Recherches en langue française
Vol. 7, N° 13, Printemps-Été 2026
www.rlf.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/rlf.2026.94339.1245

ATU PRESS

Recherche originale
Reçu : 16.07.2026 Révisé: 15.10.2026 Approuvé : 24.10.2026

Analyse comparée des curricula de master de la traduction anglaise et de la traduction française à l'épreuve du témoignage des diplômés en Iran

Akbar ABDOLLAHI [*] — Département de français, faculté des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.

Sogol GHASHGHAI — Département de français, faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

Résumé

Cet article propose une analyse comparative des curriculums officiels des masters en traduction anglaise et en traduction française dans le contexte universitaire iranien. L'objectif est de discuter les finalités assignées à ces formations, ainsi que d'examiner la cohérence interne entre les différentes composantes de chaque programme. Notre méthodologie repose sur une double approche : d'une part, une collecte de données documentaires visant à comparer la structure formelle des deux curriculums ; d'autre part, la réalisation de quatre entretiens semi-directifs auprès de diplômés des deux filières, afin d'intégrer une perspective expérientielle, celle de l'approche vécue du cursus. Les résultats montrent que, dans les deux cas, les composantes des programmes ne sont que partiellement articulées aux compétences visées officiellement. Par ailleurs, elles répondent rarement aux attentes des étudiants évoluant à ce niveau d'expertise en traduction. L'analyse révèle également des disparités notables entre les deux filières : le curriculum de la traduction anglaise explicite plus clairement les compétences attendues, tandis que celui de la traduction française

[*] Auteur correspondant : akbar.abdollahi@ut.ac.ir

Comment citer : Abdollahi, A., Ghashghai, S. (2026). Analyse comparée des curricula de master de la traduction anglaise et de la traduction française à l'épreuve du témoignage des diplômés en Iran, *Recherches en langue française*, 7 (13), 33-66. DOI: 10.22054/rlf.2026.94339.1245.

accorde une place privilégiée à la maîtrise de la langue persane, reflet d'une orientation didactique distincte. Ces constats ouvrent des pistes de réflexion quant à la révision des curriculums et à l'harmonisation des objectifs pédagogiques avec les besoins réels des étudiants et du marché professionnel.

Mots clés : Contexte iranien, Curriculums officiels, Contenus, Traduction anglaise, Traduction française.

Introduction

Les établissements académiques sont souvent perçus comme des lieux destinés à offrir un enseignement de qualité, préparant les étudiants à leurs futures responsabilités sociales et professionnelles. L'élaboration des curriculums repose dès lors sur une analyse rigoureuse des besoins sociétaux et des attentes du marché du travail, garantissant ainsi la pertinence et l'efficacité de la formation dispensée. Dans cette perspective, le curriculum constitue « *un des moyens essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire* » (Jonnaert, 2011 : 2). La didactique de la traduction, en tant que discipline en pleine mutation (Biel, 2011), illustre particulièrement cette nécessité d'adaptation, notamment face à la professionnalisation croissante du métier de traducteur et à l'émergence de nouvelles compétences requises par le marché.

Dans cette étude, nous comparons le curriculum officiel, tel qu'il est conçu par les institutions éducatives, au curriculum vécu, tel qu'il est perçu et expérimenté par les étudiants (Perrenoud, 1993 ; Fournier et Graber, 2019). Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des étudiants des deux disciplines, afin de recueillir leurs

perspectives, leurs expériences et leurs impressions sur les programmes d'études. Cette méthodologie vise à évaluer dans quelle mesure les objectifs des contenus enseignés s'articulent avec les attentes des apprenants. Elle permet également de vérifier s'il existe une relation cohérente entre les objectifs officiels et les modalités expérimentées par les étudiants. Cette approche nous permettra de comprendre comment les curriculums sont réellement mis en œuvre, quels en sont les points forts et les points faibles selon les apprenants, et comment ces derniers s'approprient les contenus enseignés. En analysant les divergences entre les curriculums officiel et vécu, nous pourrons identifier les écarts éventuels entre la théorie et la pratique, et dégager des pistes d'amélioration pour les programmes académiques des deux disciplines.

D'après les directives du ministère iranien des Sciences, de la Recherche et de la Technologie, le programme de master en traduction française se déroule, depuis 2003, sur quatre semestres, avec des variations possibles selon les universités. L'ensemble des enseignements de ce parcours est structuré en deux grandes catégories. La première comprend les cours prérequis ou les cours de mise à niveau, qui incluent *la rédaction et la syntaxe persanes*, *la syntaxe française*, *l'histoire de la langue française*, *la linguistique appliquée à la traduction*, ainsi que *l'informatique appliquée à la traduction*. À ces modules initiaux succèdent les cours spécialisés, que les étudiants doivent obligatoirement valider dans leur intégralité.

Bien que le curriculum de la traduction anglaise reprenne une catégorisation similaire à celle de la traduction française, des nuances

importantes apparaissent. Révisé en 2016, dans le programme de traduction anglaise, les cours prérequis ne sont imposés qu'aux étudiants qui ne sont pas titulaires d'une licence en littérature ou en traduction anglaise. Cette particularité n'est toutefois pas explicitement mentionnée dans le curriculum de la traduction française, qui se contente d'indiquer que les étudiants peuvent être tenus de suivre jusqu'à 12 unités de valeur de cours prérequis, sur décision du département. De plus, le plan d'études en traduction anglaise intègre, outre les cours spécialisés, des cours optionnels dont le choix est laissé à la discrétion du département de l'université. Par ailleurs, l'inclusion de modules spécialisés tels que le séminaire et la méthodologie de recherche témoigne d'une valorisation marquée des compétences en recherche. Enfin, selon le ministère iranien des Sciences, de la Recherche et de la Technologie, l'objectif commun de ces deux masters reste de former des traducteurs spécialisés en sciences humaines, de stimuler la recherche et la communication dans ce domaine, et de préparer les futurs enseignants de traduction.

