), il apparaît tout de même que lois, services publics structurés et formations existent. Parmi les cinq pays à l'étude, le Canada est le seul à ne pas offrir de formation en TMS dans les cursus réguliers de formation universitaire en traduction. Il existe depuis quelques années des certificats dans certaines grandes langues, mais ils ne sont clairement pas présentés comme des formations en TMS (certificat de l'école de la formation continue de l'Université de Toronto). Nous pensons que cette absence de formation en TMS s'explique en partie par l'importance accordée à la traduction en langues officielles au Canada et à la tradition du bilinguisme, ainsi qu'à la façon de représenter les questions d'aménagement linguistique. Il nous semble pourtant, comme Hébert le soulève (2016), qu'il serait opportun de réfléchir à une révision des lois autour du bilinguisme. En effet, compte tenu des objectifs d'accueil de nouveaux arrivants et de la composition actuelle de la population au Canada, le gouvernement fédéral devrait sentir la responsabilité d'offrir des services langagiers structurés qui serviront aux immigrants ne pouvant communiquer dans une des langues officielles pour qu'ils puissent participer pleinement, dès que possible, à leur société d'accueil. Il ne s'agit pas de remettre en

question l'apprentissage d'une des langues officielles, mais de donner la possibilité aux allophones de s'impliquer le plus tôt possible. Aussi, le Canada est le seul à ne pas offrir explicitement des options de traduction ou de médiation quelconque pour communiquer avec les institutions publiques fédérales.

Malgré les difficultés auxquelles fait face la TMS, plusieurs démarches récentes nous laissent envisager l'avenir de la profession avec une pointe d'optimisme. Par exemple, au Canada, entre 2017, année où nous avons commencé nos recherches, et aujourd'hui, plusieurs projets de formation en TMS ont été lancés, comme les cours de l'Université Simon Fraser ou encore la formation de formateur financée par IRC et mise en place par la branche saskatchewanaise du Congrès des Ukrainiens canadiens. Un autre projet encourageant est la collaboration entre l'organisme MCIS et le département de traduction du collège Glendon, en Ontario. En outre, sur la scène internationale, la deuxième conférence en TMS s'est déroulée en Australie en 2019, la prochaine devrait avoir lieu en 2023 à Varsovie. L'expertise est donc bel et bien présente et l'activité, vigoureuse. Washbourne (2020) fait part d'informations également encourageantes. Selon le traductologue, les traducteurs non professionnels, ce qui est souvent le cas des traducteurs en milieu social, qui autrefois n'étaient pas pris en considération, sont maintenant le sujet de recherches. De façon plus large, la traduction n'est plus vue comme un service réservé aux spécialistes, mais un service qui concerne l'humanité et les théories qui se sont progressivement intéressées aux textes, aux processus, aux agents semblent aujourd'hui aller du côté des bénéficiaires (Washbourne, 2020). Pour Washbourne (2020), le lien entre service public et traduction semble se renforcer.

Quoique ces observations soient porteuses d'espoir, il n'en reste pas moins que la dernière édition du réputé *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, dirigée par Mona

Baker et Gabriela Saldanha (2021), ne compte pas d'entrée pour la traduction en milieu social et le terme ne figure même pas dans l'index de l'ouvrage.

Pour combler le manque de formation en TMS, il nous semble indispensable de réfléchir à différentes options. En effet, les besoins existent à plusieurs niveaux, plus précisément dans les universités, les organismes d'accompagnement des nouveaux arrivants et les agences de services publics.

Dans le cadre d'une formation de premier ou de deuxième cycle au Canada, il s'agirait de former les apprenants à cette réalité, de familiariser les futurs professionnels avec ce pan de la profession et ainsi contribuer à la reconnaissance de l'activité. De plus, la formation en TMS, activité à forte vocation sociale, est la spécialité idéale pour amener des réflexions portant sur la justice sociale, l'identité, les relations de pouvoir, l'aménagement linguistique, l'interculturalité, thèmes qui ne sont pas toujours suffisamment présents dans les formations.

Un cours modulable en TMS devient donc un ajout majeur dans la formation. Il donne l'occasion d'exposer les apprenants à des types de texte singuliers, des exigences spécifiques du public cible, à l'importance des approches traductologiques, mais également de les guider vers des réflexions d'ensemble en remettant en question le rôle du traducteur, l'éthique de la profession ou encore la responsabilité sociale du langagier professionnel.

Notre projet nous permet de contribuer à la recherche de plusieurs façons. Nous apportons au domaine de la traductologie une nouvelle réflexion sur la TMS qui, nous l'avons exprimé à plusieurs reprises, souffre d'un manque de reconnaissance et reste très peu étudiée, d'autant plus en milieu canadien. Si Valero-Garcés (2014) et Taibi (2016) évoquent quelques programmes de formation, nous ne pensons pas qu'il existe, à ce jour,

une étude comparative de la situation en TMS dans la littérature. Nous n'avons pas non plus repéré de recherche sur le sujet de l'enseignement de la TMS au Canada.

Aussi, la réflexion sur la formation en traduction dans une optique de l'éducation à la justice sociale est novatrice. Si ces dernières années de plus en plus de recherches sur l'enseignement de la traduction intègrent des recherches en éducation (l'approche socioconstructiviste de Kiraly, l'approche par compétence du PACTE entre autres), nous n'avons pas connaissance de recherches en enseignement de la traduction associée à la pédagogie critique ni aux approches explicitement destinées à guider les apprenants vers une prise de conscience citoyenne et engagée.

Si nous n'avons pas la prétention de résoudre le problème de manque de formation en TMS au Canada, nous espérons cependant que notre analyse de la situation au Canada, en comparaison avec ce qui se fait ailleurs, puisse contribuer à mieux comprendre les spécificités de la discipline, mieux en saisir le rôle crucial pour les nouveaux arrivants et, finalement, pour chacun d'entre nous puisque nous faisons partie d'un tout.

Nous espérons également apporter un nouveau regard sur l'enseignement de la traduction, ou la formation dans le cadre de programmes professionnels de façon générale, et la perception du rôle du formateur. Nous sommes d'avis que la formation des étudiants dans un contexte universitaire ne s'arrête pas au contenu ni aux compétences techniques. Il importe de voir la formation comme un processus global qui, pour être efficace, doit permettre aux apprenants de développer des compétences professionnelles, mais également des compétences personnelles, civiques et sociales. Si le cours en TMS se prête parfaitement à des réflexions sur la société, sur Soi, sur l'Autre ou encore les inégalités, nous pensons que l'éducation pour la justice sociale pourra guider la conception d'autres

formations, en traduction, mais aussi dans d'autres domaines et sur le chapitre des pratiques de formation.

