

**Investir dans la formation des traducteurs à l'ère de l'innovation
entrepreneuriale durable****Apport de l'ingénierie andragogique/ heutagogique****Investing in Translator Training in the Age of Sustainable Entrepreneurial
Innovation****Contribution of Andragogy/ Heutagogy Engineering****Hadjer DIB**

Translation, Interpreting, AVT, MT and Entrepreneurship (TIAME), Laboratoire de
Traduction et Didactique des Langues (TRADIL), Département d'Interprétariat et de
Traduction, Faculté des Lettres et des Langues, Université Badji Mokhtar - Annaba, Algérie,
hadjer.dib@univ-annaba.dz

Soumission: 17/03/2026**Acceptation:** 29/03/2026**Publication:** 31/05/2026**Résumé:**

Les curricula universitaires algériens de traduction peinent à concilier compétences traductives, autonomie réflexive et employabilité, alors que le métier de traducteur exige désormais innovation et intégration à l'économie mondiale. Cet article vise à interroger ce paradoxe et à proposer un cadre pédagogique renouvelé, fondé sur l'ingénierie andragogique et heutagogique, intégrant la ludification, l'immersion en projets simulés ou réels et l'entrepreneuriat linguistique, en lien avec les ODD 4, 8 et 9. À partir d'une enquête menée auprès de neuf enseignants de traduction dans plusieurs départements et instituts algériens, les résultats révèlent une adhésion significative aux approches centrées sur l'apprenant, tout en mettant en lumière des contraintes structurelles et institutionnelles persistantes qui freinent leur mise en œuvre effective.

Mots-clés: didactisation de la traduction ; andragogie/ heutagogie ; approche pédagogique outillée ; immersion et ludification ; entrepreneuriat linguistique durable.

Abstract:

Algerian university translation curricula struggle to reconcile translational competence, reflective autonomy, and employability, while the translation profession now demands innovation and integration into the global economy. This article aims to examine this paradox and propose a renewed pedagogical framework based on andragogical and heutagogical engineering, integrating gamification, immersion in simulated or real projects, and linguistic entrepreneurship, in connection with SDGs 4, 8, and 9. Drawing on a survey conducted among nine translation instructors from various Algerian departments and institutes, the findings reveal significant support for learner-centered approaches, while also highlighting persistent structural and institutional constraints that hinder their effective implementation.

Keywords: Translation Learning; Andragogy/Heutagogy; Technology-Enhanced Pedagogical Approache; Immersion and Gamification; Sustainable Linguistic Entrepreneurship.

1. INTRODUCTION

La présente étude s'articule autour d'un paradoxe manifeste entre la formation du traducteur et son identité professionnelle contemporaine. En effet, être traducteur aujourd'hui ne se réduit plus à une question de transfert linguistique ou sémantique : c'est également une question d'intégration au sein de l'économie mondiale, voire circulaire. Le rôle du traducteur dans le monde actuel dépasse les limites traditionnellement assignées à l'employabilité et à la mise sur le marché, car le traducteur d'aujourd'hui encadre et gère des projets d'envergure. En d'autres termes, il innove et entreprend, il devient entrepreneur du langage, voire du savoir. Dans cette logique, la formation doit être l'objet d'un investissement à long terme, fondé sur des approches susceptibles de répondre aux Objectifs de Développement Durable (ODD) des Nations Unies, en particulier l'ODD 4 (éducation de qualité), l'ODD 8 (travail décent et croissance économique) et l'ODD 9 (innovation et infrastructure).

C'est dans cette optique que l'approche andragogique, contrairement aux approches pédagogiques traditionnelles, permet d'accompagner les apprenants adultes en traduction et de les transformer en véritables acteurs sociaux et d'innovation linguistique. En créant des profils de traducteurs autonomes — managers et/ou entrepreneurs — elle instaure un espace de liberté pédagogique qui engage activement les apprenants à se confronter à des situations complexes et authentiques. Théorisée par Malcolm Knowles (1980) autour de l'apprentissage autodirigé de l'adulte et prolongée par Stewart Hase et Chris Kenyon (2000) vers la notion de capacité heutagogique (capability), cette approche offre un cadre heuristique fécond pour repenser la formation des traducteurs en Algérie. Articulée à des dispositifs de ludification (gamification), d'immersion en situations professionnelles simulées ou réelles, et à une perspective d'entrepreneuriat linguistique, elle ouvre la voie à une didactisation de la traduction résolument ancrée dans les réalités du monde professionnel contemporain.