S'inscrivant dans une approche didactique curriculaire (Martinand, 2014 ; Lebeaume, 2011 ; Lebeaume & Hasni, 2016), cette étude vise à analyser les différentes composantes structurant les curriculums officiels de traduction française et de traduction anglaise dans le contexte iranien, tout en examinant la manière dont ces parcours sont vécus par les étudiants. Elle a pour but de répondre aux questions suivantes : Dans les disciplines de traduction française et de traduction anglaise au niveau master, quelles prescriptions sont faites au niveau

des finalités, des visées et des contenus ? Quels sont les principaux éléments de convergence et de divergence entre les curriculums officiels de ces deux masters ? Comment le curriculum de master en traduction (française et anglaise) est-il perçu et vécu par les étudiants au regard de leur expérience réelle ?

Revue de littérature

Cette recherche, inédite à notre connaissance, est la première étude analytique et comparative articulant les curricula officiels et vécus des masters de traduction française et anglaise dans le contexte iranien. Bien que la littérature scientifique propre à cette double comparaison soit encore embryonnaire, plusieurs travaux nationaux éclairent les défis curriculaires en Iran. Ainsi, Alizadeh et *al*. (2019) ont mené une étude quantitative centrée sur « enjeux du curriculum de littérature française au niveau de licence en Iran ». Leurs résultats mettent en évidence que l'enseignement du français dans les universités iraniennes se heurte à des défis structurels majeurs, notamment l'absence de matériel pédagogique adapté et des lacunes marquées dans le développement des compétences rédactionnelles et analytiques des étudiants. Cette étude révèle une rupture critique entre les ambitions des programmes et les acquis réels des apprenants.

Ebrahimi et Sahragard (2016), dans leur article intitulé « Some Insights into the English Language Teaching Program in Iran Based on the Main Iranian Policies », se sont intéressés à l'analyse du curriculum national et du système éducatif iranien, en particulier sous l'angle de l'enseignement des langues étrangères. Leurs travaux montrent que le programme national iranien tend à occulter la culture occidentale et privilégie un apprentissage de la langue étrangère dénué de son contexte culturel approprié, ce qui entraîne une lacune notable dans l'intégration des langues étrangères au sein de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, Asadpour et *al.* (2022), dans leur étude intitulée « A Comparative Study

of the Context-Based Curriculum of Experimental Sciences in Lower Secondary Schools in Iran and Some Other Countries », ont procédé à une comparaison des trois dimensions curriculaires des écoles secondaires du premier cycle en Iran avec celles de pays tels que les États-Unis et l'Angleterre. Leur recherche révèle que les approches curriculaires basées sur le contexte améliorent significativement l'intérêt des élèves pour les sciences ainsi que leur compréhension des notions, en les reliant à des situations réelles. Toutefois, le système éducatif iranien rencontre des difficultés à mettre en œuvre cette approche de manière efficace, ce qui se traduit par des performances inférieures à celles observées aux Pays-Bas, en Angleterre et aux États-Unis.

Ces constats rejoignent les critiques récurrentes formulées dans le domaine de la traductologie en Iran, où plusieurs chercheurs pointent du doigt l'inadéquation entre les compétences théoriques enseignées à l'université et les exigences réelles du marché de la traduction (Farahzad & Jazeb, 2021). Sur le plan de l'analyse comparative des systèmes, Rezazadeh et Talkhabi (2019) ont proposé une « Étude comparative du curriculum national iranien et britannique fondée sur les principes de la neuroéducation (esprit, cerveau et éducation) ». Leur recherche démontre que le système britannique intègre de manière systémique le développement des compétences cognitives et de la pensée critique au sein de ses programmes, là où le modèle iranien souffre encore d'un manque d'application méthodique.

Cette transition d'un modèle rigide vers des approches plus modernes est d'ailleurs au cœur des préoccupations institutionnelles nationales. La réforme des programmes de langues de 2016 en Iran (notamment pour la traduction anglaise) illustre cette volonté de restructuration. Cependant, le passage d'un curriculum officiel réformé à un curriculum vécu par les étudiants soulève d'importantes interrogations en période d'évolution pédagogique : les changements prescrits textuellement se traduisent-ils par une réelle amélioration de l'expérience apprenante ? C'est précisément face à ce manque que notre étude propose un changement de focale. En nous centrant sur le niveau master et sur la discipline de la traduction, nous croisons l'analyse documentaire des prescriptions officielles avec l'expérience concrète des étudiants à travers le prisme de la didactique curriculaire, comblant ainsi un vide thématique et méthodologique crucial dans le contexte iranien.

Cadre conceptuel

1. Curriculums et programmes

Le terme curriculum dans la pratique d'enseignement renvoie à un ensemble des critères à suivre afin d'atteindre les objectifs éducatifs visés. Si, dans l'usage courant, curriculum et programme d'études sont souvent confondus, des auteurs comme Jonnaert (2011) proposent une rupture épistémologique en assignant au curriculum une portée plus large. Pour Jonnaert (2011), le curriculum porte un sens qui dépasse le programme d'étude. Selon lui, dans la perspective franco-européenne, un curriculum est « *comme un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires* » (2011 : 3). Cette conception

élargie du curriculum, qui ne se réduit pas à une simple liste de contenus, a ses origines dans les réflexions de Landsheer (1979), pour qui cette planification ne saurait se limiter aux seules disciplines. En effet, ce dernier insiste sur la dimension opérationnelle du curriculum en disant qu'un curriculum est « *un ensemble d'actions planifiées* » pour proposer une formation. Il ajoute que le curriculum « *comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation appropriée des enseignants* » (Landsheer, 1979 [1992] : 71).