En outre, nous espérons que nos recherches et leur diffusion amèneront certains intervenants à remettre en question leur rôle de formateur en réfléchissant à leurs responsabilités civiques, à l'aspect politique de leur activité et à leur position privilégiée. Enfin, il nous semble que la TMS est un terrain idéal pour que le milieu de la recherche établisse des ponts avec la société et collabore notamment avec les divers acteurs de l'immigration, que ce soit aux niveaux fédéral, provincial ou municipal.

Il serait intéressant de mener des enquêtes pour identifier les besoins en TMS dans des contextes précis pour, par exemple, mettre en place des protocoles pour ensuite chercher des solutions qui permettraient d'offrir un environnement plus sécuritaire, plus juste pour tous les acteurs de la société. Nous pensons aux situations de crise notamment. Il s'agit alors de se demander comment il est possible de communiquer rapidement et efficacement avec les personnes de minorités linguistiques installées dans une municipalité en cas d'urgence. En approchant les collectivités, nous pouvons non seulement contribuer à la mise en place de procédures et la création de ressources. Nous espérons ainsi contribuer à la prise de conscience collective de l'importance de mieux accompagner les minorités linguistiques allophones pour le bien de tous et par souci de justice sociale.

N'eût été le cadre restreint de cette thèse, nous aurions pu approfondir des questions d'aménagement linguistique, notamment les termes d'un engagement des gouvernements sur l'offre de services de traduction de documents non commerciaux pour mieux accompagner les allophones, et proposer un modèle à l'image de ce que pratiquent l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple. Le Canada dispose d'une expertise indéniable en termes de gestions de projets de traduction grâce au Bureau de la traduction,

qui sert déjà les ministères fédéraux en langues officielles, en langues étrangères et aussi en langues autochtones. Il aurait été intéressant de réfléchir à une manière d'intégrer, au Bureau, des services de TMS. Une autre question d'aménagement linguistique qu'il aurait été pertinent de soulever dans le cadre de ce projet est l'utilité de la *Loi sur le multiculturalisme*, ou encore une réflexion sur les conséquences de l'absence d'une politique de traduction sur la TMS (Maeylarts, 2010 et 2011), notamment en travaillant autour des arguments de Cordoba Serrano selon qui :

Community translation presupposes the existence of translation policies (i.e. for community translation to exist, we need translation policies that make it possible), but translation policies can also be implemented due to the existence of informal and non-regulated community translation practices already in place. Ultimately, however, these practices will be reshaped and transformed by those same translation policies that they give rise to. This is to say that translation policies and community translation practices affect each other and are two interrelated concepts that can be productively analyzed together []. (2016, p. 135).

Nous convenons également que nos échantillons mériteraient d'être approfondis, notamment les données sur la formation hors université dans les pays présentés ou le nombre de villes mises en comparaison au Canada.

7.3 Pratique réflexive

Je terminerai cette thèse avec une pratique réflexive que je choisis de rédiger à la première personne, non par manque d'humilité ou de modestie, mais parce qu'il s'agit d'un témoignage personnel tout à fait subjectif. Je trouve cohérent d'insérer ici ce partage, car la pratique réflexive fait partie des outils de formation que je recommande dans le chapitre 6.

Ce projet a été tout un processus de développement tant professionnel que personnel. Je ne m'attendais aucunement à un tel déroulement. Je voyais l'exercice de thèse comme une occasion de me perfectionner aux niveaux des connaissances de mon domaine d'expertise pour en devenir experte, de parfaire des compétences en recherche et ainsi de prouver que j'étais capable de produire de nouvelles connaissances fiables et pertinentes et de les communiquer.

J'ai effectivement acquis de nombreuses connaissances théoriques relevant de mon domaine de spécialité, la traductologie, et, en intégrant des domaines qui m'étaient moins familiers, j'ai développé de nouveaux champs de recherche et d'intérêt en éducation. Finalement, cet élan initial d'organiser une recherche interdisciplinaire me permet de devenir une chercheuse plus complète et plus en accord avec les approches holistiques auxquelles je crois et dont j'ai parlé dans mon texte.

Mais au-delà de ce perfectionnement des connaissances, je pense avoir développé des compétences personnelles essentielles qui me permettront d'être plus déterminée en ce qui concerne mon rôle de formatrice et plus entière dans mon engagement personnel. L'éclairage humaniste que les approches en éducation ont apporté modifie indéniablement mon enseignement, mes recherches et ma vie personnelle. J'ai conscience qu'il s'agit d'un processus de transformation progressif et j'aspire à l'alimenter dans le temps.

Liste de références - ouvrages cités

- Abdallah, K. (2011). Towards Empowerment Students' Ethical Reflections on Translating in Production Networks. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 129-154.
- Absil, G., Vandoorne, C., et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. APES-UL.
- Acioly-Régner, N., Koroleva, N., Mikhalev, L., et Régner, J.-C. (2015). Translation Competence as a Complex Multidimensional Aspect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 200, 142-148.
- Agnello, M. F. et Reynolds, W. M. (2016). *Practicing Critical Pedagogy: The Influences of Joe L. Kincheloe*. Springer.
- AILIA (2007). *The National Standard Guide for Community Interpreting Services*. Healthcare Interpretation Network
- Angelelli, C. et Bear, B. (2015). *Researching translation and interpretation*. Routledge.
- Angelone, E. (2015). A corpus-based comparison of self-reflection modalities in Process-Oriented Translator-Training. Dans Y. Cui et W. Zhao (dir.), *Handbook of research on Teaching methods in language translation and interpretation* (p. 346-361). IGI Global.
- ATIO (2008). Un autre numéro sur l'interprétation communautaire? *InformATIO*, 37(1), 3-12. https://at.io.on.ca/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/volume37.1fr_94.pdf
- Aubrey, K. et Riley, A (2016). *Understanding and using educational theories*. Sage.
- Australian Bureau of Statistics (s.d.). *Help in your language*. Australian Bureau of Statistics. <https://www.abs.gov.au/websitedbs/censushome.nsf/home/language>
- Australian Bureau of Statistics (2018). *Understanding Migrant Outcomes - Insights from the Australian Census and Migrants Integrated Dataset*. Australian Bureau of Statistics <https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/understanding-migrant-outcomes-insights-australian-census-and-migrants-integrated-dataset-australia/latest-release#data-download>

