

Glossaire terminologique collaboratif et Data-Driven Learning dans le cadre de la traduction du lexique artistique

Christina Dechamps

1. Introduction

De nombreux articles présentés dans ce volume démontrent, à divers titres, les qualités indéniables du corpus *Lessico dei Beni Culturali (LBC)*. Le principal objectif de notre texte est de souligner l'intérêt d'un tel corpus dans la formation initiale en traduction spécialisée. Notre étude¹ s'insère dans une réflexion plus vaste sur la (les) méthodologie(s) à adopter pour former de futurs traducteurs mais aussi sur le concept de compétence stratégique développé par Amparo Hurtado Albir (2008, 2019) dans le cadre des recherches du groupe PACTE de l'Université Autonome de Barcelone² et celui de Data-Driven Learning - ou Apprentissage sur Corpus - proposé par Boulton et Tyne (2014).

2. De la didactique des langues à la didactique de la traduction

À la fin du 20^e siècle, avec l'avènement de l'approche communicative, apparaît le concept de tâche défini comme étant « a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in

¹ Étude financée par la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UIDB/LIN/03213/2020 et UIDP/LIN/03213/2020 du Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa / Linguistics Research Centre of NOVA University Lisbon.

² Voir <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es> (22/12/2022).

the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form » (Nunan 1989, 19). Ce concept largement repris et développé par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est à la base de la perspective actionnelle, où l'enseignement de la langue est centré sur l'apprenant considéré comme un acteur social. À la suite, les études en didactique des langues renforcent la nécessité de mettre en place dans les classes de langue le projet d'apprentissage ou projet pédagogique (Perrichon 2009, Puren 2011) qui, en se déroulant sur plusieurs semaines ou même mois, se veut plus ambitieux que la tâche, même si conceptuellement la distinction n'est pas toujours très claire chez les didacticiens. Ainsi, dans la pratique, on assiste à un retour en force de la pédagogie de projet défendue par certains pédagogues – dont Célestin Freinet - au début du 20^e siècle. Le projet - ou macro-tâche - est ainsi vu comme une production concrète, une construction collective qui, en résolvant une série de problèmes, produit un ensemble d'apprentissages chez les apprenants.

Parallèlement à cette évolution méthodologique, le concept de compétence stratégique, définie par le CECRL comme la compétence qui se réfère aux stratégies considérées comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (2001, 15), s'impose peu à peu.

Maintenant, en quoi ces considérations sont-elles pertinentes dans le cadre de la formation de futurs traducteurs de textes spécialisés ? Ces principes défendus actuellement en didactique des langues sont en réalité tout à fait applicables à ce type de formation, partant du principe que ce qui est pédagogiquement valable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peut l'être, *mutatis mutandis*, dans celui de la traduction, notamment spécialisée. Ce rapprochement est visible dans les travaux du groupe PACTE, particulièrement dans le projet NACT³ qui travaille à la rédaction de descripteurs de la compétence en traduction et qui s'inspire, sans l'ombre d'un doute, du CECRL et des fondements de la formation par compétences.

Dans cette optique, il convient que les cours de traduction spécialisée soient organisés autour d'un projet qui, en plus d'un certain apprentissage linguistique, puisse favoriser l'acquisition d'une réelle compétence en traduction, et plus particulièrement, l'acquisition de la compétence stratégique, telle qu'elle est définie par Hurtado Albir (2008, 29) et que l'on retrouve également dans le référentiel de compétences du réseau EMT – European Master's in Translation⁴ (2017, 7). Pour rappel, cette compétence est transversale à toutes les autres, développant chez le traducteur une capacité à résoudre les problèmes qui se présenteront à lui dans tout le processus de traduction.

En ce sens et pour son aspect éminemment pratique, le projet se présente aussi comme un premier pas vers la professionnalisation des futurs traducteurs, en misant sur des tâches authentiques pour sa concrétisation.

³ Voir <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es/proyectonact> (22/12/2022).

⁴ Voir https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_fr (22/12/2022).

