

« QUE FAUT-IL CONCLURE DES ÉVALUATIONS RÉALISÉES PAR LES ENCADREURS DU BUREAU DE LA TRADUCTION? »: LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES TRADUCTEURS BACHELIERS RÉCEMMENT DIPLÔMÉS ET SON APPRÉCIATION PAR L'INDUSTRIE LANGAGIÈRE CANADIENNE

PAR

ELISA CALDERON-CONTRERAS

SOUS LA DIRECTION  
DE MONSIEUR MARC CHARRON  
PROFESSEUR AGRÉGÉ,  
ÉCOLE DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION  
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

THÈSE PRÉSENTÉE  
À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE  
MAÎTRISE EN TRADUCTOLOGIE

ÉCOLE DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION  
FACULTÉ DES ARTS  
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

©Elisa Calderon-Contreras, Ottawa, Canada, 2012

## Remerciements

Mes plus grands remerciements vont à mon directeur, le professeur Marc Charron, en qui j'ai trouvé un locuteur pour mes intérêts dès le début de mon cheminement et dont l'ouverture d'esprit, la rigueur, la disponibilité, la patience et la rapidité m'ont littéralement portée dans l'éprouvante fin de parcours. Ce fut un grand plaisir de travailler avec toi, Marc.

Je ne pourrais passer sous silence la présence de mon époux Gabriel, qui a partagé mon quotidien au cours des quatre années de mon parcours aux études supérieures et qui m'a apporté tous les types de soutien dont j'ai eu besoin. Tu as été mon mécène, tu m'as consolée, rassurée, encouragée. Tu as souvent pris la relève à la maison. C'est maintenant à mon tour d'être à tes côtés dans ta nouvelle aventure.

Je suis très reconnaissante envers le Bureau de la traduction qui m'a donné accès aux évaluations de traducteurs. Je pense à Jacques Granger, mais tout particulièrement à Valentina Fumagalli, qui n'a jamais ménagé ses efforts pour obtenir ce dont j'avais besoin et dont la vivacité d'esprit m'a toujours impressionnée. Au Bureau, j'ai aussi fait plusieurs rencontres qui ont marqué mon parcours. Il y a d'abord Jean-Sylvain Dubé, en qui j'ai trouvé un modèle de traducteur rigoureux et passionné. Tu as été le premier à avoir l'idée d'analyser les évaluations de traducteurs. À toi maintenant de continuer le travail! Il y a aussi mes compagnes d'armes, Anne Boucher et Joanie Ashby, avec qui j'ai beaucoup échangé sur la formation universitaire et le travail de traducteur. Merci les filles pour votre soutien et votre amitié!

Je remercie également mes parents et ma sœur, une équipe qui vient toujours à ma rescousse en cas de besoin.

Un merci tout spécial à Madeleine Stratford, qui m'a fait confiance dès le début. Tu as non seulement été d'un grand soutien intellectuel et moral, mais tu m'as aussi grandement aidée à terminer ma rédaction en me faisant le cadeau d'un horaire de travail très flexible.

Cette thèse a été réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

## Résumé

Au Canada, depuis longtemps, on déplore l'écart entre la formation universitaire en traduction et les exigences de l'industrie. Les employeurs se plaignent, entre autres, que les diplômés arrivent difficilement à s'adapter aux « réalités » du milieu de travail. Mais, en fait, de quoi se plaignent exactement les employeurs? Quelles sont leurs attentes envers les diplômés fraîchement sortis de l'université? Le premier chapitre de cette thèse se penche d'abord sur deux enquêtes menées par le Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction, en 1999, et par Lynne Bowker, en 2004, qui visaient à recueillir l'opinion des employeurs sur le travail des diplômés ainsi qu'à déterminer les compétences les plus recherchées. Ensuite, est présenté le portrait actuel de la formation universitaire en traduction, selon les thèses de doctorat de deux traductologues, Álvaro Echeverri (2008) et Marco Fiola (2003). Finalement, le deuxième chapitre de la thèse est consacré à l'analyse d'évaluations portant sur le travail de bacheliers, nouvellement embauchés par le plus important employeur en traduction au Canada, le Bureau de la traduction. Nous tentons ainsi de mettre en lien les résultats de cette analyse avec l'état actuel de la formation universitaire au Canada.

## **Abstract**

In Canada, the gap between university training in translation and the demands of the industry has long been lamented. Employers complain, among other things, that graduates have difficulty adapting to the “realities” of the workplace. But, in fact, what exactly are employers complaining about? What are their expectations for graduates fresh out of university? The first chapter of this thesis focuses on two studies conducted by the Canadian Translation Industry Sectoral Committee, in 1999, and Lynne Bowker, in 2004, which aimed to get the opinion of employers on graduates’ work as well as to determine the most sought-after skills. Then, the current state of university training in translation is presented, according to the doctoral theses of two translation studies scholars: Álvaro Echeverri (2008) and Marco Fiola (2003). Finally, the second chapter of the thesis is devoted to the analysis of appraisals on the work of translators holding a BA, newly hired by the most important employer in translation in Canada, the Translation Bureau. We try to establish links between the results of the analysis and the current state of training of translators in Canada.