- Australian Government - Department of Home Affairs (s. d.). *About TIS National*. Translate and Interpreting Service. <https://www.tisnational.gov.au/en/About-TIS-National>
- Baker, M. et Maier, C. (2011). Ethics and the curriculum: critical perspectives. *The interpreter and translator trainer*. St. Jerome Publishing.
- Baker, M. et Saldanha, G. (2020). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge
- Ballard, M. (1995). Histoire et didactique de la traduction. *TTR*, 8(1), 229–246.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. Routledge.
- Banks, J.A. et McGee Banks, C. A. (dir.) (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn et Bacon.
- Barto, M. et Whatley Bedford, A. (2013). Henry, Giroux: Man on Fire. Dans J. D. Kirylo (dir.), *A Critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know* (p. 61-64). Sense Publishers.
- Bédard, C. (1986). *La traduction technique: principe et pratique*. Linguattech.
- Berila, B. (2016). *Integrating Mindfulness into Anti-Oppression Pedagogy in Higher Education*. Routledge.
- Blakeney, A. M. (2005). Antiracist pedagogy: Definition, theory, and professional development. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(1), 119-132.
- Bloom, B.S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain*. McKay
- Boulanger, D. (2014). L'écosystémisme sous l'angle des discours: mise en perspective de l'approche de Bronfenbrenner. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 189-210.
- Breunig, M. (2016). Critical and social justice pedagogies in practice. Dans M.A. Peters (dir.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. <https://www.marybreunig.com/assets/files/Critical%20and%20Social%20Justice%20Pedagogies%20in%20Practice.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Cadwell, P., Bollig, C. et Ried, J. (2020). Management and training of linguistic volunteers. Dans F. Federici et S. O'Brien (dir.), *Translation in Cascading Crises* (p. 152-173). Routledge.

- Caminade, M. et Pym, A. (1998). Translator-training Institutions. Dans M. Baker (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (p. 280-285). Routledge.
- Chapman, T. K. et Hobbel, N. (2010). Introduction: Conversations, problems and action. Dans N. Hobbel (dir.), *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum: The Practice of Freedom* (p. 1-6). Routledge.
- Chesterman, A. (2000). *Memes of translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. John Benjamins.
- Cho, S. (2017). Historical Origins of Critical Pedagogy. Dans M.A. Peters (dir.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (p. 1-6). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_228-1
- Cisneros, O et A. De Leon (2020). The Newcomer's Guide to Edmonton and Community Translation: Materially and Culturally Situated Practices. *TTR*. 33(2), 95-123.
- Clavijo, B. et Marín, P. (2013). Identifying Translation Teaching Strategies: An Exploratory Study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(21), 71-78.
- Colina, S. (2003). *Translation Teaching: From Research to the Classroom*. McGraw-Hill.
- Colina, S. et Angelelli, C. (2015). *Translation and Interpreting Pedagogy*. Dans C. Angelelli et B. Bear, *Researching translation and interpretation*. Routledge.
- (2017). *Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines*. John Benjamins.
- Commission européenne (2014, 28 novembre). Synthèse des débats. *La diversité culturelle et linguistique : un défi pour la démocratie*. Assises de la traduction et de l'interprétation, Paris, France.
https://ec.europa.eu/france/sites/france/files/cr_assises_traduction_2014.pdf
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Córdoba Serrano, M. S. (2016). Translation Policies and Community Translation: the U.S., a case study. *New Voices in Translation Studies*, (14), 122-163.
- Corrius, M., De Marco, M. et Espasa, E. (2016). Situated learning and situated knowledge: gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility. *ITT*, 10(1), 59-75.
- Couturier, C. (2016, 16 mars). La « présence attentive » attire l'attention sur les campus canadiens. *Affaires universitaires*.
<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/la-presence->

- Crezee, I. (2019, décembre 14). *Speak my language! The important role of Community Translation in the promotion of health literacy*. Second International Conference on Community Translation, Sydney, Australie.
- Cronin, M. (1998). The Cracked Looking Glass of Servants – Translation and Minority Languages in a Global Age. *The Translator*, 4(2), 145-162.
- Danowitz, M.A. et Tuitt, F. (2011). Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective, Equity & Excellence. *Education*, 44(1), 40-56
- Darder, A., Torres, R. D. et Baltodano, M. (2017). *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
- Dei, G. (1996). *Anti-Racism Education: Theory and Practice*. Fernwood.
- (2011). *Indigenous Philosophies and Critical Education – A Reader*. Peter Lang.
- (2014). Personal reflections on anti-racism education for a global context. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 15, 239-249.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delizée, A., Melicent, M. et Michaux, C. (2019). Avantages et couts du recours à un interprète professionnel en milieu médical : méta-analyse de 35 études menées aux États-unis. *FITISPos-IJ*, 6(1), 62-77.
- DiBiase, B. (1987). Translating for the community. *Australian Review of Applied Linguistics, Series S(4)*, 52-65.
- Donahue-Keegan D., Karatas, J., Elcock-Price, V. et Weinberg, N. (2017). Social-emotional competence: vital to cultivating mindful global citizenship in higher education. Dans A. Lee et R. D. Williams. *Engaging Dissonance : Developing Mindful Global Citizenship in Higher Education*, volume 9, p. 265-291. Emerald Publishing Limited.
- Dubois, L. et LeBlanc, M. (2003). Apport de la sociolinguistique à l'enseignement de la traduction : contextualisation sociale d'un métier langagier. Dans G. Mareschale, L. Brunette et Z. Guevel (dir.), *La formation à la traduction professionnelle*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Drugan, J. et Megone, C. (2011). Bringing Ethics into Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 183-211.