À cette approche résolument organisatrice et technique s'oppose une autre tradition de pensée, plus critique, qui met en garde contre les dérives potentiellement normalisatrices du curriculum. Ainsi, plutôt que d'y voir un outil de pilotage, des chercheurs comme Russell (1950) ou Kelly (2004) soulignent le risque de réduction du métier d'enseignant à une simple exécution de prescriptions. Outre cette définition impartiale, les chercheurs comme Russell et Kelly mettent l'accent sur l'aspect restrictif du curriculum en le prenant en compte comme un « *syllabus qui risque de limiter la planification des enseignants à une considération du contenu ou du corps du savoir qu'ils souhaitent transmettre ou bien une liste de matières qui doivent être enseignées ou encore tous les deux à la fois* » (Kelly, 2004 : 4). D'ailleurs, Russell dans ses travaux de recherche réalisés au milieu des années 1950 est allé plus loin et a refusé toute sorte de la restriction prescrite qui puisse, selon lui, être une barrière à la réalisation propice

de l'enseignement qu'il considérait comme un art. Il souligne que « *le professeur comme l'artiste, le philosophe comme l'homme de lettres, ne peuvent réaliser leur travail de façon adéquate que s'ils ressentent que chacun est un individu dirigé par une impulsion créative intérieure, sans être dominé, ni enchaîné par une autorité externe* » (Russell, 1950 : 159).

Face à ces tensions entre prescription et créativité, la didactique contemporaine a tenté de nuancer le propos en distinguant plusieurs niveaux de réalité curriculaire. Ce n'est plus le curriculum en soi qui est questionné, mais ses différents modes d'existence : prescrit en amont, mis en œuvre dans la classe, ou encore intériorisé par les apprenants. Jonnaert (2011) formalise cette tripartition en opposant le curriculum formel, le curriculum réel (ou réalisé) et le curriculum vécu. Cette programmation curriculaire se distingue en général selon qu'elle est formelle ou réalisée, autrement dit, prescrite en amont d'un parcours éducatif ou la manière dont elle est enseignée dans la classe. Vient ensuite le troisième niveau du curriculum qui consiste à ce qui est vécu de la part des étudiants (Jonnaert, 2011). Qu'il soit formel, réalisé ou vécu, qu'il penche vers la prescription ou vers l'adaptation, le curriculum assume trois fonctions fondamentales – organisation de l'enseignement, régulation de l'apprentissage et validation des acquis – dont la mise en œuvre concrète dans le contexte spécifique des étudiants iraniens en traduction française ou en traduction anglaise, mérite une attention particulière.

2. Les composantes des curriculums

Les composantes d'un programme curriculaire constituent les objectifs et finalités éducatifs, aussi bien que toutes les démarches et outils employés afin de la mise en place de ceux-ci. Plus précisément, selon Lenoir (2009, 2014) les structures composantes des curriculums abordent : les finalités éducatives poursuivies par l'enseignement, les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement et l'articulation des composantes du curriculum. Il est évident que ces concepts structurants seront variables selon le curriculum des disciplines considérés. Au-delà de cette variabilité disciplinaire, une autre distinction, d'ordre processuel cette fois, s'avère fondamentale pour comprendre la dynamique curriculaire : celle qui oppose le curriculum tel qu'il est prescrit en amont et tel qu'il se réalise dans la pratique de classe. Van den Akker (2006) formalise également cette opposition en distinguant le curriculum formel, qui énonce les finalités et les objets d'enseignement, du curriculum réalisé, qui intègre les modalités d'évaluation et les adaptations contextuelles. Il convient de considérer que les finalités et les objets de l'enseignement sont prescrits dans le curriculum formel alors que l'évaluation et les modalités seront relevées pendant la mise en œuvre du curriculum (Van den Akker, 2006, cité par Bezeau et *al.* , 2021). Plus précisément, bien que les finalités et les objets soient prévus, le processus de l'apprentissage, le chemin de la transmission des objets aux étudiants, ne sera certainement pas linéaire. Les modalités, la progression de l'apprentissage et l'évaluation seront orientées par les finalités « mais sans s'y limiter » (Jonnaert, 2011 : 2). Cette non-linéarité n'est pas un simple aléa pédagogique ; elle procède

de la nature même de l'acte d'apprendre, qui implique des déplacements, des réorganisations et parfois des ruptures dans le rapport de l'apprenant aux savoirs. Jonnaert (2011) souligne ainsi que le parcours curriculaire est loin d'être une application mécanique des prescriptions, mais qu'il est traversé par de multiples « cassures, transformations, médiations et reconstructions » entre les trois niveaux du curriculum (Jonnaert, 2011 : 4).

Pour certains auteurs, ces écarts entre les niveaux curriculaires constituent une condition de possibilité d'une éducation plus juste et plus adaptée aux réalités des apprenants. C'est dans cette perspective qu'Opertti et Duncombe (2011) plaident pour une globalisation du curriculum, entendue non comme une standardisation, mais comme une ouverture permettant de « démocratiser les opportunités d'apprentissage » et privilégient le curriculum respectant « l'équité et la qualité » de l'éducation ; les caractéristiques qui définissent un curriculum « répondant aux attentes et aux besoins des élèves dans toute leur diversité » (2011 : 2). Reconnaître cette inévitabilité, c'est admettre que l'enseignement, et plus encore l'enseignement de la traduction, ne saurait se réduire à une simple exécution de prescriptions. C'est précisément dans cet espace de liberté et de contrainte que se joue l'articulation entre les finalités institutionnelles et les besoins réels des apprenants, articulation dont les modalités restent à interroger dans le contexte spécifique des étudiants iraniens en traduction française et anglaise.

Méthodologie de la recherche

Au niveau de la méthodologie, nous avons adopté une approche documentaire pour collecter les données sur les finalités et compétences éducatives des curriculums officiels de la traduction française et de la traduction anglaise ainsi que sur les structurations de ces derniers. Ensuite, à partir d'une méthodologie qualitative nous avons analysé l'articulation (Passeron, 2006) entre les éléments curriculaires, les attentes des étudiants et les finalités et compétences visées par les curricula officiels.

1. Collecte de données

Cette double approche, documentaire et qualitative, a nécessité la mise en œuvre de deux dispositifs de collecte de données distincts mais complémentaires, que nous détaillons successivement. Des données ont été collectées à partir des deux curricula visés, au moyen d'analyses documentaires (Poupart et *al.*, 1997). La principale force d'une telle méthode est qu'elle est stable dans le temps et peut donc être réinvestie par différents chercheurs à différents moments (Yin, 2014). Pour procéder à cette analyse, nous avons d'abord circonscrit notre corpus documentaire aux textes officiels disponibles sur le site du Ministère iranien des Sciences, de la Recherche et de la Technologie. Ces documents constituent la source première de notre étude.