# Tables des matières

<b>Remerciements .....</b>	<b>ii</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : Les employeurs sur les diplômés qui intègrent l'industrie de la traduction .....</b>	<b>8</b>
I.1 : Le Rapport final du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada .....	8
I.2 : Étude de Bowker : analyse d'offres d'emploi.....	14
I.3 : Sondage auprès d'employeurs en Europe de l'Ouest.....	19
I.4 : Principales faiblesses selon les employeurs.....	24
I.5 : Les compétences acquises dans le cadre des baccalauréats en traduction au Canada .....	28
I.5.1 : Qu'est-ce qu'un programme?.....	28
I.5.2 : Les compétences traductionnelles selon Roberts .....	31
I.5.2.1 : Les compétences linguistiques .....	35
I.5.2.2 : Les compétences de transfert linguistique .....	37

I.5.2.3 : Les compétences méthodologiques .....	37
I.5.2.4 : Les compétences thématiques .....	38
I.5.2.5 : Les connaissances générales.....	39
I.5.2.6 : Les connaissances spécialisées .....	39
I.5.2.7 : Les compétences technologiques.....	41
I.5.3 : Le contenu des programmes.....	41
<b>CHAPITRE II : Analyse d'évaluations de traducteurs nouvellement embauchés .....</b>	<b>46</b>
II.1 : Présentation du corpus .....	48
II.2 : Présentation de la méthodologie d'analyse .....	51
II.3 : Précisions sur les réponses et leur classification .....	53
II.4 : Présentation des résultats.....	54
II.5 : Interprétation des résultats.....	71
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>94</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>101</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les dix compétences les plus demandées dans les offres d'emploi.....	15
Tableau 2 : Faiblesses des diplômés selon les consommateurs de traduction .....	21
Tableau 3 : Faiblesses des diplômés selon les employeurs de traducteurs.....	21
Tableau 5 : Structure du formulaire d'évaluation .....	49
Tableau 6 : Objectifs classés selon leur taux de réussite (en ordre décroissant) .....	70

*À mon père, qui m'a fait le cadeau de la curiosité intellectuelle et qui m'a toujours poussée  
au dépassement.*

*À ma mère, à qui je dois entièrement ma paix intérieure.*



## INTRODUCTION

La traduction est une discipline universitaire relativement jeune. La formation des traducteurs a fait son entrée dans le monde universitaire dans les années 1950, et la majorité des programmes en traduction ont vu le jour dans les années 1960 et 1970 (Mareschal, Brunette, Guével, & Valentine, 2003). Pour sa part, comme domaine de recherche universitaire, la traductologie en est encore à ses débuts, en quelque sorte. Selon la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker & Saldanha, 2009), la traductologie essaie encore de s'établir comme une discipline à part entière. Dans l'introduction de l'ouvrage, les directrices soulignent par ailleurs les nombreux changements qu'a connus la discipline depuis la publication de la première édition de l'encyclopédie, en 1998. Par exemple, la traductologie se serait internationalisée, c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir un point de vue strictement occidental, les traductologues s'intéressent maintenant à l'état de la traduction en Asie, en Afrique et au Moyen-Orient. Par ailleurs, des chercheurs d'autres disciplines se sont intéressés à la traductologie pour produire des connaissances dans des domaines comme l'histoire, la philosophie et la littérature. La traductologie est donc encore en pleine effervescence. Pourtant, la formation des traducteurs, elle, n'a que très peu changé depuis son entrée dans les universités : « Aujourd'hui, il n'est pas exagéré de dire qu'en pédagogie de la traduction [...] les traducteurs sont formés, dans la grande majorité de cas, suivant des méthodes en vigueur depuis, au moins, soixante ans. » (Echeverri, 2008, p. 20-21)

En fait, le contraste entre l'avancée des connaissances en traductologie en général et celle de la pédagogie de la traduction est frappant. Alors que la traductologie est

devenue une discipline très féconde<sup>1</sup> recelant d'un caractère transdisciplinaire, la pédagogie de la traduction, elle, stagne et n'arrive pas à dépasser un certain empirisme. (Dancette, 1992, cité par Echeverri, 2008) Selon Echeverri, il existe, dans les salles de cours pratiques de traduction, une tradition de l'enseignement-artisanat, c'est-à-dire que la majorité des formateurs imitent ce qu'ils ont vu leurs propres instructeurs faire, sans se fonder sur des méthodes éprouvées, découlant de connaissances en pédagogie. Ainsi, les méthodes utilisées par les formateurs de traducteurs, comme la performance magistrale et les traductions collectives, n'ont pratiquement pas évolué depuis l'entrée de la traduction dans les universités. Ce n'est toutefois pas par manque de volonté de la part des traductologues et des formateurs. En fait, selon Echeverri, le thème de la formation des traducteurs est très présent dans les écrits en traductologie. Il soutient par ailleurs que de nombreuses propositions novatrices ont été formulées, mais qu'elles n'ont toutefois pas réussi à rentrer dans les salles de classe en raison de plusieurs facteurs. Il évoque notamment le caractère fragmentaire de ces propositions, qui ne s'appliquent parfois qu'à une combinaison de langues ou à une étape du processus traductionnel, et le peu d'importance accordée à la pédagogie dans l'institution universitaire en général. Selon Echeverri, la réflexion sur la pédagogie de la traduction qui arrive à dépasser l'empirisme dont parlait Dancette est celle qui se fonde sur les connaissances provenant des sciences de l'éducation. Il cite les manuels conçus par Jean Delisle et Donald Kiraly, qu'il considère comme des jalons de la pédagogie de la traduction et qui sont fondés sur des théories de l'apprentissage, comme le behaviorisme et le socioconstructivisme. Echeverri déplore que Delisle et Kiraly soient parmi les seuls traductologues à nourrir leur réflexion