- El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (2009). *Cifras INE: Boletín informativo del instituto nacional de estadísticas*.
- Federal Coordination and Compliance Section Civil Rights Division, U.S. Department of Justice (2011). Language Access Assessment and Planning Tool for Federally Conducted and Federally Assisted Programs. https://www.lep.gov/sites/lep/files/resources/2011_Language_Access_Assessment_and_Planning_Tool.pdf
- Federici, F., O'Hagan, M., O'Brien, S. et Cadwell, P. (2020). Crisis translation training challenges arising from new contexts of translation. *Cultus: The Intercultural Journal of Mediation and Communication*, 2019(12), 246-279.
- Ferrer, C. (1994). L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du niveau préscolaire jusqu'à l'université. Dans *Centre de recherche et de développement en éducation*, numéros 4 et 5, p. 1, 4 et 5
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie*, 30(2), 96-134.
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences*. Jossey-Bass.
- (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- Fiola, M. A. (2004). Le « gain et le dommage » de l'interprétation en milieu social. *TTR*, 17(2), 115–130.
- Fischetti, J. et Dlamini, B. (2013). Joe L. Kincheloe: With Liberty and Justice for All. Dans James D. Kirylo (dir.), *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know* (p. 85-88). Sense Publishers.
- Fish, J. et Syed, M. (2018). Native Americans in Higher Education: An Ecological Systems Perspective. *Journal of College Student Development*, 59(4), 387-403.
- Floros, G. (2011). 'Ethics-less' Theories and 'Ethical' Practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 65-92.
- Foulquié-Rubio, A., Vargas-Urpi, M. et Fernández Pérez, M. (2018). *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles*. Comares.

- Fraser, J. (1993). Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community Translation. *Applied Linguistics*, 14(4), 325-343.
- (1999). The Discourse of Official Texts and How it Can Impede Public Service Translators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(3), 194-208.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Maspero.
- García, I. (2018). Volunteers and Public Service Translation. Dans M. Taibi (dir.) *Translating for the community*, (p. 98-109). Multilingual Matters.
- Gile, D. (1994). The process-oriented approach in translation training. Dans C. Dollerup et A. Lindegaard (dir.), *Teaching Translation and Interpreting 2* (p. 107-112). John Benjamins.
- Gill R. M. et Guzmán, M. C. (2011). Teaching Translation for Social Awareness in Toronto. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 93-108.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6).
- (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. John Benjamins.
- González-Davies, M. et Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11.
- Goodwin, P. (2010). Ethical Problems in Translation: Why We Might Need Steiner After All. *The Translator*, 16(1), 19-42.
- Graf, R., Skubikowski, K. et Wright, C. (2009). *Social Justice Education : Inviting Faculty to Transform Their Institutions*. Stylus Publishing.
- Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie*. De Boeck.
- Hao, Y. et Pym, A. (2021). Teaching how to teach translation: Tribulations of a tandem learning model. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1913197>

- Haynes, C. (2016). Introduction. Critical and inclusive pedagogy: Why the classroom is all it's cracked up to be. Dans F. Tuitt, C. Haynes et S. Stewart, *Race, equity, and the learning environment : The global relevance of critical and inclusive pedagogies in higher education* (p. 1-6). Stylus Publishing.
- Healthcare Interpretation Network (2007). *National Standard Guide for Community Interpreting Services*. AILIA.
- Hébert, L. (2016). A postbilingual Zone? Language and Translation Policy in Toronto. *Tusaji: A Translation Review*, 5(1), 17-27.
- Herbulot, F. (2004). La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne. *Meta*, 49(2), 307-315.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- (2018). *All About Love: New Visions*. HarperCollins.
- House, J. (1981). *A Model for Translation Assessment*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Huertas Barros, E. (2011). Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results. *The Journal of Specialised Translation*, 16(3), 42-60.
- Huertas Barros, E. et Vine, J. (2019). Introduction. Dans E. Huertas Barros et J. Vine (dir.) *New Perspectives on Assessment in Translator Education* (p. 1-4). Routledge.
- Hurtado Albir, A. (1999). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in translatology*, 7(2), 177-188.
- (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64.
- (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256-280.
- (2017). Translation and Translation Competence. Dans A. Hurtado Albir (dir.) *Researching Translation Competence by PACTE Group* (p. 3-34). John Benjamins.
- Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada. (s.d.a) *Immigration et Citoyenneté*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/services/immigration-citoyennete.html>
- Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada. (s.d.b) *Obtenir de l'aide pour s'adapter à la vie au Canada – Réfugiés*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/refugies/aide-partir-canada/programme-refugies-pris-charge-gouvernement/fournisseurs.html>

- Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada. (s.d.c) #ImmigrationÇàCompte : Suivi de l'immigration au Canada. Gouvernement du Canada.
<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/suivi.html#sante>
- Industrie Canada. (2007). *Portrait de l'interprétation en milieu social au Canada*.
- Inoue, I. et Candlin, C. (2017). Applying task-based learning to translator education. Dans S. Colina et C. Angelelli (dir.), *Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines* (p. 55-82). John Benjamins.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2016). *Cifras de Población 1-1-2016 y Estadística Migraciones 2015*. Nota de Prensa.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2009). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: una monografía*. INE.
- International Community Translation Research Group. (s. d.). *International Community Translation Research Group*. Community Translation.
<http://communitytranslation.net>
- Kailin, J. (2002). *Antiracist Education: from theory to practice*. Rowan et Littlefield Publishers, Inc.
- Kane, W. (2019, 18 avril). Anxiety 'epidemic' brewing on college campuses, researchers find. *Berkeley News*. <https://news.berkeley.edu/2019/04/18/anxiety-epidemic-brewing-on-college-campuses-researchers-find/>
- Katan, D. (2009). Translator training and intercultural competence. Dans S. Cavagnoli, E. Di Giovanni et R. Merlini (dir.), *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici* (p. 282–301). Franco Angeli.
- (2019, 13 décembre). The battle to intervene: Core cultural competencies for community translators [communication orale]. Second International Conference on Community Translation, Sydney, Australie.
- Kearns, J. (2008). *Translator and interpreter training: issues, methods and debates*. Continuum.
- (2012) Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training. Dans B. Hubscher-Davidson (dir.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture* (p. 11-29). Continuum.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. St. Jerome Publishing.