La présente étude explore l'utilité et l'efficacité de l'ingénierie andragogique dans la formation des traducteurs, en examinant notamment l'apport de l'approche pédagogique outillée, de l'immersion et de la ludification comme leviers d'une innovation traductive inscrite dans le cadre de l'entrepreneuriat linguistique. Elle vise à dégager les potentialités et les obstacles inhérents à une réforme des dispositifs de formation universitaire en traduction en Algérie. La problématique centrale peut être formulée ainsi : dans quelle mesure l'ingénierie andragogique et heutagogique, couplée à des stratégies d'innovation entrepreneuriale et à une approche pédagogique outillée, peut-elle constituer un levier de transformation durable de la formation des traducteurs, en phase avec les exigences du marché contemporain et les objectifs du développement durable ?

Trois hypothèses structurent cette investigation : (H1) les enseignants de traduction sont conscients du paradoxe entre une formation encore largement transmissive et les exigences d'un marché qui réclame des traducteurs-entrepreneurs

autonomes, mais ils manquent de dispositifs andragogiques adaptés pour y répondre ; (H2) la ludification et l'immersion sont perçues positivement comme outils d'engagement et d'innovation traductive, mais leur déploiement se heurte à des obstacles institutionnels, structurels et infrastructurels ; (H3) l'adoption de principes andragogiques et heutagogiques demeure partielle et intuitive, faute d'une formation initiale et continue des enseignants à ces paradigmes et à leur opérationnalisation dans le cadre de l'entrepreneuriat linguistique.

Afin de répondre à ces questions, une enquête qualitative a été conduite au moyen d'un questionnaire administré auprès de neuf enseignants de traduction exerçant dans plusieurs départements et instituts universitaires algériens. Le choix d'une démarche qualitative vise à recueillir des perceptions approfondies sur les pratiques pédagogiques en vigueur, les représentations des enseignants quant aux approches andragogique et heutagogique, ainsi que les contraintes structurelles et institutionnelles qui conditionnent leur mise en œuvre.

L'article s'organise selon la structure IMRaD en quatre parties : la première expose le cadre théorique et conceptuel, articulant andragogie et heutagogie, ingénierie pédagogique et approche outillée, ludification et immersion en didactique de la traduction et entrepreneuriat linguistique et innovation traductive ; la deuxième présente la méthodologie de l'enquête ; la troisième analyse et discute les résultats obtenus ; la quatrième, enfin, formule des recommandations en vue d'une réforme durable des dispositifs de formation universitaire en traduction en Algérie.

2. Cadre théorique et conceptuel

2.1 Andragogie et heutagogie : fondements épistémologiques

L'andragogie, telle que conceptualisée par Malcolm Knowles (1980), repose sur cinq postulats fondamentaux distinguant l'apprentissage adulte de la pédagogie classique : le besoin de savoir, le concept de soi, l'expérience de l'apprenant, la disposition à apprendre et l'orientation vers l'apprentissage. Appliquée à la formation des traducteurs, cette approche implique de repositionner l'étudiant en tant qu'acteur de son propre parcours, capable de mobiliser ses expériences préalables — linguistiques, culturelles, professionnelles — pour construire des compétences traductives ancrées dans des contextes réels.

« The andragogical model assumes that the point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction, they develop a deep psychological need to be seen by others and treated by others as being capable of self-direction. » (Knowles, 1980, p. 44).

L'heutagogie (Hase & Kenyon, 2000, 2007) pousse plus loin cette logique en plaçant la capacité d'apprendre (capability) au-dessus de la simple compétence : il ne s'agit plus seulement de former des traducteurs compétents dans des situations connues, mais de former des traducteurs capables d'appréhender et de résoudre des

situations radicalement nouvelles, comme celles générées par la post-édition de la traduction automatique neuronale ou la localisation de contenus pour des marchés émergents. Dans une perspective proche, Kelly (2005, pp. 29-50) et Kiraly (2000, p. 3) insistent sur la nécessité de former des traducteurs capables d'agir en situation inédite.