La comparaison des deux curricula portera sur deux niveaux : le curriculum prescrit et le curriculum vécu. Le curriculum officiel de la traduction française, instauré en 2003, avait pour finalité de former des

traducteurs compétents capables d'enseigner la traduction, de mener des recherches dans ce domaine et de satisfaire aux besoins du marché du travail dans diverses institutions. Cette programmation se compose de deux catégories des cours : les prérequis et les spécialités différant selon des universités. Le curriculum officiel de la traduction anglaise comprend trois groupes des cours : prérequis, si les étudiants avaient une licence dans d'autres disciplines que la traduction et littérature anglaises ; les cours de spécialités et les cours facultatifs. Ce plan curriculaire implanté en 1999, révisé en 2016, a pour vocation de cultiver les compétences de traduction, de participer aux interactions interculturelles, de l'enseignement/critique de traduction et de faire des recherches dans ce domaine.

Cependant, comme le soulignent Jonnaert (2011) et Opertti et Duncombe (2011), l'analyse du curriculum officiel ne saurait rendre compte à elle seule de la réalité vécue par les apprenants. Pour appréhender cet écart entre le prescrit et le vécu, il nous a paru indispensable de recueillir la parole des principaux intéressés, à savoir les étudiants, afin de confronter leurs perceptions aux finalités officiellement affichées. Dans la présente étude nous avons l'intention d'examiner l'articulation entre ces objectifs visés officiellement et ce qui est vécu de la part des étudiants. Pour ce faire, à travers des entretiens semi-directifs, nous avons interrogé 4 étudiants, 2 diplômés de master en traduction française et 2 diplômés de master en traduction anglaise. L'échantillon restreint de quatre participants dans le cadre de cette recherche constitue un choix méthodologique cohérent avec les

objectifs d'une étude qualitative (Polit & Beck, 2010), dont la visée n'est pas la généralisation statistique mais la compréhension approfondie d'un phénomène contextualisé.

2. Modalités de l'analyse des données

Les données ainsi collectées, tant documentaires que discursives, ont ensuite fait l'objet d'un traitement systématique selon une approche fondée sur l'analyse de contenu. Ces analyses ont été effectuées afin de traiter les données collectées par l'entremise des analyses documentaires. Cette méthode permet une réduction des données collectées grâce à une segmentation, une organisation et une catégorisation de ces dernières. Le rôle des catégories est de répondre aux questions de recherche en prenant appui sur les données empiriques. Ces catégories peuvent être déterminées de façon inductive, déductive ou mixte (L'Écuyer, 1990). Dans la présente étude, l'analyse est réalisée de façon déductive en tenant compte de l'emboîtement curriculum-disciplines (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009) avec une partie relative au curriculum officiel et une partie au curriculum vécu selon les composantes définies par Lenoir (2009). Les analyses effectuées dans le cadre de cette étude ont été menées de façon rigoureuse en s'inspirant des étapes proposées par L'Écuyer (1990) et par Creswell (2014).

Afin d'assurer la validité et la fiabilité de ces analyses, une procédure de validation inter-juges a été mise en place, conformément aux recommandations de Savoie-Zajc (2001). Cette technique s'est traduite

par des échanges entre les chercheurs. Dans ces rencontres, chaque chercheur présentait les contenus des catégories pour le curriculum dont il était responsable. Des captures d'écran extraites directement des documents officiels ont été utilisées pour appuyer les éléments de contenu. Cette procédure permettait de situer les données dans le curriculum global et de s'assurer que les extraits prélevés documentaient de façon pertinente les catégories d'analyse. Une comparaison a ensuite été effectuée, pour chaque catégorie, entre les deux programmes, afin de mettre au jour leurs points communs et leurs différences et de mieux comprendre leurs particularités.

Analyse des résultats

L'application de l'analyse décrite plus haut aux deux corpus documentaires a permis de dégager plusieurs constats, présentés selon les quatre catégories retenues. S'agissant de la structure des curricula officiels, nous avons constaté que, dans la filière de traduction anglaise, les domaines pratiques de la traduction sont variés et concernent notamment la traduction de la littérature de jeunesse ainsi que la sociologie de la traduction. Dans le programme de traduction française, une place importante est accordée à la maîtrise de la langue persane, considérée comme langue de départ dans les cours de traduction, ainsi qu'à la syntaxe et à la grammaire françaises et persanes. Dans le curriculum de traduction anglaise, cette valorisation de la langue de départ se manifeste plutôt à travers le cours d'édition des traductions persanes. L'analyse de contenu de ces deux programmes a été menée à

partir de quatre catégories : les finalités éducatives générales ; les finalités et visées des compétences ; la structuration des contenus ; les relations entre les composantes du curriculum.

Les résultats de l'analyse documentaire de cette recherche sont présentés en fonction des catégories d'analyse définies par Lenoir (2009). Nous décrivons chaque composante du curriculum à partir d'un tableau de synthèse qui met en relation les curriculums officiels. L'analyse des seuls documents officiels ne saurait rendre compte de la réalité effective des curricula tels qu'ils sont vécus par les étudiants. Pour appréhender cette dimension, chaque composante a été complétée par une mise en perspective des données issues des entretiens semi-directifs, confrontant ainsi les prescriptions institutionnelles aux perceptions et aux attentes des étudiants. Pour chacune de ces catégories, nous proposerons une synthèse comparative, suivie des apports des entretiens réalisés auprès des diplômés. Cette progression nous permettra, en fin de section, de dresser un bilan des principaux écarts entre le curriculum formel et le curriculum vécu.

1. Finalités éducatives générales

Le tableau 1 présente les finalités éducatives générales de deux filières de la traduction française et anglaise selon les curriculums actifs élaborés par le Ministère iranien des Sciences, de la Recherche et de la Technologie.