- (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR*, 21(1).
- (2018). Education for Community Translation: Thirteen Key Ideas. Dans M. Taibi (dir.), *Translating for the community* (p. 26-41). Multilingual Matters.
- Kelly, D. et Martin, A. (2020). Training and education, curriculum. Dans M. Baker et G. Saldanha (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (p. 591-596). Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*, 2e éd. Peter Lang.
- Kiraly, D. (2000). *A Social constructivist approach to translator education*. St. Jerome Publishing.
- (2001). Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns: Revista de traducció*, 6, 50-53.
- Kirylo, J. (2013). Paulo Freire: “Father” of Critical Pedagogy. Dans J. D. Kirylo (dir.), *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know* (p. 49-52). Sense Publishers.
- Klimkowski, K. (2019). Educational theory: from Dewey to Vygotsky. Dans S. Laviosa et M. González-Davies (dir.), *The Routledge Handbook of Translation and Education* (p. 29-45). Routledge.
- Ko, L. (2018). Community Translation in the Australian Context. Dans M. Taibi (dir.), *Translating for the community* (p. 138-155). Multilingual Matters.
- Koskinen, K. (2012). Public Translation Studies in the Classroom. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(1), 1-20.
- (2010). What matters to translation studies? On the role of public Translation Studies. Dans D. Gile, G. Hansen et N. Pokorn (dir.), *Why Translation Studies Matters* (p. 15-26). John Benjamins.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: “Queer” Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Routledge.
- (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of educational research*, 70(1), 25-53.
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). Liminaire - La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Éducation et francophonie*, 30(2), 1-7.

- Language Loop. (s. d.). *Humanitarian & Settlement Services*. Language Loop.
<https://languageloop.com.au/industry-solutions/community-health/settlement-services/>
- Laviosa, S. et González-Davies, M. (dir.) (2019a). *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge.
- (2019b). Introduction – A Transdisciplinary perspective on translation and education. Dans S. Laviosa et M. González-Davies (dir.), *The Routledge Handbook of Translation and Education* (p. 1-8). Routledge.
- Leanza, Y., Brisset, C., Rocque, R. et Boilard, A. (2017). Challenges to and Recommendations for Working with a Community Interpreter in Mental Health: A Canadian Perspective. Dans E. A. Jacobs et L. C. Diamond (dir.), *Providing Health Care in the Context of Language Barriers* (p. 56-70). Multilingual Matters.
- Leclerc, J. (1988). *Loi sur le multiculturalisme canadien*.
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd-loi-multiculturalisme1988.htm>
- (2016). Australie. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, CEFAN, Université Laval, mis à jour le 25 novembre 2016,
[\[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/pacifique/australie.htm\]](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/pacifique/australie.htm), (31 janvier 2021)
- (2016). Espagne. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, CEFAN, Université Laval, mis à jour le 19 octobre 2019,
[\[https://axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagneetat.htm\]](https://axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagneetat.htm), (21 février 2021)
- Lemercier, A. (2003). Une politique des langues à l'épreuve de l'isolement. Le cas de l'Australie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (33), 87-94.
- Lesch, H.M. (1999). Community Translation: Right or Privilege? Dans Erasmus, M. (dir.), *Liaison Interpreting in the Community* (p. 90-98). Van Schaik.
- (2018). From practice to theory: Societal factors as a norm governing principle for community translation. Dans M. Taibi (dir.), *Translating for the Community* (p. 69-97). Multilingual Matters.
- Li, P. S. (1999). The Multiculturalism Debate. Dans P. S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (p. 148-177). Oxford University Press.
- Macrine, S. (2020). Introduction. Dans S. Macrine (dir.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities* (p. 3-15). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mareschal, G. (2005). L'enseignement de la traduction au Canada. *Meta*, 50(1), 250-262.

- Marquant, H. (2005). Formation à la traduction technique. *Meta*, 50(1), 129–136.
- Martín Ruano, R. M (2018). Developing public service translation and interpreting under the paradigm of recognition: Towards diversity-sensitive Discourses on ethics in PSIT. Dans C. Valero-Garcés et R. Tipton (dir.). *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation* (p. 21-37). Multilingual Matters.
- May, S. (1998). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Taylor & Francis Group
- May, S. et Sleeter C. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Routledge.
- Mayo, P. (2012). *Echoes from Freire for a critically engaged pedagogy*. Bloomsbury.
- (2020). Critical Pedagogy in Critical Times. Dans S. Macrine (dir.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities* (p. 33-44). Palgrave Macmillan.
- Mayoral Asencio, R. (2003). *Translating Official Documents*. St. Jerome Publishing.
- (2007). For a New Approach to Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(1), 79-95.
- Mendoza, S.L. (2018). Engaging historical trauma in the classroom: ethnoautobiography as decolonizing practice. Dans A. Atay et S. Toyosaki (dir.), *Critical intercultural communication pedagogy* (p. 65-80). Lexington Books.
- Meyer, E. (2017). A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming Schools Through Critical Pedagogy. Dans A. Darder, R. Torres et M. Baltodano (dir.), *The Critical Pedagogy Reader* (p. 448-460). Routledge.
- Meylaerts, R. (2010). Multilingualism and translation. Dans Y. Gambier et L. van Doorslaer (dir.), *Handbook of Translation Studies* (p. 227-230). John Benjamins.
- (2011). Translation Policy. Dans Y. Gambier et L. van Doorslaer (dir.), *Handbook of Translation Studies* (p. 163-168). John Benjamins.
- Mikkelson, H. (2014). Evolution of Public Service Interpreter Training in the U.S. *FITISPos International Journal*, 1, 9-22.
- Ministry of Business, Innovation and Employment (2016, novembre). *Fair and Accessible Public Services: Summary Report on the Use of Interpreters and Other Language Assistance in New Zealand*.
<https://www.mbie.govt.nz/dmsdocument/12344-fair-and-accessible-public-services->

[summary-report-on-the-use-of-interpreter-services-and-other-language-assistance-in-new-zealand](#)