2.2 Ingénierie pédagogique et approche outillée

L'ingénierie pédagogique, au sens de Lebrun (2007, pp. 17-70) et Dessus & Schneider (2006), désigne l'ensemble des processus de conception, de développement, d'implémentation et d'évaluation de dispositifs de formation fondés sur des données probantes. Dans le domaine de la traduction, cette ingénierie se concrétise notamment à travers la pédagogie outillée (technology-enhanced pedagogy), qui intègre des outils numériques - mémoires de traduction, terminologies, plateformes collaboratives, outils d'IA - non comme fins en soi, mais comme médiateurs pédagogiques au service du développement de compétences (Pym, 2003, pp. 489-493 ; Kiraly, 2015, pp. 8-30).

La notion de « compétence traductive » telle que modélisée par le groupe PACTE (2003, 2011, p. 59) comprend une sous-compétence instrumentale, directement connectée à la maîtrise des outils technologiques. L'ingénierie pédagogique permet d'articuler cette dimension instrumentale avec les sous-compétences bilingues, extralinguistiques, de transfert et stratégiques, dans une perspective intégrative.

2.3 Ludification et immersion en didactique de la traduction

La ludification - désignée souvent par l'anglicisme gamification - en contexte éducatif désigne l'application de mécaniques de jeu (points, niveaux, badges, défis, narration) à des environnements non-ludiques à des fins d'engagement et de motivation (Deterding et al., 2011, 9-15 ; Hamari et al., 2014, 3025-3026). Appliquée à la formation des traducteurs, la ludification peut prendre la forme de simulations d'agences de traduction, de jeux de rôles client-traducteur-réviseur, ou de plateformes compétitives de post-édition.

L'immersion, quant à elle, renvoie au principe de l'apprentissage situé (situated learning, Lave & Wenger, 1991, p. 29) : l'étudiant est plongé dans des contextes professionnels authentiques ou simulés qui reproduisent les conditions réelles d'exercice du métier. Don Kiraly (2000, p. 3/ 72, 2015, pp. 10-30) a théorisé ces approches dans sa conception du « constructivisme social en didactique de la traduction », où la classe devient un espace de coproduction traductive collaborative.

2.4 Entrepreneuriat linguistique durable et innovation traductive

L'entrepreneuriat linguistique durable (sustainable linguistic entrepreneurship) désigne la capacité du traducteur à se positionner non seulement comme prestataire de services, mais comme acteur économique autonome, capable de créer, de gérer et de développer des activités liées à la médiation linguistique (Gouadec, 2007, pp. 117-120). Cette dimension entrepreneuriale recouvre la gestion de projet, le marketing des

services traductifs, la constitution de réseaux professionnels et la maîtrise des outils de gestion de la relation client et plus encore, l'intégration du traducteur au secteur du développement durable.

L'innovation traductive, au sens large, englobe toute démarche visant à renouveler les pratiques, les outils et les modèles économiques de la traduction (Cronin, 2013, pp. 29-55). Intégrée dans les offres de formation, elle constitue un vecteur d'employabilité accrue pour les diplômés, dans un marché caractérisé par une concurrence internationale croissante et une désintermédiation progressive des chaînes de valeur traductives.

3. Méthodologie

3.1 Design de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche mixte (mixed-methods research), combinant des données quantitatives issues d'échelles de Likert et des données qualitatives collectées via des questions ouvertes de type nuage de mots. L'objectif est de dresser un état des lieux des pratiques et représentations pédagogiques des enseignants de traduction algériens vis-à-vis des approches andragogiques, heuristiques, gamifiées et entrepreneuriales.

3.2 Population et échantillon

La population cible est constituée des enseignants de traduction exerçant dans les départements et instituts de traduction des universités algériennes. Un échantillon de convenance de neuf (9) enseignants a été constitué, représentant plusieurs établissements à travers le territoire national. Si la taille de cet échantillon ne permet pas une généralisation statistique, elle autorise une exploration qualitative pertinente des tendances et des représentations au sein de cette communauté professionnelle.