Tableau 1 Les finalités éducatives générales dans les curriculums officiels de traduction française et traduction anglaise

Finalités éducatives générales	
Traduction française	Traduction anglaise
Formation des traducteurs compétents et qualifiés pour servir dans le domaine de l'éducation, la recherche et la pratique. Répondre aux besoins de main-d'œuvre dans différentes organisations.	Formation des traducteurs dans le domaine des sciences humaines, sociologiques et pratiques. Formation des chercheurs en traduction qui peuvent contribuer aux recherches universitaires afin de jouer un rôle efficace dans des interactions interculturelles. Répondre aux besoins des formateurs des traducteurs et des professeurs d'université.

Étant donné que la traduction est une compétence pratique, il est évident que les finalités de deux disciplines sont concentrées sur la pratique de traduction. En plus, la capacité de faire des recherches en traduction au niveau universitaire occupe une grande place dans toutes les deux filières. Si ces deux grandes orientations, pratique et recherche, sont communes aux deux filières, un examen plus fin révèle toutefois des nuances importantes dans la hiérarchisation des finalités, notamment en ce qui concerne la dimension interculturelle. Ainsi, des interactions interculturelles sont plus privilégiées dans la traduction anglaise que la traduction française. Cette distinction, loin d'être innocente, renvoie à des conceptions divergentes de l'acte traductif lui-même : tandis que la formation en traduction française semble davantage centrée sur la maîtrise linguistique et la fidélité au texte source, la filière anglaise intègre plus résolument la dimension culturelle et communicationnelle

de la traduction, conformément aux orientations de la traductologie contemporaine (Venuti, 2008).

2. Finalités et visées des compétences

Le tableau 2 présente les finalités et visées des compétences que les étudiants sont censés acquérir pendant la réalisation de deux curriculums en question. L'examen comparatif de ces données révèle un contraste considérable entre les deux curriculums, tant dans la nature que dans l'explicitation des compétences visées.

Tableau 2 Les Finalités et visées des compétences dans les deux curriculums officiels

Finalités et visées des compétences	
Traduction française	Traduction anglaise
Absence des finalités et visées des compétences	Capacité de traduire des divers textes dans le domaine des sciences humaines. Capacité de prendre part aux interactions interculturelles. Capacité de l'enseignement de la traduction. Capacité de critiquer et d'évaluer les textes traduits. Capacité de faire des recherches sur la traduction et des traducteurs.

L'articulation de ces différentes compétences dessine le profil d'un traducteur non plus simplement exécutant, mais acteur réflexif de son métier. Toutefois, la prescription de ces compétences dans les documents officiels ne garantit pas leur acquisition effective par les étudiants.

3. Structuration des contenus

Les tableaux 3 et 5 présentent la structuration des contenus pour chacune des deux filières. L'analyse comparative de ces deux programmes fait apparaître des différences notables dans l'organisation des contenus, tant en ce qui concerne la place des cours prérequis que celle des cours facultatifs et spécialisés. Concernant ces données comparatives, nous constatons que le curriculum officiel de traduction anglaise présente des contenus plus variés au niveau des cours facultatifs. Cette flexibilité, qui permet aux départements d'orienter la formation en fonction de leurs spécialités et de leurs particularités, contraste avec la rigidité du curriculum de traduction française, lequel ne prévoit aucune unité facultative (Cf. le programme disponible sur le site du ministère).

Tableau 3 La structuration des contenus dans le curriculum officiel de traduction française

Structuration des contenus	
Traduction française	
Cours prérequis	Principaux cours spécialisés
Syntaxe française ; Syntaxe persane ; Histoire du français ; Linguistique appliqué et traduction ; L'utilisation de l'ordinateur en traduction ; Principes de rédaction et d'édition.	Grammaire comparative du persan et du français; Grammaire persane avancée; Paléontologie de la traduction et connaissance des traductions historiques; Introduction aux principes de la traduction orale; Traduction des films (1) ; Terminologie et sélection d'équivalents en traduction; Nouvelles théories de la linguistique et la traduction; Traduction des films (2) ; Traduction et sémantique; Principes et bases de la critique de traduction; Confronter et examiner la traduction de textes littéraires; Traduction orale du persan vers le français; Mémoire.

La question du statut des cours prérequis constitue un deuxième point de divergence majeur entre les deux curricula. Dans le curriculum officiel de traduction française, des cours prérequis sont expressément prévus. En revanche, dans le curriculum de traduction anglaise, ces cours ne sont pas obligatoires, sauf pour les étudiants titulaires d'une licence dans une discipline autre que la traduction ou la littérature anglaises. Dans ce cas, ils doivent suivre entre quatre et douze unités de valeur de la licence de traduction anglaise, selon la décision du département. Dans le curriculum officiel de traduction française, les cours spécialisés sont déclarés comme les cours nécessaires pour l'obtention de diplôme, tandis qu'il n'est pas précisé si les cours prérequis sont aussi obligatoires à suivre. Cette ambiguïté dans le statut des cours prérequis est d'autant plus problématique qu'elle laisse une marge d'interprétation considérable aux universités, comme en témoigne le cas de l'Université de Téhéran. Il est à noter que les contenus curriculaires de traduction française se diffèrent selon les universités. Cette variabilité inter-universitaire, qui contredit l'idée d'un curriculum national unifié, est particulièrement visible dans le cas de l'Université de Téhéran, dont le plan curriculaire, décrit dans le tableau 4, offre une structuration des contenus sensiblement différente de celle du curriculum national.