- Ministry of Business, Innovation and Employment (s.d.). *Language Assistance Services*. Ministry of Business, Innovation and Employment. <https://www.mbie.govt.nz/cross-government-functions/language-assistance-services/>
- Mitchell, B. M. et Salsbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of Multicultural Education*. Greenwood Publishing Group.
- Monzó-Nebot, E. et Wallace, M. (dir.) (2020). *Research Methods in Public Service Interpreting and Translation/Métodos de investigación en TISP*. FITISpos 7(1).
- Morency, J-D., Caron-Malenfant, É. et MacIsaac, S. (2017). *Immigration et diversité : projections de la population du Canada et de ses régions, 2011 à 2036*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-551-x/91-551-x2017001-fra.htm>
- Mulisa, F. (2019). Application of bioecological systems theory to higher education: Best evidence review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 104-115.
- National Accreditation Authority for Translators and Interpreters. (s. d.). *Home*. NAATI. <https://www.naati.com.au/>
- New Zealand Immigration. (s. d.) Contact us. New Zealand Immigration. <https://www.immigration.govt.nz/contact>
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, traduit de l'allemand par Christiane Nord et Penelope Sparrow. Rodopi.
- Office of Ethnic Communities (11 juillet 2018). Who speaks what? Ministry for Ethnic Communities. <https://www.ethniccommunities.govt.nz/resources-2/our-languages-t/who-speaks-what/>
- O'Rourke, B. et Castillo, P. (2009). Top-down or bottom-up language policy: Public service interpreting in the republic of Ireland, Scotland and Spain. Dans P. Ricoy (de), I. Perez et C. Wilson (dir.), *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Pedagogy and Practice* (p. 33-51). St. Jerome.
- PACTE GROUP (2000). Acquiring Translation Competence: “hypotheses and methodological problems of a research project”. Dans A. Beeby, D. Esinger et M. Presas (dir.), *Investigating Translation* (p. 99-106). John Benjamins.
- (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. Dans C. Alvstad, A. Hild et E.

- Tiselius (dir.), *Methods and strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies* (p. 317-343). John Benjamins.
- (2017). PACTE Translation Competence model – A holistic, dynamic model of translation competence. Dans A. Hurtado Albir (dir.) *Researching Translation Competence by PACTE Group* (p. 3-34). John Benjamins
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. (2010). *Directive 2010/64/UE du Parlement européen et du Conseil du 20 octobre 2010 relative au droit à l'interprétation et à la traduction dans le cadre des procédures pénales*. Journal officiel de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32010L0064>
- Patrimoine Canada (2019). *Multiculturalisme - Rapport annuel sur l'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien 2018-2019*.
- Pavel, M. (1995). Foreword. Dans C. E. Sleeter et P. McLaren (dir.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (p. 1-4). SUNY Press.
- Pedro Ricoy (de), R., Perez, I. et Wilson, C. (2009). *Interpreting and Translating in Public Service Settings. Policy, Practice, Pedagogy*. Routledge.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s*. Libertalia.
- (2019). *Les pédagogies critiques*. Agone.
- Perez I. et Wilson. C. (2009). A TICS Model from Scotland. A Profile of Translation, Interpreting & Communication Support in the Public Services in Scotland. Dans Pedro Ricoy (de), R., Perez I. et Wilson, C. (dir.), *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy* (p. 8-32). St Jerome Publishing.
- Picket, L. (2013). Antonia Darder. A passionate, courageous, and committed critical pedagogue. Dans J. D. Kirylo (dir.), *A Critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know* (p. 25-28). Sense
- Pinder-Amaker, S. et Bell, C. (2012). A Bioecological Systems Approach for Navigating the College Mental Health Crisis. *Harvard Review of Psychiatry*, 20(4), 174-188.
- Potvin, M., McAndrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Ministère du Patrimoine Canadien/ Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197–216.
- Pym, A. (1993). Book review of Christiane Nord. Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow. Rodopi
- (2009). Training Translators. Dans *The Oxford Handbook of Translation Studies*
- (2011). Translation Research Terms: A tentative Glossary for Moments of Perplexity and Dispute. Dans A. Pym (dir.), *Translation Research Project 3*, (p. 75-110). Intercultural Studies Group
- (2015). O'Hagan, Minako, ed. 2011. Translation as a Social Activity. Community Translation 2.0. *Target*, 27(1). DOI:10.1075/target.27.1.14pym
- (2018). Where Translation Studies lost the plot: Relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 203-222.
- (2020). Rebranding translation. Dans J. Fornasiero (dir.), *Intersections in Language Planning and Policy* (p. 33-48). Springer.
- Pym, A. et Torres-Simón, E. (2016). Designing a course in Translation Studies to respond to students' questions. *The Interpreter and translator trainer*, 10(2), 1-21.
- Queensland Government. (s.d.). *Supporting multicultural communities*. Queensland Government. <https://www.qld.gov.au/community/your-home-community/supporting-multicultural-communities>
- Ralarala, M. K. (2015). *Implications and Explications of Police Translation of Complainants' Sworn Statements: Evidence Lost in Translation?* [Thèse doctorale, University of the Free State]. Nom du dépôt. University of the Free State. <https://scholar.ufs.ac.za/bitstream/handle/11660/2351/RalaralaMK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Refugee Council of Australia (RCOA). (s. d.) *Translating and interpreting services for refugees*. Refugees Council of Australia. <https://www.refugeecouncil.org.au/translating/>
- Rojó Chacón, A. (2015). La Transposición al Derecho Nacional de la Directiva Europea 2010/64/UE en España, Francia, Bélgica y Luxemburgo: "Lost in transposition". *FITISPos International Journal*, 2, 94-109.

- Rueda-Acedo, A. (2018). From the classroom to the job market: Integrating service-learning and community translation in a legal translation course. Dans M. Taibi (dir.), *Translating for the community* (p. 42-68). Multilingual Matters.
- Saldanha, G. et O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. St. Jerome Publishing.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical teaching for social change*. Heinemann
- Sleeter, C. E. et McLaren, P. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. SUNY Press.
- Sobel, D. M. et Taylor, S. V. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy : Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Brill.
- Sousa Santos (de), B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer, coll. Solidarité et société.
- St. Denis, V. (2017). *Critical Race Theory and its Implication for Indigenous Cultural Safety* [vidéo]. Indigenous Cultural Safety. Collaborative Learning Series. <http://icscollaborative.com/webinars/critical-race-theory-and-its-implication-for-indigenous-cultural-safety>
- Statistique Canada. (2017). *Un paysage linguistique de plus en plus diversifié : données corrigées du Recensement de 2016*. Statistics Canada. www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170817/dq170817a-eng.htm
- Stats NZ Tataurangi Aotearoa. (2019, novembre 11). *New Zealand net migration rate remains high*. Stats NZ Tataurangi Aotearoa. <https://www.stats.govt.nz/news/new-zealand-net-migration-rate-remains-high>.
- Stern, L. (2015). Australia in Any Language - Community interpreting in the age of super-diversity: where to from here? *Australian Mosaic*, Special issue, 40-42. <http://us11.forward-to-friend2.com/forward/show?u=8d24106d5d144a80e9720142c&id=abc646271c>
- Taber, N. (2014). bell hooks: Feminist critique through love. Dans S. Totten et J.E. Pedersen (dir.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries- Vol 4: Critical pedagogues and their pedagogical theories* (p. 253-274). Information Age Publishing, Inc.
- Taibi, M. (2011). Public Service Translation. Dans K. Malmkjær et K. Windle (dir.) *The Oxford Handbook of Translation Studies* (p. 214-227). Oxford University Press.
- (2018). *Translating for the Community*. Multilingual Matters.
- Taibi, M. et Ozolins, U. (2016). *Community Translation*. Bloomsbury.