3.3 Instrument de collecte des données

L'enquête a été administrée via la plateforme Mentimeter, outil interactif permettant une collecte de données en temps réel. Elle comprend dix (10) questions réparties en trois types : questions à choix multiples (QCM), nuages de mots (wordclouds) et échelles d'évaluation de type Likert (0 à 4, converties en score sur 10). Ce dispositif hybride permet de capter à la fois des données structurées et des représentations sémantiques spontanées, offrant ainsi une triangulation méthodologique interne.

3.4 Analyse des données

Les données quantitatives (Likert) ont été analysées par calcul des moyennes et des distributions de fréquences. Les données qualitatives issues des nuages de mots ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2003), visant à identifier les champs sémantiques dominants et les représentations associées aux concepts clés de l'étude. Les données issues des QCM ont été traitées par pourcentages de fréquence.

4. RÉSULTATS

4.1 Présentation du tableau synoptique des résultats

Le tableau 1 ci-après synthétise l'ensemble des résultats obtenus pour les dix questions de l'enquête, en précisant le type de question, le taux de participation, les principales réponses collectées et les indicateurs quantitatifs.

**Tableau 1. Résultats synthétiques de l'enquête Mentimeter
(N=9 enseignants de traduction)**

N°	Question	Type	Réponses principales	Résultats
1	Compétences entrepreneuriales clés à développer chez les étudiant·e·s traducteurs	Nuage de mots (7 rép. /9)	Gestion de projet, Créativité, Esprit collaboratif, Flexibilité, Leadership, Réseautage	Top : Gestion de projet (4 cit.)
2	Dispositifs utilisés pour développer l'esprit entrepreneurial des étudiants	Choix multiples (6 rép. /9)	Études de cas business/freelancing (67 %), Projets d'agence simulée (50 %), Stages/incubateurs (33 %)	Études de cas : 67 %
3	Intégration d'objectifs d'entrepreneuriat et d'employabilité dans les cours (0-5)	Échelle de Likert (8 rép. /9)	Objectifs entrepreneuriaux : moy. 7,5/10 ; Objectifs d'employabilité : moy. 7,1/10	Moy. 7,3/10
4	Mots associés à la gamification en formation de traducteurs	Nuage de mots (6 rép. /9)	Engagement, Motivation, Innovation, Ludification, Participation active, Défis, Récompense	Champ sémantique motivationnel dominant
5	Environnements immersifs utilisés pour une pédagogie « outillée »	Choix multiples (6 rép. /9)	Outils d'IA intégrés à des scénarios (67 %), Simulations de bureau de traduction (50 %), Jeux sérieux (33 %)	IA : 67 %
6	La gamification peut-elle améliorer les performances et l'engagement en traduction ? (0-5)	Échelle de Likert (6 rép. /9)	Amélioration des performances : moy. 6,2/10 ; Augmentation de l'engagement : moy. 6,3/10	Moy. 6,25/10
7	Obstacles freinant l'intégration d'activités entrepreneuriales et/ou gamifiées	Nuage de mots (6 rép. /9)	Manque de ressources technologiques, Temps insuffisant, Résistance institutionnelle, Programmes établis,	Obstacles structurels et institutionnels dominants

			Manque de formation	
8	Degré d'approche andragogique/heutagogique dans la conception des formations (0-5)	Échelle de Likert (6 rép. /9)	Anatomie des étudiant.e.s : 5,8 ; Apprentissage par projet réel : 7,7 ; Auto-direction : 6,4	Moy. 6,6/10
9	Exemple concret d'activité combinant traduction, outil numérique et compétence entrepreneuriale	Nuage de mots (6 rép. /9)	Agence de traduction simulée, Bureau virtuel, Défi de post-édition, Brief client, SDL Trados, Usage de l'IA	Projets intégratifs et outils professionnels
10	Axe d'innovation prioritaire dans la formation	Choix multiples (6 rép. /9)	Immersion (projets réels/simulés) : 33 %, Intégration IA/personnalisation : 33 %, Gamification : 17 %, Compétences entrepreneuriales : 17 %	Immersion & IA : 33 % chacun

Source : Enquête menée par Hadjer DIB, administrée via Mentimeter, 2025-2026.