---

<sup>1</sup>Il suffit de jeter un coup d'œil à la liste des articles contenus dans la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* pour comprendre l'ampleur de la production des connaissances en traductologie.

des connaissances produites par les sciences de l'éducation. Par ailleurs, il déplore aussi qu'aucune formation pédagogique de base ne soit offerte aux formateurs de traducteurs. En fait, selon lui, il existe un certain mépris des questions pédagogiques de la part du milieu universitaire, qui refuse en quelque sorte de voir la formation des traducteurs comme un défi pédagogique. Echeverri (2008) n'est pas le premier à faire état d'un problème dans la formation des traducteurs. D'un point de vue plus didactique, après avoir analysé le contenu de tous les programmes de traduction au Canada, Fiola (2003) constate que selon l'université étudiée, le cursus diverge grandement. Selon Fiola, bien qu'on s'entende sur les compétences à transmettre aux futurs traducteurs, les moyens d'y arriver ne semblent pas faire consensus<sup>2</sup>.

Le problème que posent les lacunes de la formation des traducteurs serait d'autant plus grave, selon Echeverri, que l'essor de l'industrie de la langue, la mondialisation et les technologies de l'information ont entraîné de profonds changements dans la nature du travail que le traducteur doit accomplir. Les pratiques pédagogiques les plus utilisées, qui confèrent un rôle passif aux apprenants, ne conviennent pas pour préparer ces derniers à un milieu qui exigera de leur part beaucoup d'autonomie et une grande capacité d'adaptation. Les employeurs, sondés par le Comité sectoriel de l'industrie de la traduction (1999), au Canada, et par Mauriello (1999), en Europe, se sont d'ailleurs plaints de la difficulté des diplômés à faire une transition harmonieuse entre l'université et le marché du travail. Le Comité sectoriel a d'ailleurs recommandé dans son rapport final la mise sur pied d'un mécanisme de consultation universités-employeurs dans l'optique de faciliter l'intégration des diplômés dans leur milieu de travail. En Europe, le

---

<sup>2</sup>Nous reviendrons plus en détail sur le travail de Fiola dans le premier chapitre de notre thèse.

travail de Mauriello (1999) s'inscrit dans un projet paneuropéen visant à modifier les programmes en fonction des commentaires des employeurs. Ainsi, on tient compte de l'opinion des employeurs pour améliorer les programmes de formation.

Nous avons nous-même suivi un programme de formation en traduction à l'Université de Montréal et avons obtenu notre baccalauréat au printemps 2007. Diplôme en mains, nous n'avions malheureusement pas l'impression d'avoir acquis *une* compétence en particulier. En fait, nous étions convaincue d'avoir acquis une grande capacité en rédaction. Cependant, pour ce qui est de l'acquisition d'une compétence en traduction, malheureusement, nous sentions que nous n'étions qu'au début de ce long processus. Cette impression a été renforcée quand nous avons obtenu un poste de traductrice au Bureau de la traduction, où nous nous sommes rapidement sentie dépassée par l'ampleur du travail intellectuel nécessaire à la traduction de textes ainsi que des tâches connexes. Nous n'avons pu faire autrement que de nous poser des questions sur le contenu des programmes universitaires et de nous dire que peut-être ces derniers n'étaient pas adaptés aux réalités professionnelles. Nous avons donc eu l'idée de sonder l'opinion de notre employeur, qui nous a donné accès à des évaluations<sup>3</sup> de traducteurs nouvellement embauchés.

Ainsi, l'objectif général de cette thèse est de dégager les forces et les faiblesses de nos collègues diplômés grâce à l'analyse de ces évaluations. Avec les résultats obtenus, nous croyons pouvoir jeter un regard critique sur le contenu des programmes ainsi que sur les stratégies pédagogiques utilisées dans l'espoir d'améliorer la formation

---

<sup>3</sup>Le titre officiel est « Évaluation de la prestation de l'employé ». Pour notre part, nous utiliserons simplement l'expression *évaluation* pour les désigner.

universitaire. Les objectifs spécifiques consistent à déterminer si les compétences de transfert linguistique sont maîtrisées chez les traducteurs évalués et si ces derniers éprouvent les mêmes difficultés signalées par les employeurs sondés par le Comité sectoriel de l'industrie de la traduction (1999). Parallèlement à ces objectifs, la présente thèse cherchera à vérifier quelques hypothèses formulées en fonction de notre expérience comme bachelière en traduction et comme traductrice au Bureau de la traduction. D'après nous, les traducteurs évalués ne maîtrisent pas les compétences de transfert linguistique, les formateurs universitaires utilisent des stratégies pédagogiques qui ne sont pas assez adaptées au milieu professionnel et le cursus universitaire n'intègre pas suffisamment de contenu pratique. Notre analyse nous permettra, croyons-nous, de confirmer ou d'infirmier ces hypothèses.

Cette thèse est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre consiste essentiellement en un compte rendu des efforts déployés jusqu'à maintenant pour sonder l'opinion des employeurs. Nous commencerons par présenter le rapport établi par le Comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada (1999). À l'époque, en raison de la mondialisation et de la prolifération des nouveaux outils informatiques, l'industrie mondiale de la traduction était en période d'effervescence et de profond changement. Voulant aider l'industrie canadienne de la traduction à s'illustrer comme joueur international, Industrie Canada, avec l'appui financier de Développement des ressources humaines Canada, a confié, au Comité sectoriel, le mandat d'analyser la situation de cette industrie et d'élaborer une stratégie en vue de son essor. C'est dans le cadre de ce travail que le Comité sectoriel a interviewé des employeurs, notamment à propos du travail des diplômés.