3. De la terminographie bilingue au projet d'apprentissage

Sur la base de ces dernières considérations, la question suivante se pose : quel type de projet d'apprentissage choisir ?

À la lecture des différents travaux de Jean Binon et de Serge Verlinde (1999, 2001, 2003 et 2006) et de Dirk Siepmann (2006), du côté francophone, et de Teresa Lino (2001) et Isabel Desmet (2004), du côté lusophone, travaux qui prônent les bénéfices de la lexicographie/terminographie bilingue d'apprentissage, spécialement dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, l'élaboration d'un glossaire terminologique bilingue a surgi comme une idée de projet effectivement approprié au contexte de la formation en traduction, sachant que, dans le cas présent, ce glossaire relèverait plutôt de la terminographie bilingue d'apprentissage.

Rappelons que, pour Binon et Verlinde, le dictionnaire d'apprentissage est « un ouvrage de référence qui se fonde principalement sur deux qualités : pertinence de la sélection des matériaux décrits et explicitation systématique des informations concernant ces matériaux » (2006, 84) afin de faciliter le décodage et l'encodage.

De cette façon, pour construire des ouvrages terminographiques bilingues d'apprentissage où convergent les préoccupations du terminographe, du professeur de langue, de l'apprenant mais aussi du (futur) traducteur, il est nécessaire de repenser à leur macrostructure et microstructure.

En ce qui concerne la microstructure, Desmet (2004) préconise l'introduction des informations suivantes : indication de l'unité lexicale sous sa forme lemmatisée, indication du sous-domaine de spécialité, informations paradigmatiques (synonymes, antonymes, etc.), morphologiques, syntagmatiques (phraséologie et collocations), sémantiques, conceptuelles ou encyclopédiques, pragmatiques, documentaires et textuelles. La finalité d'une description aussi minutieuse est de bien mettre en évidence les problèmes d'équivalence qui existent entre deux langues naturelles et auxquels tout terminographe est confronté dans un projet de terminographie bilingue, mais aussi tout traducteur dans son travail. De plus, ce travail descriptif a pour objectif d'aider le traducteur à résoudre ou, du moins, à adopter les meilleures stratégies pour contourner les vides conceptuels et linguistiques qui se présentent à lui, bien plus nombreux en langue de spécialité qu'on pourrait le penser. Cela est d'autant plus important alors que la plupart des ouvrages terminographiques bilingues/multilingues ont plutôt tendance à présenter un mirage d'isomorphisme, bien loin de la réalité.

Par ailleurs, pour répondre également aux besoins du (futur) traducteur au niveau du décodage mais surtout au niveau de l'encodage, la macrostructure du glossaire doit se fonder avant tout sur la compilation des principales difficultés d'ordre terminologique ressenties dans la pratique. En d'autres mots, il est préférable de privilégier un nombre moins élevé d'entrées pour cibler une description plus complète et utile.

Dans le cadre de la construction d'un glossaire en tant que projet d'apprentissage, à la différence des dictionnaires d'apprentissage évoqués par les auteurs cités ci-dessus, ce sont les apprenants eux-mêmes qui sélectionnent et traitent

l'information terminologique pour créer ce que Robert Galisson (1981) appelait un «autodictionnaire personnalisé».

De plus, il est essentiel que ce glossaire devienne un projet réellement collaboratif où la coopération entre pairs est essentielle et, afin de donner plus d'envie au projet en soi, qu'il soit repris par chaque groupe-classe pour être corrigé et enrichi, étant ainsi par définition évolutif.⁵