4.2 Compétences entrepreneuriales et dispositifs pédagogiques en usage

Les résultats de la question 1 révèlent que la gestion de projet constitue la compétence entrepreneuriale la plus fréquemment citée (4 occurrences sur 9 répondants), suivie de la créativité, de l'esprit collaboratif et de la flexibilité (2 occurrences chacune). Ces données témoignent d'une conception encore largement « gestionnaire » de l'entrepreneuriat dans la culture professionnelle des enseignants interrogés, au détriment de compétences plus disruptives comme la capacité d'innovation ou la prise de risque calculée.

En ce qui concerne les dispositifs effectivement mobilisés (question 2), les études de cas business/ freelancing arrivent en tête (67 %), devant les projets d'agence de traduction simulée (50 %) et les stages/incubateurs (33 %). Aucun enseignant n'a déclaré n'utiliser aucun de ces dispositifs, ce qui indique une sensibilisation réelle, quoique partielle, aux enjeux de professionnalisation. La faible proportion de stages et incubateurs (33 %) s'explique vraisemblablement par des contraintes institutionnelles liées aux partenariats université-entreprise, particulièrement limités dans le secteur de la traduction en Algérie.

Quant à l'intégration d'objectifs explicites d'entrepreneuriat et d'employabilité (question 3), les scores moyens sont respectivement de 7,5/10 et 7,1/10, témoignant d'une prise en charge déclarée significative. Ces résultats confirment partiellement l'hypothèse H1 : les enseignants sont bien conscients de la nécessité d'intégrer ces dimensions, mais la qualité et la systématité de cette intégration demeurent à vérifier par des études observationnelles complémentaires.

4.3 Représentations de la ludification et environnements immersifs

Le nuage de mots généré par la question 4 révèle un champ sémantique riche et majoritairement positif autour de la gamification : les termes « engagement », « motivation », « innovation », « ludification », « participation active » et « défis » dominent le corpus lexical. La coprésence des termes « entrepreneuriat » et « ingéniosité » dans cet espace sémantique suggère une représentation intégrative de la gamification, perçue non comme un simple outil récréatif, mais comme un vecteur de développement de l'esprit entrepreneurial.

Les environnements immersifs les plus utilisés (question 5) sont les outils d'IA intégrés à des scénarios pédagogiques (67 %), suivis des simulations de bureau de traduction (50 %) et des jeux sérieux/plateformes gamifiées (33 %). Seulement 17 % des répondants déclarent ne pas utiliser ou utiliser autre chose. Ces données révèlent une adoption précoce mais significative des outils d'IA à des fins pédagogiques, confirmant la dimension de « pédagogie outillée » identifiée dans le cadre théorique.

L'évaluation de l'impact potentiel de la gamification sur les performances (question 6) obtient une moyenne de 6,2/10 pour l'amélioration des performances et 6,3/10 pour l'augmentation de l'engagement, soit des scores modérément positifs. Ces résultats confirment l'hypothèse H2 d'une perception globalement favorable, sans pour autant traduire une conviction totale quant à l'efficacité de ces approches dans le contexte spécifique de la traduction.

4.4 Obstacles à l'intégration et degré d'adoption andragogique/ heutagogique

L'analyse du nuage de mots associé à la question 7 met en lumière un ensemble d'obstacles convergents : le manque de ressources technologiques, le temps insuffisant, la résistance institutionnelle, les programmes établis et le manque de formation des enseignants. Ces obstacles relèvent de deux registres distincts : les contraintes exogènes (infrastructures, ressources, programmes) et les résistances endogènes (inertie institutionnelle, absence de culture de l'innovation pédagogique). Cette articulation illustre parfaitement la tension entre volonté individuelle d'innovation et rigidité systémique du contexte universitaire algérien.

Le degré d'adoption de l'approche andragogique/heutagogique (question 8) présente des scores nuancés : l'apprentissage par projet réel obtient le score le plus élevé (7,7/10), suivi de l'auto-direction de l'apprentissage (6,4/10) et de la prise en compte de l'anatomie des apprenants (5,8/10). Ces résultats confirment l'hypothèse H3 d'une adoption partielle et intuitive : les enseignants privilégient les dimensions les plus immédiatement opérationnalisables (projets réels) au détriment des dimensions plus conceptuelles (connaissance du profil apprenant).