Ensuite, pour mieux comprendre ce à quoi s'attendent les employeurs qui embauchent ces diplômés, nous aborderons un projet de recherche entrepris par Lynne Bowker (Bowker, 2004), professeure à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa. Partant du constat du Comité sectoriel (RSDITC, 1999), selon lequel la traduction prenait de plus en plus d'importance comme activité économique au Canada, Bowker soutient que cette situation pose tout un défi pour les employeurs ainsi que pour les formateurs de traducteurs. Elle a donc analysé des offres d'emploi du domaine pour tracer le portrait de cette profession du point de vue des employeurs.

Nous nous intéressons également au travail de Gabriella Mauriello (1999), qui a sondé l'opinion d'employeurs en Italie dans le cadre d'un projet paneuropéen de réforme des programmes de formation en traduction. Bien que le travail de Mauriello (1999) s'inscrive dans un contexte européen, les résultats obtenus par la chercheuse offrent certains points en commun avec le contexte canadien, auxquels nous reviendrons plus tard.

Finalement, dans ce premier chapitre, nous ferons état du contenu des programmes en traduction au Canada, selon Fiola (2003). Constatant que la didactique de la traduction a été peu explorée comparativement à la pédagogie, Marco Fiola tente de déterminer s'il existe une didactique propre à la traduction. La didactique s'intéresse notamment à la sélection des savoirs à transmettre aux apprenants, donc, dans le cas de la traduction, aux savoirs à transmettre aux futurs traducteurs dans le cadre des programmes de formation. Pour ce faire, il décide donc de se pencher sur le contenu des baccalauréats en traduction au Canada.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse d'évaluations de traducteurs nouvellement embauchés au Bureau de la traduction. Nous commencerons par présenter le corpus et la méthodologie pour ensuite exposer les résultats obtenus. Finalement, nous discuterons de ces derniers et les mettrons en lien avec l'état de la formation des traducteurs, selon Álvaro Echeverri (2008) et Marco Fiola (2003). Les thèses de doctorat de ces deux auteurs constituent, à notre connaissance, les seuls travaux scientifiques qui ont porté sur la question depuis la parution de l'influent rapport du Comité sectoriel.

# **CHAPITRE I : Les employeurs sur les diplômés qui intègrent l'industrie de la traduction**

## **I.1 : Le Rapport final du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada**

Depuis 1999, année de sa publication, le *Rapport final du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada* (RSDITC), est devenu un document incontournable pour quiconque s'intéresse au domaine de la traduction professionnelle au pays. Établi par le Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction, le rapport trace un portrait très complet de l'industrie en sol canadien. Non seulement y sont analysées la demande et l'offre de traduction, mais les auteurs se penchent également sur le secteur des outils d'aide à la traduction et de la traduction automatique, sur les programmes universitaires et sur les diverses associations liées à l'industrie de la langue, dont les associations professionnelles. En fait, le Comité du sectoriel a eu le mérite d'avoir consulté l'ensemble des intervenants de l'industrie canadienne de la traduction, c'est-à-dire « des traducteurs, terminologues et interprètes, mais aussi des établissements d'enseignement supérieur, des gestionnaires de services linguistiques et des concepteurs et distributeurs d'outils d'aide à la traduction ou de traduction automatique — sans oublier les observateurs de divers gouvernements. » (RSDITC, 1999, p. 1) Ainsi, le Comité sectoriel peut prétendre présenter, en 1999, un portrait représentatif de l'industrie de la traduction.

Très probablement en raison de cette représentativité, des chercheurs en traductologie font souvent référence (Echeverri, 2008; Fiola, 2003; Bowker, 2004) à ce rapport, bien qu'il commence à dater. Certains commentaires recueillis par le Comité sectoriel voulant que les employeurs soient insatisfaits des compétences des diplômés



(RSDITC, 1999, p. 98) sont d'ailleurs évoqués par Echeverri (Echeverri, 2008, p. 111) et Fiola (Fiola, p. 2) pour appuyer l'idée que les programmes universitaires canadiens ne sont pas adaptés aux réalités de l'industrie.

Le prétendu écart entre la formation universitaire et la réalité de l'industrie n'est pas nouveau et ne date pas de l'année où le rapport du Comité sectoriel a été publié, c'est-à-dire il y a plus de dix ans, mais le Comité sectoriel a au moins eu le mérite d'avoir sondé les premiers concernés sur les compétences des diplômés, c'est-à-dire les employeurs. En effet, au terme d'une enquête auprès d'employeurs du Canada, le Comité sectoriel soutient que « [l]es principaux obstacles à l'embauche de diplômés sont une formation générale trop limitée, un manque de formation pratique et de la difficulté à travailler de façon autonome ». (RSDITC, 1999, p. 27) Plus précisément, « [l]es lacunes se situent essentiellement aux niveaux suivants : une adaptation difficile aux règles du marché (passage difficile des études aux réalités du milieu du travail); une culture générale insuffisante; une spécialisation trop rudimentaire; une maîtrise insuffisante des outils informatiques». (RSDITC, 1999, p. 98) Les lacunes des diplômés seraient telles, toujours selon le rapport, que l'écart entre la formation de ces derniers et les attentes des employeurs constituerait une menace pour la vitalité de l'industrie canadienne de la traduction. En effet, si, comme le constate le Comité sectoriel, les employeurs hésitent à embaucher de diplômés en raison des coûts élevés que leur insertion au nouveau milieu de travail entraîne, on voit mal comment l'industrie canadienne de la traduction pourrait bien se porter. Et, encore plus inquiétant, si elle s'avérait, cette constatation serait l'indicateur ultime de l'échec des programmes de traduction puisque leur raison d'être consiste justement à « ... former des traducteurs professionnels appelés à travailler