4. Et le Data-Driven Learning?

Pour dépasser les problèmes terminologiques et discursifs rencontrés dans les textes à traduire et, de là, élaborer et enrichir les fiches terminologiques du glossaire, il est pertinent de recourir à différents corpus et de mettre en place les principes pédagogiques du Data-Driven Learning. Cette approche méthodologique, appelée aussi Apprentissage sur Corpus en français, est définie par Alex Boulton et Henry Tyne (2014)⁶, ses principaux défenseurs dans le milieu francophone, comme étant une démarche pédagogique largement inspirée de la linguistique de corpus de sorte à faciliter une exposition directe des apprenants aux données linguistiques et discursives authentiques. Si, à la base, cette méthodologie a été conçue pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en raison du modèle d'apprentissage inductif et constructiviste qu'elle promeut, elle s'applique assez naturellement à l'enseignement pratique de la traduction, même si, dans la pratique, les corpus sont encore paradoxalement peu présents dans ce contexte, du moins de façon systématique et encore moins dans la concrétisation d'un projet d'apprentissage tel qu'un glossaire terminologique. Pourtant, les corpus, qu'ils soient déjà disponibles ou conçus expressément à cet effet, présentent l'avantage, en tant que source directe d'informations linguistiques et discursives⁷, de renforcer l'esprit critique et l'autonomie des futurs traducteurs dans la gestion de l'information terminologique et discursive et de développer ainsi cette compétence stratégique en traduction évoquée ci-dessus.

5. Lexique spécialisé et traduction

Dans le cadre de deux unités d'enseignement à la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université NOVA de Lisbonne (NOVA FCSH), intitulées «Pratique de la Traduction Technique et Scientifique FR-PT» et «Pratique de la Traduction des Sciences Sociales et Humaines PT-FR», nos étudiants sont invités à traduire, entre autres, des textes relevant des domaines de l'architecture et de l'histoire de l'art (art gothique et art de la Renaissance, plus spécifiquement) et aux ni-

⁵ Rappelons que l'évolution de ce glossaire est circonscrite à l'introduction des fiches des termes jugés difficiles par les étudiants.

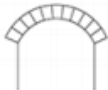
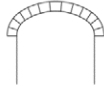
⁶ Voir aussi Tyne (2013).

⁷ Les ouvrages lexicographiques et terminographiques sont ici considérés comme des sources indirectes, en raison de l'accès indirect du lecteur au(x) corpus qui a(ont) servi à l'élaboration de ces mêmes ouvrages. Voir Boulton et Tyne (2014).

veaux de spécialisation divers, c'est-à-dire allant de l'article journalistique de grande diffusion à l'article scientifique publié dans des revues spécialisées, en passant par le document pédagogique destiné à de futurs architectes ou historiens de l'art.

En guise d'exemple, pour l'histoire de l'art, l'une des séries de textes sélectionnés comportait des articles de presse sur l'éventuelle découverte de la *Bataille d'Anghiari* de Léonard de Vinci dissimulée derrière la fresque de Vasari, *La Bataille de Marciano à Val di Chiana* au Palazzo Vecchio de Florence⁸, mais aussi des articles scientifiques d'historiens de l'art portant sur les techniques de la peinture murale à fresque à la Renaissance.⁹ Ces séries de textes abordant les mêmes thématiques, mais de plus en plus spécialisés, donc chaque fois plus complexes, présentent l'avantage de sensibiliser les étudiants aux variations terminologiques et discursives qui existent d'un écrit à un autre et qui peuvent se révéler problématiques au moment de la traduction.

Parmi les difficultés majeures rencontrées par les étudiants, il y a la question de la variation (para)synonymique et de l'équivalence en terminologie. Loin de la logique wüstérienne qui préconisait pour chaque concept un terme unique, en réalité, un concept bien défini connaît assez souvent plusieurs dénominations et la terminologie qui se réfère à l'architecture et à l'art n'y échappe pas.

concept		FR	PT
 <p>1 centre 2 angles</p>	Arc surbaissé	Arc bombé Arc en segment de cercle Arc segmentaire	Arco abaulado Arco rebaixado
 <p>3/5 centres Sans angle</p>		Arc en anse de panier	Arco abatido Arco asa de cesto Arco de volta abatida Sarapanel

Dans ce tableau 1, pour nommer les deux types d'arc représentés et facilement confondus (la différence réside dans la présence ou non d'angles à l'intersection de l'arc et des piédroits ou, en d'autres mots, dans le fait que ces arcs aient un ou plusieurs centres), il existe plusieurs dénominations, en français comme en portugais, qu'il va falloir parfois bien distinguer en fonction des traits conceptuels spécifiques auxquels elles renvoient mais aussi en fonction de leur utilisation en contexte quand ces termes sont réellement synonymes. Ainsi, un *arco de escarção* renvoie bien à un