- Taylor, S., Veri, M., Eliason, M., Hermoso, J., Bolter, N. et Van Olphen, J. (2019). The Social Justice Syllabus Design Tool: A First Step in Doing Social Justice Pedagogy. *JCSCORE*, 5(2), 132–166.
- Tomozeiu, D. (2017). Intercultural Communication Training for Translators: A Comparative Analysis. *TranslatoLogica: A Journal of Translation, Language, and Literature* 1(1), 71-91.
- Tomozeiu, D., Koskinen, K. et D’Arcangelo, A. (2016). Teaching intercultural competence in translator training. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 251-267.
- (dir.) (2018). *Intercultural competence for translators*. Routledge.
- Tomozeiu, D. et Kumpulainen, M. (2016). Operationalising Intercultural Competence for Translation Pedagogy. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 268-284.
- Tormey, R., Isaac, S., Hardebolle, C. et Duc, I. L. (2021). *Facilitating Experiential Learning in Higher Education*. Routledge.
- Toronto Community Housing. (2004). *Policy: Translation and Interpretation*. Toronto Community Housing.
<https://www.torontohousing.ca/about/Documents/Translation%20%20and%20Interpretation%20Policy.pdf>
- Universidad Autónoma de Barcelona. (s. d.) *Grado en traducción e interpretación*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general-1216708258897.html?param1=1228291018508>
- Universidad Autónoma de Barcelona. (s. d.) *Máster oficial en Traducción y estudios interculturales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/informacion-general/x-1096480309770.html?param1=1345740337031>
- Universidad de Alcalá. (s. d.). *Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos : Módulos y Créditos*. Universidad de Alcalá. <https://uahmastercitisp.es/modulos-y-creditos/>
- Université LaSalle. (s. d.). *Translation and Interpretation Masters Programme Description*. Université LaSalle.
<https://www.lasalle.edu/catalog/graduate/masters/translation-and-interpretation/#ftoc-curriculum>
- Université Mount Saint Vincent. (s. d.). *Workshop and public lecture to explore topic of Two-Eyed Seeing*. Université Mount Saint Vincent. <https://www.msvu.ca/workshop-and-public-lecture-to-explore-topic-of-two-eyed-seeing/>

- University of Canterbury. (2021). *Translating and Interpreting for the Community, LANC404-21S1 Semester One 2021*. University of Canterbury.
[https://www.canterbury.ac.nz/courseinfo/GetCourseDetails.aspx?course=LANC404&occurrence=21S1\(C\)&year=2021](https://www.canterbury.ac.nz/courseinfo/GetCourseDetails.aspx?course=LANC404&occurrence=21S1(C)&year=2021)
- Valero-Garcés, C. (2014). *Communicating Across Cultures: A Coursebook on Interpreting and Translating in Public Services and Institutions*. University Press of America.
- Valero-Garcés, C. et Tipton, R. (2017). *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation*. Multilingual Matters.
- Vassiliu, A. (2011). *Final Report of Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services*. European Commission.
- Vinay, J.P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Beauchemin.
- Vitalaru, B. et Valero-Garcés, C. (2020). MOOC as a free, digital tool for different profiles providing introductory training in PSIT. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 6(2), 183-210.
- Wang, T. (2016). *Conocimiento del español y logros laborales de los inmigrantes en Espana* [Thèse de doctorat, Universidad de Castilla-la-Mancha]. Nom du depot.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/10621>
- Washbourne, K. (2020). Training and education, theory and practice. Dans M. Baker et G. Saldanha (dir.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (p. 597-602). Routledge.
- (animateur) (2020). Trans in Translation Studies [balado audio]. Routledge.
<http://routledgetranslationstudiesportal.com/featured-authors.php>
- Western Sydney University. *Handbook (2020). Community and Social Services Translation*. Western Sydney University.
<http://handbook.westernsydney.edu.au/hbook/course.aspx?course=1777.4>
- Williams, J. et Chesterman, A. (2002). *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. St. Jerome Publishing.
- Witte, H. (2005). Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. *Sendebarr* 16, 27-58.
- Zhang, Y. L. (2018). Using Bronfenbrenner's Ecological Approach to Understand Academic Advising with International Community College Students. *Journal of International Students*, 8(4), 1764-1782.

Annexe A

Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Ministerio de Gracia y Justicia «Gaceta de Madrid» núm. 260, de 17 de septiembre de 1882 Referencia: BOE-A-1882-6036

TÍTULO V: Del derecho a la defensa, a la asistencia jurídica gratuita y a la traducción e interpretación en los juicios criminales.

CAPÍTULO II: Del derecho a la traducción e interpretación.

Artículo 123.

1. Los imputados o acusados que no hablen o entiendan el castellano o la lengua oficial en la que se desarrolle la actuación tendrán los siguientes derechos:

a) Derecho a ser asistidos por un intérprete que utilice una lengua que comprenda durante todas las actuaciones en que sea necesaria su presencia, incluyendo el interrogatorio policial o por el Ministerio Fiscal y todas las vistas judiciales.

b) Derecho a servirse de intérprete en las conversaciones que mantenga con su Abogado y que tengan relación directa con su posterior interrogatorio o toma de declaración, o que resulten necesarias para la presentación de un recurso o para otras solicitudes procesales.

c) Derecho a la interpretación de todas las actuaciones del juicio oral.

d) Derecho a la traducción escrita de los documentos que resulten esenciales para garantizar el ejercicio del derecho a la defensa. Deberán ser traducidos, en todo caso, las resoluciones que acuerden la prisión del imputado, el escrito de acusación y la sentencia.

e) Derecho a presentar una solicitud motivada para que se considere esencial un documento. Los gastos de traducción e interpretación derivados del ejercicio de estos derechos serán sufragados por la Administración, con independencia del resultado del proceso.

2. En el caso de que no pueda disponerse del servicio de interpretación simultánea, la interpretación de las actuaciones del juicio oral a que se refiere la letra c) del apartado anterior se realizará mediante una interpretación consecutiva de modo que se garantice suficientemente la defensa del imputado o acusado.