principalement à partir [...]de textes essentiellement informatifs [...] » (Fiola, 2003, p. 3). Le problème serait d'autant plus grave que les structures d'encadrement dans l'industrie de la traduction seraient limitées. En effet selon le Comité sectoriel, les diplômés sont souvent laissés à eux-mêmes parce que les employeurs n'ont ni les ressources ni le personnel pour leur offrir une structure de formation. Puisque l'encadrement des nouveaux diplômés n'est pas garanti par l'industrie, il semble encore plus impératif que les universités produisent des diplômés pouvant mieux s'adapter aux réalités de l'industrie. Le problème fait d'ailleurs l'objet de recommandations dans le rapport du Comité sectoriel. En effet, la recommandation 33 de ce dernier consiste à « [m]ettre sur pied un groupe de travail dont l'objectif sera de proposer des avenues pour favoriser l'entrée des diplômés sur le marché du travail », alors que la recommandation 34 consiste à « [c]réer des mécanismes formels de consultation universités-employeurs ». (RSDITC, 1999, p. 106) Plus précisément, le Comité sectoriel propose de renforcer les structures d'encadrement destinées aux étudiants et aux diplômés, comme les mesures d'encadrement du BT, le programme de mentorat offert par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ) et les stages en milieu de travail, et de modifier les programmes universitaires de traduction selon la rétroaction des employeurs.

Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, le contenu du rapport du Comité sectoriel reste encore d'actualité malgré son âge. En effet, à notre connaissance, bon nombre de recommandations du Comité sectoriel liées à l'adaptation des programmes universitaires aux réalités professionnelles n'ont toujours pas été appliquées et rien n'indique que l'écart entre la formation des diplômés et les attentes des employeurs ait

depuis été réduit. Cela dit, nous notons une lacune dans le travail du Comité sectoriel : ce dernier ne précise pas la méthodologie exacte employée pour sonder les employeurs à propos des diplômés intégrant le marché du travail. En fait, le Comité sectoriel ne présente que la méthodologie générale employée pour tracer le portrait de l'industrie canadienne de la traduction : il a notamment envoyé des questionnaires semi-structurés à des cabinets et des travailleurs autonomes (283 répondants au total) et conduit des entrevues en profondeur auprès de 14 des principaux cabinets de traduction. Ainsi, nous supposons que les employeurs ont répondu à des questions sur les diplômés pour donner leur opinion sur ces derniers. Mais rien d'autre n'est précisé en la matière. Par exemple, on ne sait pas si le Comité sectoriel a envoyé aux employeurs des questions très précises ou s'ils ont plutôt été invités à exprimer librement leur opinion sur les diplômés. Il aurait aussi été intéressant de savoir si les employeurs exprimaient leur opinion en fonction des premiers mois d'emploi des diplômés ou si leurs observations étaient plutôt le fruit d'un suivi à long terme. Nous aurions pu alors déterminer si les difficultés des diplômés ne pourraient pas être attribuables à la courbe d'apprentissage inévitable en début de période d'emploi. Malheureusement, puisque la méthodologie n'a pas été présentée, les précieuses données obtenues ne peuvent être utilisées autrement; reste seulement les observations formulées par le Comité sectoriel, et ces dernières sont parfois très vagues. En effet, les employeurs soutiennent que les diplômés s'adaptent mal aux règles du marché, c'est-à-dire qu'ils ont de la difficulté à passer des études aux réalités du milieu du travail. Ce sont là deux expressions très générales, qui pourraient vouloir désigner bien des situations. Dans le même ordre d'idées, quand les employeurs disent noter des lacunes chez les nouveaux diplômés à l'égard de certains aspects, qu'entend-on

exactement par « culture générale », « spécialisation trop rudimentaire » et « maîtrise insuffisante des outils informatiques »? D'ailleurs, au sujet même de la définition de culture générale, il est intéressant de noter qu'une thèse de maîtrise, intitulée *Discours d'employeurs et de professeurs sur la notion de culture générale en tant que savoir nécessaire à l'apprentissage puis à la pratique de la traduction professionnelle* (Cormier, 2008), est consacrée à la question. En effet, Suzanne Cormier y constate que même si les traductologues, les concepteurs de programmes de formation ainsi que les employeurs s'entendent sur l'importance de la culture générale, une définition claire de ce qu'elle constitue ne semble pas exister. Cormier entreprend donc d'interviewer des employeurs qui sont aussi des traducteurs expérimentés dans le domaine public et le milieu privé ainsi que des traducteurs participant à la formation universitaire pour arriver à identifier les éléments constitutifs de la notion de culture générale. Dans ce contexte, on comprend à quel point il aurait été important que le Comité sectoriel explicite ce que les employeurs entendent par culture générale.