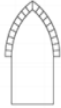

⁸ Voir, par exemple, les articles suivants : <https://expresso.pt/actualidade/sondas-podem-ter-encontrado-obra-de-leonardo-da-vinci=f711182> (22/12/2022) et <https://www.publco.pt/2020/10/08/culturaipsilon/noticia/batalha-anghiari-leonardo-vinci-afinal-existiu-1934496> (22/12/2022).

⁹ Voir, par exemple, l'article suivant : <https://www.csarmento.uminho.pt/site/s/rgmr/item/98554#c=0&m=0&s=0&cv=0> (22/12/2022).

arc bombé mais où l'arc de cercle est très peu élevé, contrairement aux autres arcs bombés où cet arc de cercle est seulement peu élevé (*arco abaulado, arco rebaixado*).

Les dénominations «en anse de panier» / «asa de cesto», quant à elles, sont plus utilisées dans un discours de (semi)-vulgarisation scientifique en raison de l'image concrète de la métaphore employée dans la dénomination, à l'opposé de *arco abatido* ou *arco de volta abatida* utilisés dans un discours plus technique. On assiste au même type de variation avec «arc en fer à cheval» vs «arc outrepassé» / *arco de/em ferradura* vs *arco ultrapassado* où, de nouveau, la métaphore qui se réfère à un objet concret («fer à cheval» / *ferradura*) inscrit les dénominations dans un discours de vulgarisation scientifique.

Par ailleurs, il faut aussi relever des variations plus subtiles au niveau notamment de l'emploi (ou non) des prépositions, comme les variantes en français «arc de plein cintre», «arc plein cintre» et «arc à plein cintre», ou «arc ogive», «arc d'ogive» et «arc en ogive», ou encore, en portugais, avec les variantes *arco de ferradura* et *arco em ferradura*.

concept	FR		PT	
	Arc en plein cintre Arc plein cintre Arc à plein cintre		Arco pleno Arco de pleno centro Arco de volta perfeita Arco de volta inteira Arco de meia volta Arco de meio ponto Arco redondo Arco romano	
	Arc brisé Arc ogive Arc-ogive Arc d'ogive Arc en ogive Arc ogival	Arc en tiers-point	Arco quebrado Arco de ogiva Arco em ogiva Arco ogival	Arco em ogiva simétrica
		Arc lancette		Arco lanceolado
	Arc byzantin Arc en fer à cheval Arc en trou de serrure Arc maure Arc mauresque Arc outrepassé		Arco árabe Arco de ferradura Arco em ferradura Arco mauro Arco mourisco Arco ultrapassado	

Il faut encore signaler les variations au niveau orthographique, comme par exemple, «arc ogive» qui, dans certains textes, s'écrit avec un trait d'union («arc-ogive»). Ou encore «fresque» qui peut être traduit en portugais par *fresco* ou *afresco*, deux variantes synonymiques recensées dans les grands dictionnaires portugais de référence¹⁰ et complètement concurrentes.

Ce dernier exemple renvoie également aux variations diatopiques. *Afresco* est d'un usage plus fréquent au Brésil, contrairement à *fresco* qui l'est plutôt au Portugal.

¹⁰ Voir <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fresco> (22/12/2022) et <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afresco> (22/12/2022).

Malgré leur pertinence, toutes ces variantes terminologiques se trouvent encore très peu décrites dans les ouvrages lexicographiques et terminographiques usuels que tout traducteur a l'habitude de consulter.

6. Lexique spécialisé et corpus

Ainsi, face à la question de la variation terminologique évoquée ci-dessus, parfois assez déstabilisante mais à ne pas dédaigner dans la traduction des textes et, par la suite, dans l'élaboration des fiches terminologiques, les étudiants sont amenés, afin de mieux cerner l'emploi de certaines dénominations, à consulter systématiquement des corpus comparables dans les deux langues, comme le préconise le Data-Driven Learning.