3. En el caso de la letra d) del apartado 1, podrá prescindirse de la traducción de los pasajes de los documentos esenciales que, a criterio del Juez, Tribunal o funcionario competente, no resulten necesarios para que el imputado o acusado conozca los hechos que se le imputan. Excepcionalmente, la traducción escrita de documentos podrá ser sustituida por un resumen oral de su contenido en una lengua que comprenda, cuando de este modo también se garantice suficientemente la defensa del imputado o acusado.

4. La traducción se deberá llevar a cabo en un plazo razonable y desde que se acuerde por parte del Tribunal o Juez o del Ministerio Fiscal quedarán en suspenso los plazos procesales que sean de aplicación.

5. La asistencia del intérprete se podrá prestar por medio de videoconferencia o cualquier medio de telecomunicación, salvo que el Tribunal o Juez o el Fiscal, de oficio o a instancia del interesado o de su defensa, acuerde la presencia física del intérprete para salvaguardar los derechos del imputado o acusado.

6. Las interpretaciones orales o en lengua de signos, con excepción de las previstas en la letra b) del apartado 1, podrán ser documentadas mediante la grabación audiovisual de la manifestación original y de la interpretación. En los casos de traducción oral o en lengua de signos del contenido de un documento, se unirá al acta copia del documento traducido y la grabación audiovisual de la traducción. Si no se dispusiera de equipos de grabación, o no se estimare conveniente ni necesario, la traducción o interpretación y, en su caso, la declaración original, se documentarán por escrito.

Artículo 124.

1. El traductor o intérprete judicial será designado de entre aquellos que se hallen incluidos en los listados elaborados por la Administración competente.

Excepcionalmente, en aquellos supuestos que requieran la presencia urgente de un traductor o de un intérprete, y no sea posible la intervención de un traductor o intérprete judicial inscrito en las listas elaboradas por la Administración, en su caso, conforme a lo dispuesto en el apartado 5 del artículo anterior, se podrá habilitar como intérprete o traductor judicial eventual a otra persona conocedora del idioma empleado que se estime capacitado para el desempeño de dicha tarea.

2. El intérprete o traductor designado deberá respetar el carácter confidencial del servicio prestado. 3. Cuando el Tribunal, el Juez o el Ministerio Fiscal, de oficio o a instancia de parte, aprecie que la traducción o interpretación no ofrecen garantías suficientes de exactitud, podrá ordenar la realización de las comprobaciones necesarias y, en su caso, ordenar la designación de un nuevo traductor o intérprete. En este sentido, las personas sordas o con discapacidad auditiva que aprecien que la interpretación no ofrece garantías suficientes de exactitud, podrán solicitar la designación de un nuevo intérprete.

Artículo 125.

1. Cuando se pongan de manifiesto circunstancias de las que pueda derivarse la necesidad de la asistencia de un intérprete o traductor, el Presidente del Tribunal o el Juez, de oficio

o a instancia del Abogado del imputado o acusado, comprobará si éste conoce y comprende suficientemente la lengua oficial en la que se desarrolle la actuación y, en su caso, ordenará que se nombre un intérprete o un traductor conforme a lo dispuesto en el artículo anterior y determinará qué documentos deben ser traducidos.

2. La decisión del Juez o Tribunal por la que se deniegue el derecho a la interpretación o a la traducción de algún documento o pasaje del mismo que la defensa considere esencial, o por la que se rechacen las quejas de la defensa con relación a la falta de calidad de la interpretación o de la traducción, será documentada por escrito. Si la decisión hubiera sido adoptada durante el juicio oral, la defensa del imputado o acusado podrá hacer constar en el acta su protesta. Contra estas decisiones judiciales podrá interponerse recurso de conformidad con lo dispuesto en esta Ley.

Artículo 126.

La renuncia a los derechos a que se refiere el artículo 123 deberá ser expresa y libre, y solamente será válida si se produce después de que el imputado o acusado haya recibido un asesoramiento jurídico suficiente y accesible que le permita tener conocimiento de las consecuencias de su renuncia. En todo caso, los derechos a los que se refieren las letras a) y c) del apartado 1 del artículo 123 no podrán ser renunciados.

Annexe B

Tableau synthétique des thèmes abordés et des activités envisageables pour chaque module de formation du modèle principal.

Modules	Thèmes	Activités
Module 1	Définition de la profession ; Caractéristiques du public cible ; Caractéristiques des services concernés ; Concepts théoriques associés à la TMS (identité, droits linguistiques, participation sociale, relations de pouvoir, majorité/minorité linguistiques, dominant/dominé, inégalités et justice sociales en lien avec la traduction)	Débats Jeux de rôles Ethnoautobiographie Dissertation Lectures dirigées
Module 2	Incidence des décisions au niveau politique et social en TMS ; Conflits d'intérêt ; Gestion des émotions et des a priori ; Rôle du traducteur en contexte minoritaire ; Traducteur/Médiateur ; Responsabilité éthique du traducteur envers la société ; Code de déontologie en TMS ; Gestion des tensions entre neutralité et engagement ; Actions morales vs actions arbitraires	Lectures Études de cas Rédaction
Module 3	Définition des concepts de médiation et d'interculturalité ; Place de ces concepts en traduction et dans la compétence en traduction ; Informations liées à la culture dans la production de textes ; Gestion de la communication avec les différents agents dans le processus de travail	Analyses de texte Études de cas Réécriture Vulgarisation Projet de médiation

Module 4	<p>Fonction des textes ; Stratégies et approches de traduction ;</p> <p>Reformulation ;</p> <p>Adaptation ;</p> <p>Évaluation de la qualité en TMS ;</p> <p>Besoins de l'utilisateur final ;</p> <p>Appropriation et accessibilité du texte cible ;</p> <p>Facteurs sociétaux et public cible ;</p> <p>Sources terminologiques ;</p> <p>Choix des supports de diffusion en TMS</p>	<p>Traduction</p> <p>Recherche terminologique</p>
Module 5	<p>Collaboration avec des étudiants en formation dans des disciplines complémentaires ;</p> <p>Prises de conscience réciproques des problématiques du domaine ;</p> <p>Réflexion à l'importance de la TMS dans les domaines du travail social, du droit, des sciences de la santé, de l'éducation, entre autres.</p>	<p>Projet</p> <p>Journal de bord</p>