Le manque de précision sur la nature des outils informatiques pose par ailleurs particulièrement problème. En effet, que désigne-t-on exactement par « outils informatiques »? S'agit-il simplement d'outils de bureautique de base, comme les logiciels de traitement de texte, ou alors de technologies langagières, comme les mémoires de traduction? La section du rapport du Comité sectoriel qui dresse le profil de l'industrie canadienne de la traduction présente une définition du terme *technologies*, soit « [u]n outil d'aide à la traduction est un logiciel destiné à faciliter le travail du traducteur » (RSDITC, 1999, p. 28), et présente quelques exemples : logiciels de traitement de texte, compteurs de mots et mémoires de traduction. Quand ce dernier

soutient que les employeurs trouvent que les diplômés ne maîtrisent pas assez les outils informatiques, nous devons donc supposer qu'on fait référence à tous les types d'outils informatiques, y compris les outils de bureautique, Internet et les technologies langagières. Il est impossible de savoir si les diplômés ne maîtrisent pas l'ensemble des outils informatiques ou s'ils en maîtrisent quelques-uns, tout en éprouvant des difficultés avec d'autres. Ce manque de précision pose d'autant plus problème que dans le domaine de la traduction, on fait une bien grande distinction entre les outils informatiques de base et les outils d'aide à la traduction. En effet, selon Marie-Claude L'Homme, auteure d'*Initiation à la traductique* (L'Homme, 2008), les logiciels de traitement de textes offrent un certain nombre de fonctions avancées qui permettent aux traducteurs de faire « une véritable gestion des textes » (L'Homme, 2008, p. 96), lesquelles doivent être distinguées des « ... fonctionnalités standard comme l'édition pure et simple et l'éditique ... » (L'Homme, 2008, p. 96)<sup>4</sup>. Il importe donc de définir de manière claire ce qu'on entend par outils d'aide à la traduction. D'ailleurs, dans toutes les études présentées ci-après, on distingue de manière très nette les outils informatiques de base des outils d'aide à la traduction (Bowker, 2004; Mauriello, 1999).

Bien entendu, nous savons très bien que l'établissement des lacunes chez les diplômés ne constituait pas le mandat du Comité sectoriel. Cependant, si ce dernier avait minimalement précisé sa méthodologie ou avait présenté les résultats bruts obtenus, une analyse et une interprétation plus approfondies des résultats auraient pu être effectuées

---

<sup>4</sup>En raison du temps écoulé entre la publication, en 1999, du rapport du Comité sectoriel et celle, en 2008, de l'ouvrage de L'Homme, on pourrait se demander si les passages cités sur le traitement de texte s'appliquaient en 1999. Or, dans l'édition précédente d'*Initiation à la traductique*, qui date de 1999, ces mêmes commentaires y figuraient déjà tels quels.

ultérieurement par d'autres entités. De plus, on peut penser qu'un des rôles des « mécanismes formels de consultation universités-employeurs », dont la création a été recommandée par le Comité sectoriel et qui, à notre connaissance, n'ont pas encore été mis sur pied, pourrait justement consister en la définition des lacunes chez les diplômés. À cet égard, Lynne Bowker a en quelque sorte consulté les employeurs pour connaître leurs attentes. En effet, Bowker a analysé des offres d'emploi publiées entre janvier 2000 et décembre 2002 par des employeurs et présente les résultats dans un article intitulé « What Does It Take to Work in the Translation Profession in Canada in the 21st Century?: Exploring a Database of Job Advertisements » (Bowker, 2004).

### **I.2 : Étude de Bowker : analyse d'offres d'emploi**

D'emblée, Bowker affirme que l'objectif de l'article consiste à évaluer « the state of the translation profession in Canada in the 21st century from the perspective of those who employ translators ».(Bowker, 2004, p. 960) Voulant déterminer les compétences recherchées par les employeurs, elle étudie 301 offres d'emploi publiées au Canada dans le domaine de la traduction (postes de traducteur, de terminologue, de réviseur et de spécialiste de la localisation). Les offres proviennent de quatre sources : de journaux canadiens, du tableau d'affichage d'emplois de l'Université d'Ottawa, des sites Web *monster.ca* et *workopolis.com* ainsi que de messages publiés par les deux plus importantes associations professionnelles de traducteurs du Canada, c'est-à-dire l'OTTIAQ et l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO). Des renseignements contenus dans les offres (dont la date, le type de poste, l'employeur, l'emplacement, etc.) ont ensuite été versés dans une base de données.

Puisque les offres d'emploi retenues visaient tous les domaines connexes à la

traduction, c'est-à-dire la terminologie, l'interprétation, la gestion de projets et la rédaction, certains postes (comme ceux de gestionnaire de projets de traduction ou de professeur de traduction) ont peu à voir avec les conditions de travail de la très grande majorité des traducteurs en exercice au Canada. Ainsi, on pourrait remettre en question la pertinence de l'analyse de Bowker en vue de définir les compétences demandées par les employeurs pour combler des postes de traducteurs. Cependant, une majorité des offres d'emploi demandent des traducteurs (53,5 %) ou bien des langagiers dont l'essentiel des tâches est lié au processus traductionnel, c'est-à-dire traducteur-réviseur (10,3 %), réviseur (5,3 %), traducteur-rédacteur (3,3 %), traducteur-terminologue (1,0 %) et traducteur-interprète (0,3 %). En tout, ce sont 73,7 % des offres d'emploi qui demandent des professionnels dont l'essentiel des tâches consistent à traduire. Voici donc les dix compétences les plus demandées dans les offres d'emploi étudiées par Bowker<sup>5</sup>.