Ces corpus consultés peuvent déjà être disponibles, comme c'est le cas du corpus LBC, ou à constituer par les étudiants eux-mêmes en fonction du type de traduction à réaliser. Cette collecte de textes qui répond aussi aux principes défendus par le Data-Driven Learning, même si elle débouche sur un corpus de taille réduite, permet à ces futurs traducteurs d'aller plus loin dans leur initiation à la linguistique du corpus, en se positionnant sur le degré de comparabilité des textes à sélectionner mais aussi en faisant leurs premiers pas dans la manipulation de logiciels de traitement textuel, tels que les concordanciers. Il est évident que plus cette sélection de textes est pertinente, plus la recherche terminologique qui s'ensuit est efficace pour la résolution de problèmes rencontrés et participe à une meilleure qualité des traductions et des fiches terminologiques du glossaire.

Cependant, les corpus constitués et enrichis par chaque groupe-classe peuvent se révéler peu efficaces en ne répondant pas toujours aux questions soulevées par l'emploi ou non de certains termes. Dans ces cas, il convient de pouvoir compter sur un corpus spécifiquement dédié au domaine concerné. En ce qui concerne la traduction de textes appartenant au domaine de l'architecture et de l'art, le corpus LBC comporte de nombreux avantages. Même s'il est consacré plus spécifiquement au patrimoine culturel italien, il apporte tout de même des réponses aux doutes terminologiques surgissant dans les textes relevant du domaine artistique en général. Disponible gratuitement sur Internet¹¹ et facilement consultable grâce à l'interface mise à la disposition des internautes, le corpus en langue française dont le traitement textuel a été réalisé par le logiciel Sketch Engine (Killgarrieff 2014), comprend 3 164 995 mots distribués sur 252 textes de typologie variée¹² couvrant la période allant du 15^e au 21^e siècle (Farina, Sini 2020). Le corpus en langue portugaise, quant à lui, est encore en préparation en vue de sa future intégration dans le corpus LBC.

Il faut aussi savoir que l'interface permet d'affiner la recherche, en sélectionnant, par exemple, le type de textes (textes de vulgarisation, dictionnaires,

¹¹ Voir http://corpora.lessicobeniculturali.net/noske/run.cgi/first_form (22/12/2022).

¹² Le corpus français rassemble des textes des quatre grandes catégories suivantes : textes de vulgarisation, dictionnaires, textes techniques et textes littéraires.

textes littéraires et/ou textes techniques), la langue (originale ou de traduction) ou encore la date de rédaction.

En guise d'exemple, il est intéressant de reprendre deux des concepts présentés au tableau 2 et d'en observer les variantes dans le corpus LBC français, sachant qu'ici, les résultats provenant de textes qui sont en réalité des traductions¹³ ne seront pas considérés. Ainsi, «arc en plein cintre», «arc plein cintre» et «arc à plein cintre» sont bien attestées dans ce corpus LBC qui nous apprend par la même occasion que le terme complexe «arc plein cintre» est de loin le plus fréquent¹⁴. Ce corpus confirme également l'utilisation des termes complexes «arc brisé», «arc ogive», «arc d'ogive», «arc en ogive», «arc ogival», «arc en tiers-point» et «arc lancette», mettant tout de même en évidence un emploi nettement plus fréquent pour «arc ogive»¹⁵, quelle que soit la période temporelle, suivi de loin par «arc d'ogive» et «arc brisé» relativement au nombre d'occurrences relevées par le logiciel.

The screenshot shows the NoSketch Engine search results for the query 'arc' in the 'Corpus LBC Francese'. The interface includes a search bar with the query 'arc', a search button, and a results summary: 'Query arc 1,789 > Positive filter (excluding KWIC) ogives 253 (64.79 per million)'. Below this, there is a navigation bar with 'Page 1 of 13' and buttons for 'Go', 'Next', and 'Last'. The main area displays a list of concordance results, each starting with a document ID (doc#) and a snippet of text where the search term is highlighted. The results include various contexts such as 'des formerets des voûtes', 'pureté de lignes qui séduit dans les voûtes en arcs d'ogives', and 'les premiers moments, cependant, les clefs des arcs doubleaux et des arcs ogives des voûtes'.