Tableau 4 La structuration des contenus dans le curriculum officiel de traduction française de l'Université de Téhéran

Structuration des contenus		
Traduction française Université de Téhéran		
Cours prérequis	Principaux cours spécialisés	Cours facultatifs
Introduction à la littérature comparée ; Traduction des textes médiatiques ; Traduction des textes islamiques ; Traduction de textes de sciences humaines et sociales ; Traduction de romans et d'histoires ; Introduction à la traduction orale ; Rédaction avancée ; Structure de la poésie française ; Lexicologie ; Linguistique.	Histoire et théories contemporaines de la traduction ; Relecture et édition ; Analyse du discours en traduction ; Méthodologie de recherche en traduction ; Traduction analytique de textes littéraires ; Traduction consécutive.	Traduction de traités internationaux ; Confronter et critiquer la traduction des textes islamiques ; Traduction analytique de textes littéraires en vers ; Traduction de négociations et de conférences ; Traduction de textes culturels et touristiques ; Atelier de traduction ; Traduction d'éditoriaux de presse ; Traduction de documents ; Traduction et culture ; Méthodologie pratique de traduction ; Généalogie des textes persans ; Rédaction de rapport ; Traduction informatique Traduction de textes de presse anglais ; Traduction de textes spécialisés en anglais ; Traduction d'articles scientifiques ; Didactique de traduction ; Traduction de publications.

Le programme de l'Université de Téhéran suit la structure nationale, mais présente aussi des différences notables. Ainsi, 12 unités de valeur de ces cours prérequis sont obligatoires à suivre à moins que les étudiants soient titulaires d'une licence dans d'autres filières que la littérature et la traduction française. À cette structure relativement rigide s'ajoute l'introduction de cours facultatifs, qui viennent pallier une lacune du curriculum national. Contrairement au programme national, celui de l'Université de Téhéran inclut des cours facultatifs. En outre, au contraire du plan curriculaire de traduction française proclamé par le ministère qui se concentre plutôt sur la grammaire et la linguistique, le curriculum mis en œuvre à l'Université de Téhéran a

considéré la variété parmi les unités de valeurs d'une part, et l'aspect pratique et spécialisé de la traduction d'autre part. L'orientation pratique du programme se voit dans des cours comme la traduction de documents officiels, la traduction consécutive et la traduction poétique. De plus, le curriculum de l'Université de Téhéran a déterminé 4 unités de valeur facultatives en anglais ; ce qui peut être dans le but de mettre en valeur l'enrichissement langagier et culturel des étudiants dans la pratique de traduction.

Tableau 5 La structuration des contenus dans le curriculum officiel de traduction anglaise

Structuration des contenus		
Traduction anglaise		
Cours prérequis	Principaux cours spécialisés	Cours facultatifs
Selon le cas	Théories de traduction (1) ; Méthodologie de recherche en traductologie ; Enseignement et évaluation de traduction ; Théories de traduction (2) ; Séminaire.	Histoire de traduction en Iran ; Traduction des textes islamiques ; Traduction audiovisuelle ; Traduction et ordinateur ; Traduction et discours ; Traduction des textes de sciences humaines ; Critique de traduction ; Sociologie de traduction ; Traduction et interactions interculturelles ; Traduction médiatique ; Traduction de littérature de jeunesse ; Rédaction scientifique ; Traduction des textes scientifiques et spécialisés ; Traduction orale ; Edition de traduction persane.

Si le curriculum de l'Université de Téhéran se distingue du curriculum national français par sa flexibilité et son orientation pratique, le curriculum de traduction anglaise, présente des caractéristiques encore différentes. Quant à la structuration du curriculum officiel de traduction anglaise, certains domaines spécialisés de la traduction, comme la

traduction de la littérature de jeunesse ou les interactions interculturelles, semblent davantage concernés. Il est aussi à mentionner que les cours prérequis ne sont pas prédéterminés dans le plan curriculaire de la traduction anglaise.

4. Relations entre les composantes des curriculums

Le tableau 6 présente les relations entre les composantes des curriculums de la traduction française et traduction anglaise. L'examen des articulations entre finalités, compétences et contenus fait apparaître une différence fondamentale dans la cohérence interne des deux curriculums. De cette comparaison nous retenons que les compétences visées dans le curriculum officiel de traduction anglaise s'articulent aux contenus proposés. Cette articulation, toutefois, ne revêt pas un caractère mécanique : les syllabus et les compétences forment un ensemble intégré, dont il est difficile d'isoler les composantes, tant c'est leur interaction qui construit l'architecture curriculaire. Il n'est pas toujours possible de distinguer précisément ces syllabus des compétences qui en découlent : c'est leur ensemble qui fournit le terrain nécessaire à l'acquisition des compétences visées. Pour rendre compte de cette cohérence, nous avons retenu cinq indicateurs qui, dans le curriculum de traduction anglaise, témoignent de l'alignement entre les finalités prescrites et la structuration des contenus : la progressivité des apprentissages, la complémentarité des unités d'enseignement, la place de la pratique professionnelle, l'intégration de la dimension interculturelle, et l'ouverture à la recherche.

Tableau 6 Les relations entre les composantes des curriculums officiels

Relations entre les composantes des curriculums			
Traduction française		Traduction anglaise	
Finalités et visées des compétences	Contenus	Finalités éducatives générales	Contenus
Absence des finalités et visées des compétences	Absence des contenus	1. Capacité de traduire des divers textes dans le domaine des sciences humaines. 2. Capacité de prendre part aux interactions interculturelles. 3. Capacité de l'enseignement de la traduction. 4. Capacité de critiquer et d'évaluer les textes traduits. 5. Capacité de faire des recherches sur la traduction et des traducteurs.	1. Traduction des textes de sciences humaines 2. Traduction et interactions interculturelles 3. Enseignement et évaluation de traduction 4. Edition de traduction persane / critique de traduction 5. Théories de traduction / méthodologie de recherche en traductologie

À cette cohérence manifeste s'oppose le curriculum de traduction française, dont l'absence de spécification des compétences empêche toute analyse comparable. Cette impossibilité n'est toutefois pas une impasse méthodologique : elle nous invite à interroger ce que les finalités générales, bien que non traduites en compétences explicites, laissent présager des attendus de la formation. Cependant, il convient de mentionner que les finalités éducatives générales de cette discipline, telles que la formation des traducteurs habiles, pourraient quasiment donner un schéma général implicite sur les compétences à atteindre.

5. Les résultats des entretiens semi-directifs

Pendant les entretiens semis-directifs avec les diplômés dont les questions sont annexées, six aspects sont les plus soulignés : les besoins motivants pour continuer les études au niveau de master ; l'image initiale des enquêtés ; l'articulation entre les besoins/l'image initiale et les contenus curriculaires selon les enquêtés ; les points forts et faibles selon les enquêtés ; les compétences les plus travaillées et la proposition des enquêtés afin d'améliorer le curriculum en question.