Tableau 1 : Les dix compétences les plus demandées dans les offres d'emploi

<b>Compétence</b>	<b>Pourcentage des offres dans lesquelles la compétence est demandée</b>
Maîtrise des outils informatiques de base	60,5 %
Esprit d'équipe	36,9 %
Capacité à travailler dans des conditions stressantes	36,5 %
Maîtrise de la communication écrite	35,9 %
Connaissance du domaine	32,2 %
Maîtrise de la communication orale	27,9 %
Sens de l'organisation	24,9 %
Autonomie	19,3 %
Capacité à faire de la recherche	18,3 %
Maîtrise des outils d'aide à la traduction <sup>6</sup>	18,3 %

<sup>5</sup>Notre traduction.

<sup>6</sup>Dans l'article de Bowker (2004), on notera que les outils d'aide à la traduction sont clairement distingués des outils informatiques de base.

Bowker trouve rassurant que les capacités demandées par les employeurs recourent grandement les capacités que les professionnels<sup>7</sup> de la traduction sondés par le Comité sectoriel jugent importantes. Cependant, Bowker ne mentionne pas que, contrairement aux répondants de l'enquête, selon qui la maîtrise de la rédaction dans la langue d'arrivée serait, avec la compréhension de la langue de départ, la plus importante compétence, dans les offres d'emploi, la maîtrise de la communication écrite ne se classe pas en première ou en deuxième position ni même en troisième, mais bien en quatrième position (35,9 %) des compétences demandées. Cette différence nous semble extrêmement préoccupante. En effet, cet écart pourrait indiquer que la maîtrise des langues compte relativement peu pour les employeurs, ou du moins que la maîtrise des outils informatiques de base, l'esprit d'équipe et la capacité de travailler dans des conditions stressantes leur importent davantage que la compréhension de la langue de départ et la maîtrise de la langue d'arrivée. Ainsi, bien que les employeurs et les répondants à l'enquête du Comité sectoriel (1999) pensent que les compétences linguistiques sont nécessaires, la valeur accordée à ces dernières ne semble pas être la même. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les compétences linguistiques font partie des compétences sur lesquelles on insiste le plus dans le cadre des

---

<sup>7</sup>Bowker parle de *translation professionals* : « It is reassuring to note that there is a considerable amount of overlap between the qualities that translation professionals themselves feel are very important (as reported by CTISC [Canadian Translation Industry Sectoral Committee ou Comité sectoriel/Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction]) and the skills that employers feel are important. These common skills include fluent written and oral communication skills, the ability to be a team player, relevant specialized domain knowledge, self-motivation, concern for clients, flexibility/adaptability, and familiarity with computer tools. » Cependant, selon le rapport du Comité sectoriel, ces compétences sont celles données par les « répondants à [l']enquête [du Comité sectoriel] » (RSDITC, 1999, p. 96). Le Comité précise bien, à la page 10 du même rapport, qui sont les répondants (cabinets, travailleurs autonomes, entreprises clientes, entreprises d'outils d'aide à la traduction et de traduction automatique, etc.), mais ne fait aucune distinction parmi ces catégories quand il mentionne les répondants dans le reste du rapport. Nous parlerons donc des répondants à l'enquête dans le reste de la présente section.



programmes universitaires de traduction<sup>8</sup>, et ce, depuis bien longtemps. Ainsi, si les répondants à l'enquête du Comité sectoriel et les universités ne s'entendent pas sur l'importance à accorder aux diverses compétences, on ne se surprendra pas si les employeurs, qui font partie des répondants de l'enquête du Comité sectoriel, trouvent que les diplômés sont mal préparés au milieu professionnel.

D'autres résultats obtenus par Bowker indiquent qu'il existerait effectivement un écart entre les attentes des employeurs et la formation des diplômés. Un peu plus des deux tiers des emplois annoncés (68,1 %) exigent que les candidats aient obtenu ou soient en voie d'obtenir un baccalauréat universitaire. Non seulement cette proportion est faible, mais des employeurs exigeant un baccalauréat universitaire, seuls 77,6 % expriment une préférence pour un baccalauréat en traduction. Par ailleurs, les employeurs semblent avoir une nette préférence pour les candidats possédant déjà de l'expérience dans le domaine de la traduction. En effet, 74,1 % des annonces précisent que les candidats doivent avoir de l'expérience. Toutes ces données portent à croire que les employeurs ne voient pas les programmes universitaires en traduction comme un gage d'« employabilité ». En outre, si on tient compte de l'affirmation du Comité sectoriel, selon laquelle les employeurs hésiteraient à embaucher des diplômés en raison des coûts élevés que leur insertion au nouveau milieu de travail entraîne, on peut penser que les employeurs ne considèrent effectivement pas un baccalauréat en traduction comme un gage de compétences des diplômés. En ce sens, on peut penser que cette situation a motivé la décision du Bureau de la traduction d'exiger un baccalauréat des candidats voulant obtenir un poste de

---

<sup>8</sup>Voir les compétences traductionnelles proposées par Roberts (Roberts, 1985, p. 344-345).

traducteur à compter de décembre 2005<sup>9</sup>.

L'étude de Bowker constitue une mine de renseignements sur les exigences des employeurs à l'endroit des langagiers. En effet, contrairement à l'enquête menée par le Comité sectoriel, l'étude de Bowker a le mérite non seulement de bien expliquer sa méthodologie, mais aussi de présenter les résultats bruts obtenus. Ainsi, les données pourraient être analysées sous un autre angle et porter de nouveaux fruits. Cependant, Bowker reconnaît très clairement les limites de son étude. En effet, comme elle le dit, ce ne sont pas toutes les régions du Canada qui sont représentées dans l'étude, bien que des annonces publiées dans des journaux nationaux, comme *The Globe and Mail*, aient été recensées. De plus, bien que les offres d'emploi donnent une bonne idée des compétences recherchées, il n'est pas possible de connaître les compétences réelles du candidat retenu, le cas échéant.