Fig. 1 Relevé des concordances «arc» + «ogive» (capture d'écran).

On vérifie également que le terme «arc en ogive», peu fréquent, est uniquement utilisé à partir de la fin du 20^e siècle.

Comme on peut le constater par les quelques exemples repris ici, le corpus LBC français est une source très riche pour compléter l'information terminologique qui se réfère au domaine artistique, déjà collectée par les étudiants dans leurs recherches dans d'autres bases de données terminologiques de référence.

¹³ Le corpus LBC Français comporte 92,05 % de textes originaux et 7,94 % de traductions.

¹⁴ Observation faite sur la base du relevé des concordances «arc» + «cintre», établi par Sketch Engine qui relève 33 occurrences pour «arc plein cintre» contre 8 occurrences pour «arc en plein cintre» et 2 pour «arc à plein cintre». http://corpora.lessicobeniculturali.net/noske/run.cgi/first_form (22/12/2022).

¹⁵ Observation faite sur la base du relevé des concordances «arc» + «ogive», établi par Sketch Engine qui relève 219 occurrences pour «arc ogive» contre 58 occurrences pour «arc d'ogive» et 46 pour «arc brisé». http://corpora.lessicobeniculturali.net/noske/run.cgi/first_form (22/12/2022).

7. Lexique spécialisé et glossaire terminologique bilingue

Comme explicité au point 3, le glossaire terminologique bilingue de la classe dédié au lexique artistique est évolutif, s'enrichissant graduellement des difficultés rencontrées dans les traductions mais aussi de la consultation de différentes sources d'information terminologique et, notamment, comme nous venons de le voir, des corpus qui fournissent, en toute légitimité, des informations conceptuelles, linguistiques et discursives à propos des termes à décrire ainsi que des exemples d'emploi en contexte.

La fiche «Arc ogive» (Fig. 1), réalisée en 2019 et encore peu satisfaisante vu le nombre d'erreurs et de lacunes qu'elle présente¹⁶, a été revue, corrigée et complétée par les étudiants du premier semestre 2020-21, notamment en introduisant et en organisant l'information sur les variantes de ce terme tirée, entre autres, du corpus LBC (Fig. 2).

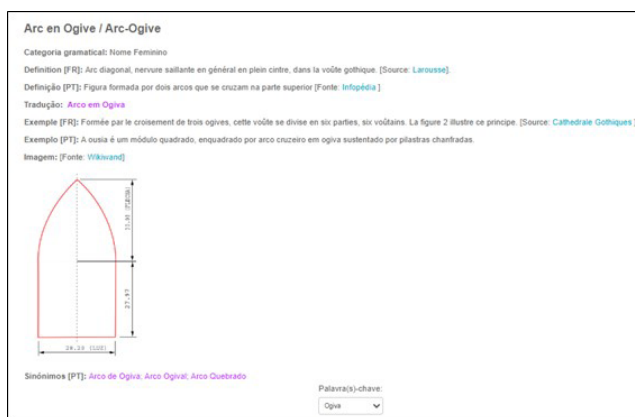


Fig. 2 Fiche «arc ogive» 2019.

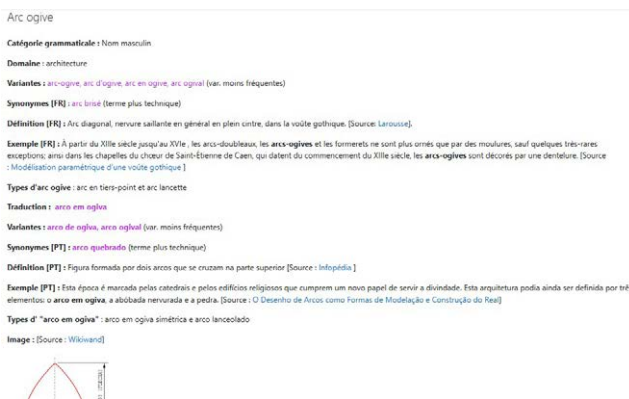


Fig. 3 Fiche «arc ogive» 2020.