Selon l'enquêté numéro 1, titulaire d'une licence et d'un master en traduction française, la curiosité envers ce niveau et l'obtention d'un diplôme plus élevé étaient les motifs de continuation des études supérieures. Il pensait que cette formation serait une continuité de la licence de traduction française, mais d'un niveau plus élevé accompagné de nouvelles matières éducatives. Quant à l'articulation des contenus curriculaires avec les besoins et l'image initiale, il a estimé la formation décevante, car un niveau plus élevé était attendu. Le manque d'utilité, l'ambiguïté concernant le domaine de l'usage des contenus, et la présence de l'atelier de traduction répétitif et similaire à la licence ont été considérés comme les points faibles. La traduction critique était le point fort de cette formation, selon cet enquêté, car elle proposait des nouveaux savoirs utiles. Dans son discours, toutes les compétences étaient travaillées par des professeurs compétents. Il préférerait l'amélioration de l'efficacité pratique des matières et la demande des avis des étudiants sur la manière d'organisation des cours.

Pour l'enquêté numéro 2, titulaire d'une licence et d'un master en traduction française, la nouveauté de la langue française, l'utilité de cette langue en contexte iranien et son propre intérêt envers le français étaient les motifs d'apprentissage. Étant donné qu'elle décrit le domaine de la traduction comme un domaine scientifique vaste, elle voulait en savoir plus, d'où la continuation des études supérieures. L'obtention d'un diplôme plus élevé en vue de l'épanouissement professionnel constituait un autre besoin motivant pour s'inscrire en master. La concentration sur la méthodologie de la traduction et la critique de la traduction était son image initiale de cette formation. La répétition des notions de base de la traduction à cause de l'hétérogénéité de la classe, le manque de pratique de traduction, le manque de travail sur la partie orale de la langue, le décalage entre les notions abordées en classe et la réalité de la pratique de traduction, surtout dans le domaine de la traduction audiovisuelle, étaient les points faibles de ces années d'études. Elle a considéré la méthodologie de la traduction, la syntaxe persane et française comme les points forts de cette formation. Pour lui, les compétences les plus travaillées étaient la production et compréhension écrites. Enfin, il a proposé de placer la méthodologie de recherche dans le dernier semestre pour que ce soit proche du mémoire. Il préférait l'ajout de plus de pratique de traduction, surtout dans la traduction professionnelle, et du renforcement sur la langue persane. Les témoignages des deux diplômés de la filière française font ainsi apparaître un certain nombre de constantes, à savoir la déception liée au décalage entre les attentes et la réalité et le manque de pratique.

D'après l'enquêté numéro 3, titulaire d'un master en traduction anglaise, qui avait une dérivation de parcours éducatif, l'aventure et le changement dans son domaine professionnel étaient les éléments motivants pour choisir cette discipline. Il s'attendait à des cours plus pratiques plutôt qu'à des contenus théoriques. En conséquence, l'intensité des matières similaires à celles de licence et la multiplicité des contenus théoriques ne s'accordaient pas à son image attendue. Quant aux points faibles, il a insisté sur le décalage entre la spécialité de certains professeurs et la matière à enseigner, par exemple la traduction post-coloniale avait été changée en cours de critique littéraire. Ce décalage, dans son point de vue, avait abouti à l'introduction de préférences personnelles, ce qu'il n'a pas estimé scientifique. En revanche, l'accordance entre la spécialité de certains autres professeurs et la matière à enseigner était un point fort. Quant aux compétences les plus travaillées, il a décrit l'existence d'une variété de compétences ; de la traduction coranique et islamique à la traduction littéraire et politique ; les contenus n'étaient pas partiaux. Enfin, il préférerait réorganiser les matières convergentes comme la traduction journalistique en ligne et la traduction médiatique ainsi que la traduction coranique et la traduction islamique pour les mettre dans un seul cours. Le témoignage de l'enquêté numéro 3, marqué par une déception liée au décalage entre les attentes et la réalité, trouve un écho partiel chez l'enquêté numéro 4, également issu de la filière anglaise, mais dont le parcours et les perceptions présentent des nuances significatives.

Selon l'enquêté numéro 4, titulaire d'une licence et d'un master en traduction anglaise, l'approfondissement des compétences langagières plus élevées et la considération du marché du travail étaient les motivations pour continuer le niveau de master. Contrairement à ses attentes, qui portaient sur des matières plus théoriques, il a jugé ces cours trop pratiques et proches de ceux suivis en licence. Selon cet enquêté, les matières comme les théories de la traduction et la méthodologie de recherche étaient les points forts de ce programme curriculaire. Il a souligné que les ateliers de traduction, surtout dans le domaine de la littérature, étaient les plus dominants. Il a proposé de contracter certains cours répétitifs en faveur de la méthodologie de recherche ainsi que la rédaction des articles et le séminaire.

Ces quatre témoignages, bien que différents dans leur expression et leurs nuances, font émerger plusieurs constantes transversales : le sentiment d'un décalage entre les attentes et la réalité de la formation, la critique d'une certaine redondance avec le niveau de licence et l'appel à une professionnalisation accrue. Ces constats, que nous approfondirons dans la discussion, invitent à interroger la cohérence globale des curriculums et leur adéquation aux besoins du marché du travail iranien de la traduction.