4.5 Activités innovantes et axes de priorité

Les exemples d'activités combinant traduction, outil numérique et compétence entrepreneuriale (question 9) révèlent une inventivité pédagogique réelle : simulation

d'agence de traduction, bureau virtuel, défi de post-édition, brief client, utilisation de SDL Trados, scénarios d'usage de l'IA. Ces propositions convergent vers un modèle d'apprentissage par projet professionnel authentique, articulant compétences techniques, relationnelles et managériales.

Enfin, la question 10 relative à la hiérarchisation des axes d'innovation révèle un partage entre deux options dominantes : l'immersion dans des projets réels ou simulés (33 %) et l'intégration avancée de l'IA et de la personnalisation des apprentissages (33 %), devant la gamification/ludification (17 %) et le renforcement des compétences entrepreneuriales (17 %). Ces résultats plaident pour une réforme curriculaire à double foyer : d'une part, le renforcement des dispositifs d'immersion professionnelle ; d'autre part, l'exploitation pédagogique systématisée des potentialités de l'IA générative.

5. DISCUSSION

5.1 Vers un modèle intégratif d'ingénierie pédagogique en traduction

Les résultats de cette enquête permettent d'esquisser les contours d'un modèle d'ingénierie pédagogique intégratif, articulant quatre dimensions complémentaires. La première est la dimension andragogique/ heutagogique : placer l'étudiant au centre du dispositif, en valorisant son expérience, en favorisant l'auto-direction et en développant sa capacité à apprendre dans des situations inédites. La deuxième est la dimension technologique/outillée : intégrer les outils numériques — TAO, IA, plateformes collaboratives — non comme fins en soi, mais comme médiateurs du développement de compétences traductives complexes. La troisième est la dimension ludique/immersive : concevoir des situations d'apprentissage engageantes, proches des réalités professionnelles, mobilisant les ressorts motivationnels de la gamification et de l'apprentissage par projet. La quatrième est la dimension entrepreneuriale : former des traducteurs capables de se projeter comme acteurs économiques autonomes, maîtrisant la chaîne de valeur de la prestation traductive.

Ce modèle converge avec les propositions théoriques de Kiraly (2015) sur l'« émergence » en didactique de la traduction, et rejoint les préconisations du cadre européen des compétences traductives (EMT Framework, 2017, 2022), qui insiste sur les dimensions de gestion, de technologie et d'identité professionnelle dans la formation des traducteurs.

5.2 Les défis de la mise en œuvre dans le contexte algérien

La mise en œuvre de ce modèle se heurte à des obstacles spécifiques au contexte universitaire algérien. Le premier est la rigidité curriculaire : les programmes de formation sont définis à l'échelle nationale et laissent peu de marge à l'innovation pédagogique individuelle. Le deuxième est le déficit d'infrastructure technologique : l'accès à internet, la disponibilité d'ordinateurs et l'absence de licences pour des logiciels professionnels comme SDL Trados ou MemoQ constituent des freins importants. Le troisième est le manque de formation pédagogique des enseignants : la

grande majorité des enseignants de traduction ont été formés comme traducteurs ou linguistes, non comme formateurs, ce qui limite leur capacité à concevoir des dispositifs pédagogiques innovants. Le quatrième est la résistance institutionnelle : l'introduction de dispositifs gamifiés ou entrepreneuriaux peut être perçue comme une dévalorisation de la rigueur académique traditionnelle.

Ces obstacles rejoignent les constats formulés par Gambier & van Doorslaer (2016) sur les tensions entre tradition académique et professionnalisation dans les formations universitaires en traduction, et par Cronin (2013) sur la nécessité d'une « écologie de la traduction » qui intègre les dimensions technologiques, économiques et sociales de la pratique traductive contemporaine.

5.3 Recommandations pour une réforme curriculaire

Au regard des résultats et de la discussion théorique, plusieurs recommandations peuvent être formulées à l'intention des décideurs pédagogiques et des enseignants de traduction algériens. Il s'agit :

Premièrement, d'introduire des modules d'entrepreneuriat linguistique dans les curricula, articulant gestion de projet traductif, marketing des services de traduction et développement professionnel.

Deuxièmement, il convient de développer des partenariats avec des agences de traduction et des entreprises locales pour offrir des stages et des projets réels aux étudiants.

Troisièmement, il importe de former les enseignants aux principes andragogiques et heutagogiques, notamment à travers des formations continues et des communautés de pratique pédagogique.