¹⁶ Par exemple, l'indication du genre est erronée. «Arc ogive» est un terme du genre masculin, et non féminin.

Cette évolution constante des fiches est facilitée par l'utilisation de l'application glossaire disponible sur la page Moodle des deux unités d'enseignement, sachant que cette application permet aux étudiants d'éditer eux-mêmes le contenu de ces fiches, suivant les indications fournies par l'enseignant qui supervise le travail de la classe. Néanmoins, il faut admettre que cette fonctionnalité de Moodle est assez limitée par rapport à d'autres applications informatiques à visée pédagogique disponibles sur le marché, tels que *Linguae*¹⁷, *Logotype*¹⁸ ou *Mon Dico*¹⁹. Cela dit, elle laisse aux rédacteurs une certaine liberté pour insérer une information plus complète qui est partagée automatiquement sur une même plateforme accessible à tous et qui pourra, par la suite, si besoin en est, être exportée au format .xml pour intégrer un projet terminographique plus ambitieux.

Il convient de préciser que la sélection des termes à décrire est négociée avec le groupe-classe, à la suite d'une discussion à propos des difficultés ressenties lors de la traduction des textes proposés, et que chaque étudiant élabore postérieurement et individuellement la fiche des termes qui lui sont attribués. L'ensemble des fiches est ensuite revu par le groupe-classe et validé (ou non) par l'enseignant.

Comme cela est en partie visible dans les figures 1 et 2 reproduites ci-dessus, la structure adoptée pour chaque fiche est la suivante :

- Catégorie grammaticale;
- Sous-domaine de spécialité;
- Définition;
- Exemple d'emploi en contexte (langue de départ);
- Traduction;
- Exemple d'emploi en contexte (langue d'arrivée).

Et quand cela se justifie, sont aussi insérées les informations qui suivent : variante(s) graphique(s), sigle, synonyme(s), antonyme(s), collocations et phraséologie, informations discursives et fréquence d'usage²⁰.

Pour ce qui est des variantes, il faut savoir qu'en attendant la conclusion des fiches qui leur sont spécifiquement dédiées, elles sont facilement localisables dans le corps de texte grâce au moteur de recherche incorporé dans le glossaire (Fig. 4).

Pour le moment, ce glossaire dédié au lexique artistique présente un nombre relativement modeste d'entrées par rapport à d'autres ressources terminologiques plus professionnelles²¹. Toutefois, l'objectif de ce travail terminographique, qui touche aussi à d'autres domaines de spécialité²², n'est pas de concurrencer ces

¹⁷ Voir <http://linguae.stalikez.info/> (22/12/2022).

¹⁸ Voir <https://logotype.fr.softonic.com/> (22/12/2022).

¹⁹ Voir <https://www.mondico.fr/fr/presentation.php> (22/12/2022).

²⁰ Cette information, tirée de l'analyse des corpus, est indiquée entre parenthèses juste à la suite du(des) terme(s) concerné(s).

²¹ Il compte cinquante-quatre entrées, plus exactement.

²² Pour l'unité d'enseignement Pratique de la Traduction Technique et Scientifique FR-PT, on compte sur la présence de quatre autres glossaires (médecine, pharmacologie, transports routiers et finances) et, pour celle appelée Pratique de la Traduction des Sciences Sociales

mêmes ressources mais plutôt de les compléter, en apportant une description terminologique qui tienne compte des besoins ressentis par les futurs traducteurs. Dans ce sens et dans un futur proche, nous comptons développer notamment la description des collocations verbales qui est encore assez timide mais qui est capitale pour sensibiliser les étudiants au caractère collocationnel de la langue de spécialité. Ici, il est évident que le corpus LBC et les diverses fonctionnalités de Sketch Engine seront essentiels pour enrichir ce type de description²³.



Fig. 4 Moteur de recherche et localisation des termes/fiches terminologiques.