Discussion des résultats et conclusion

L'analyse comparative des curriculums officiels et des perceptions des diplômés, que nous avons menée selon une double approche documentaire et qualitative, nous permet à présent de discuter les

principaux écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum vécu, ainsi que leurs implications pour la formation des traducteurs en Iran. Deux axes principaux se dégagent de cette confrontation entre le prescrit et le vécu. S'agissant du premier axe, nos résultats mettent en évidence une asymétrie fondamentale entre les deux filières. Alors que le curriculum de traduction anglaise explicite clairement les compétences visées et les articule aux contenus proposés, le curriculum de traduction française demeure silencieux sur ce point, laissant les finalités générales sans traduction opérationnelle. Ce constat rejoint les analyses de Jonnaert (2011) sur la nécessité d'une cohérence interne des curriculums pour garantir leur efficacité. Cette asymétrie se répercute sur les perceptions des étudiants. Si la diversité des domaines traductionnels, plus marquée dans la filière anglaise, témoigne d'une volonté d'ancrage pratique, les enquêtés des deux filières dénoncent une répétitivité des contenus par rapport à la licence et un manque d'approfondissement. Comme le souligne Crahay (2006), ce décalage entre les attentes des apprenants et la réalité de la formation peut entraîner une démobilisation et un sentiment d'inadéquation.

Le curriculum de traduction française valorise davantage les études syntaxiques des langues de départ et d'arrivée, tandis que la filière anglaise privilégie une approche plus diversifiée. Un autre facteur, souligné par les enquêtés, participe à l'écart entre curriculum prescrit et curriculum vécu : la correspondance, ou l'absence de correspondance, entre la spécialité des enseignants et les matières enseignées. Ce phénomène, que l'on peut qualifier de « décalage professoral », a des

conséquences directes sur la qualité de la transmission des savoirs et sur l'image que les étudiants se font de la pratique traductionnelle.

En définitive, cette étude, qui visait à confronter les curriculums prescrits et vécus des deux filières de traduction en Iran, met en lumière un écart significatif entre les intentions institutionnelles et la réalité de la formation. Ce qui est attendu de la traduction au niveau de master et ce qui est présenté s'articulent partiellement aux compétences et aux finalités visées par les curriculums en question ; d'où l'insatisfaction au niveau scientifique de la part des étudiants et les difficultés en terrain professionnel.

Face à ces écarts, deux types de solution semblent s'imposer. D'une part, une révision des curriculums officiels, qui pourrait intégrer une explicitation plus claire des compétences visées, notamment dans la filière française et une diversification des contenus pour éviter la redondance avec la licence. D'autre part, une démarche de recherche préliminaire sur les besoins réels des étudiants et du marché du travail, qui permettrait d'ajuster les objectifs et les contenus en fonction des attentes et des réalités professionnelles, conformément aux préconisations d'Opertti et Duncombe (2011) sur l'importance d'un curriculum répondant aux besoins des apprenants.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteurs affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Akbar Abdollahi https://orcid.org/0000-0002-9232-6408
Sogol Ghashghai https://orcid.org/0000-0002-0264-7815

Références :

Alizadeh, E., Letafati, R., Shaïri, H. R. & Gashmardi, M. R. (2019). Enjeux du curriculum de littérature française au niveau de licence en Iran. *Recherches en langue et Traduction Françaises***,** 2(1), 169-188. Doi: 10.22067/rltf.v1i2.84490

Asadpour, S., Assareh, A., Ahmadi, G. A. & Emamjome, S. M. R. (2022). A Comparative Study of Context-based Curriculum of Experimental Sciences in Junior Secondary School in Iran and Selected Countries. *Iranian Journal of Comparative Education***,** 5(3), 2028-2044. Doi : 10.22034/ijce.2022.287345.1315.

Bezeau, D., Musard, M. & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, (49), 2-34. Doi :10.4000/ejrieps.5931

Biel, L. (2011). Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence. *Meta***,** 56**(**1), 162–178. https://doi.org/10.7202/1003515ar

Crahay, M. (2006). *Psychologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

De Landsheere, G. (1979 [1992]). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Presses Universitaires de France. https://hdl.handle.net/2268/86497

Ebrahimi, F., Sahragard, R. (2016). Some Insights into Iran's English Curriculum Based on Iran's Major Policies. *Journal of Language*

Teaching and Research, 7(5), 1036-1042, Doi: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0705.27

Farahzad, F., & Jazeb, M. (2021). Les composantes de la compétence traductionnelle : une analyse des tâches professionnelles. *Iranian Journal of Translation Studies*, *19*(75), 77-95.

Fournier, V., Graber, M. (2019). Le curriculum caché de la formation. Un défi d'apprentissage supplémentaire pour certains étudiants. *Pédagogie Collégiale*, 32(4), 28-33. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38032/fournier-graber-32-419.pdf

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, 56*, 135-155. Doi : 10.4000/ries.1073

Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel.* De Boeck.

Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice.* London: SAGE. https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/1%20The%20Curriculum_%20Theory%20and%20Practice.pdf

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. Doi : 10.2307/j.ctv18phc82

Lebeaume, J. & Hasni, A. (2016). La technologie prescrite à l'école en France et au Québec. *Spirale,* 58, 67-79. Doi : 10.3917/spir.058.0067

Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et didactique,* 5(2), 7-22. Doi : 10.4000/educationdidactique.1178

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12*(1), 9-29.

Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Recherches en éducation*, (19). Doi : 10.4000/ree.8329

Martinand, J.-L. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Education & Didactique, 8*, 65-76.

Opertti, R. & Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *56,* 101-109. Doi : 10.4000/ries.1061

Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : Un espace non-poppérien de l'argumentation* (Nouv. éd. rev. et augm.). Albin Michel.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In. J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). ESF.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*. 47(11), 1451–1458. Doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur.

Rezazadeh Mottaghi, N. & Talkhabi, M. (2019). Comparative Study of Iran and the UK national curriculum based on the principles of Mind, Brain and Education. *Journal of Curriculum and Teaching*. 8(1), 46-57. Doi:10.5430/jct.v8n1p46

Russell, B. (1950). *Unpopular Essays*. London: Allen & Unwin.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Presses de l'Université Laval.

Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: Evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (pp. 16-31). Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Venuti, L. (2008). *The translator's invisibility: A history of translation* (2nd ed.). Routledge.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Comment citer : Abdollahi, A., Ghashghai, S. (2026). Analyse comparée des curricula de master de la traduction anglaise et de la traduction française à l'épreuve du témoignage des diplômés en Iran, *Recherches en langue française*, 7 (13), 33-66. DOI: 10.22054/rlf.2026.94339.1245.

Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International