Quatrièmement, il faut expérimenter des dispositifs gamifiés adaptés au contexte local, en mobilisant des outils accessibles et peu coûteux (Kahoot, Mentimeter, Digipad).

Cinquièmement, il est nécessaire d'explorer les potentialités des outils d'IA générative comme supports pédagogiques, en accompagnant les étudiants dans une utilisation critique et éthique de ces technologies.

6. CONCLUSION

Cette étude a mis en lumière un paradoxe caractéristique des contextes de transition pédagogique : les enseignants de traduction algériens manifestent une adhésion intellectuelle aux principes andragogiques, heutagogiques et entrepreneuriaux, mais leur mise en œuvre effective se heurte à un ensemble de contraintes structurelles, institutionnelles et individuelles qui en limitent la portée. La formation des traducteurs ne peut plus se concevoir comme la simple transmission d'un savoir-faire linguistique et textuel : elle doit intégrer les dimensions de

l'autonomie réflexive, de la compétence numérique, de l'innovation pédagogique et de l'esprit entrepreneurial.

Les résultats de cette enquête plaident pour une réforme curriculaire ambitieuse, articulant immersion professionnelle, intégration de l'IA et personnalisation des parcours d'apprentissage. Cette réforme ne pourra se réaliser sans une transformation concomitante de la formation des formateurs et une évolution des politiques universitaires en faveur de l'innovation pédagogique. Dans cette perspective, le paradigme heutagogique offre un horizon conceptuel particulièrement stimulant : former des traducteurs capables non seulement de s'adapter aux mutations du marché, mais de les anticiper, de les provoquer et d'en faire des leviers d'innovation traductive durable.

Les limites de cette étude - notamment la taille réduite de l'échantillon et son caractère exploratoire - invitent à poursuivre cette investigation par des recherches à plus grande échelle, combinant des approches quantitatives représentatives et des études de cas qualitatives longitudinales. L'objectif à terme serait de disposer d'un corpus empirique suffisamment robuste pour fonder des recommandations curriculaires nationales fondées sur des données probantes.

7. Références

- Bardin, Laurence. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cronin, Michael. (2013). *Translation in the Digital Age*. London/New York: Routledge.
- Gambier, Yves, & van Doorslaer, Luc. (Eds.). (2016). *Border Crossings: Translation Studies and other disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gouadec, Daniel. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *Ultibase, RMIT University*. Récupéré de:
<https://web.archive.org/web/20010510092139/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm> (consulté le 01/03/2026).
- Kelly, Dorothy. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, Donald. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, Donald. (2015). Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism. In: *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 8-32.
- Knowles, Malcolm. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (2e éd.). New York: Cambridge Adult Education.
- Lave Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lebrun, Marcel. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pym, Anthony. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In: *Meta: Translators' Journal*, 48(4), 481-497.
- Deterding, Sebastian, Dixon, Dan, Khaled, Rilla, & Nacke, Lennart. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, Tampere, Finland, 9-15.

- Dessus, Philippe, & Schneider, Daniel. (2006). Systèmes d'apprentissage et enseignement assisté par ordinateur : quelques modèles conceptuels. Grenoble : LSE/TECFA. Récupéré de : <https://tecfa.unige.ch> (consulté le 05/03/2026).
- Hamari, Juho, Koivisto, Jonna, & Sarsa, Harri. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025-3034.
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris. (2007). Heutagogy: A Child of Complexity Theory. In: *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118.
- PACTE Group. (2003). Building a Translation Competence Model. In: Alves, Fabio. (Ed.), *Triangulating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- PACTE Group. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model. In: O'Brien, Sharon. (Ed.), *Cognitive Explorations of Translation*. London: Continuum, 317-343.
- European Master's in Translation (EMT). (2022). *EMT Competence Framework*. Brussels : European Commission. Récupéré de : <https://commission.europa.eu/emt> (consulté le 10/03/2025).

ANNEXE

- **Outil numérique de recherche**

Enquête administrée par : Menti.com (voir code QR et code d'accès à l'enquête).



Code d'accès : 6887 3467

- **Correcteur d'orthographe et de grammaire précis**

Claude, Quillbot et Reverso, consultés respectivement les 15 et 16/03/2026.