8. Conclusion

En guise de conclusion, soulignons encore que ce projet de terminographie bilingue d'apprentissage, qui repose principalement sur le travail collaboratif des étudiants se veut également un apprentissage de la terminographie (Desmet 2004, 297) où le recours systématique à des corpus textuels tels que le corpus LBC et les principes du *learning by doing* prennent en effet tout leur sens pour une meilleure formation en traduction mais aussi une meilleure qualité de la traduction, entre autres, du lexique artistique.

Bibliographie

- Binon, Jean, e Serge Verlinde. 1999. "La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde." *Etudes de linguistique appliquée* 116: 453-68.
- Binon, Jean, Verlinde Serge, e Selva Thierry. 2001. "Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère ou Seconde – Un mariage parfait." *Cahiers de Lexicologie* 78: 41-63.

et Humaines PT-FR, il y en a quatre autres (musicologie, histoire de la Renaissance, géographie humaine et linguistique).

²³ En reprenant l'un des termes présentés dans cet article, le corpus LBC nous informe que « arc ogive » est récurrent dans la collocation verbale suivante : <arc> porter <ouvrage, élément d'une construction : charpente, corniche, coupole, mur, voûte, etc.> Exemple : « les arcs ogives portant la voûte absidale » (Viollet Le Duc 1854-1868).

- Binon, Jean, e Serge Verlinde. 2003. "Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage : repérage, présentation et accès." *Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée* 1: 105-15.
- Binon, Jean, e Serge Verlinde. 2006. "Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage." *Langue française* 150: 84-98.
- Boulton, Alex, e Henry Tyne. 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (22/12/2022).
- Dechamps, Christina. 2020a. "Data-Driven Learning, termes et collocations terminologiques : un défi pour la formation en traduction juridique." *Linha D'Água* 33 (1) : 49-67. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/163405> (22/12/2022).
- Dechamps, Christina. 2020b. "Compétence stratégique et corpus : quelques pistes pour la formation en traduction." In *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*, a cura di Manuel Célio Conceição e Maria Teresa Zanola, 107-18. Faro: Universidade do Algarve Editora. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/15043> (22/12/2022).
- Desmet, Isabel. 2004. "Terminographie d'apprentissage et apprentissage de la terminographie : le dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international (portugais-français et français-portugais)." *Études de Linguistique Appliquée* 135: 285-97.
- EMT network. 2017. *Référentiel de compétences*. https://commission.europa.eu/sites/default/files/emt_competence_fw_k_2017_fr_web.pdf (22/12/2022).
- Farina, Annick e Lorella Sini. 2020. "Il corpus LBC francese." In *I corpora LBC. Informatica Umanistica per il Lessico dei Beni Culturali*, a cura di Riccardo Billero, Annick Farina e María Carlota Nicolás Martínez, 77-100. Firenze: Firenze University Press.
- Galisson, Robert. 1981. "Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'autodictionnaire personnalisé)." *Bulletin CILA* 34: 13-50. https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_1981_034.pdf (22/12/2022).
- Hurtado Albir, Amparo. 2008. "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR – Traduction, Terminologie, Rédaction* 21(1): 17-64. <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/> (22/12/2022).
- Hurtado Albir, Amparo. 2019. "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT." *Onomázein* 43: 1-25. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2019/210792/43_08-Hurtado.pdf (22/12/2022).
- Lino, Maria Teresa. 2001. "De la néologie à la lexicographie spécialisée d'apprentissage." *Cahiers de Lexicologie* 78(1): 139-45.
- Kilgariff, Adam, Baisa Vit, Bušta Jan, et al. 2014. "The Sketch Engine: ten years on." *Lexicography* 1: 7-36. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40607-014-0009-9.pdf> (22/12/2022).
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PACTE group. 2018. "Competence levels in translation: working towards a European framework." *The Interpreter and Translator Trainer* 12 (2): 11-31. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/194868/intratra_a2018v12n2p11.pdf (22/12/2022).
- Perrichon, Émilie. 2009. "Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective." *Synergies – Pays*