[I]t is not possible to tell whether the successful candidate actually met these criteria. It may be the case, for instance, that the company in question was willing to settle for a candidate with lesser qualifications, or the company may have been fortunate enough to hire a candidate who surpassed the minimum advertised qualifications. (Bowker, 2004, p. 962)

Dans le même ordre d'idées, il n'est pas non plus possible de savoir si le candidat choisi, qui possède des compétences que l'employeur a jugé prometteuses, a réussi à bien s'intégrer au milieu de travail.

Depuis 1999, année de la publication du *Rapport final du Comité sectoriel de l'industrie de la traduction au Canada*, bien peu a été fait pour consulter les employeurs sur leurs attentes envers les diplômés. L'analyse de Bowker pourrait bien être considérée comme un mécanisme de consultation université-employeur, bien que les employeurs n'y

---

<sup>9</sup>Renseignement obtenu du Bureau de la traduction.

aient pas vraiment pris part. Et comme le dit elle-même Bowker, il est impossible de savoir si les compétences demandées dans les annonces sont celles qui ont été obtenues par les employeurs. En ce sens, les résultats obtenus par Bowker sont théoriques; on ne sait pas ce qu'il advient en réalité. Par ailleurs, l'analyse de Bowker semble être ponctuelle. Elle n'a pas le caractère officiel et durable que semble recommander le Comité sectoriel. Si on désire être en mesure de faciliter l'intégration des diplômés à l'industrie en consultant cette dernière, il serait en effet souhaitable que le mécanisme de consultation soit une initiative à long terme. D'ailleurs, en Europe, une initiative de ce type semble avoir été mise sur pied.

### **I.3 : Sondage auprès d'employeurs en Europe de l'Ouest**

Selon un article de Gunilla Anderman et de Margaret Rogers, (Anderman et Rogers, 2000), la question des attentes des employeurs et des compétences enseignées lors de la formation en traduction en Europe de l'Ouest fait l'objet de discussion depuis au moins les années 1970. En effet, en 1970 et 1983, deux symposiums organisés par la Fédération allemande des interprètes et traducteurs portaient sur la question. Lors du symposium de 1983, les participants ont pris la décision de créer un comité de coordination composé de représentants du milieu universitaire qui participent à la formation des traducteurs ainsi que de traducteurs professionnels, comité dont le mandat était de s'attaquer à l'écart entre les priorités des programmes de formation universitaires et les exigences de l'industrie. On peut penser que ce mandat aurait très bien pu être, par exemple, celui du groupe de travail dont la mise sur pied a été recommandée par le

Comité sectoriel<sup>10</sup>. En 1986, le comité de coordination a présenté à la Fédération allemande des interprètes et traducteurs des recommandations visant à structurer le contenu de cours faisant partie d'un programme universitaire en traduction et en interprétation axé sur la profession. Cette initiative de réforme des programmes de traduction est devenue un projet paneuropéen, mieux connu sous le nom de projet POSI, pour *PraxisOrientierte Studieninhalte für die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern* (« a practice-oriented curriculum for the training of translators and interpreters, a reminder of the German origin of the project » [Anderman et Rogers, 2000, p. 65]).

C'est justement dans le cadre de ce projet que le comité de l'Italie lié au projet POSI, présidé par Gabriella Mauriello, a sondé des employeurs de traducteurs et des consommateurs de traduction sur le rendement et les faiblesses d'étudiants formés dans des établissements universitaires et non universitaires de l'Italie. Mauriello présente d'ailleurs les résultats de ce sondage dans un texte (1999), qui fait partie des Actes du XV<sup>e</sup> congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs. Les consommateurs de traductions font état des faiblesses des diplômés (Mauriello, 1999, p. 171-172), présentées dans le tableau ci-après.

---

<sup>10</sup> La recommandation 33 du Comité sectoriel consiste à « [m]ettre sur pied un groupe de travail dont l'objectif sera de proposer des avenues pour favoriser l'entrée des nouveaux diplômés sur le marché du travail. » (RSDITC, 1999, p. 106)

Tableau 2 : Faiblesses des diplômés selon les consommateurs de traduction

They are unable to work under pressure and meet deadlines (based on a standard production of 8-10 pages a day) without the quality being affected.
They do not have a sufficient knowledge of technical subject fields.
They don't know how to make a documentary research and how to get, in a rapid and independent way, the information needed to tackle a specialized text.
They don't know how to acquire the technical phraseology and terminology needed.
They have little or no knowledge at all of information technology and of modern tools for translators <sup>11</sup>
They have no revision or editing skills.
They have no self-criticism and cannot do teamwork.
They have no idea of how to deal with clients and colleagues and how to manage their own activity.

Pour ce qui est des employeurs de traducteurs, ils ont noté les faiblesses ci-après chez les diplômés (Mauriello, 1999, p. 172).

Tableau 3 : Faiblesses des diplômés selon les employeurs de traducteurs

They have a poor capability to get organised in an autonomous way and to establish relations, within and outside the company.
They have a poor knowledge of the business world and of international commerce.
They don't know how to write a precis, a press release, or how to take minutes at a meeting.
They have a poor problem-solving capacity.
They have a poor or no knowledge at all of the texts most commonly to be translated in a company (by-laws, contracts, commercial presentations, minutes).
They lack the required knowledge of information technology <sup>12</sup> .

<sup>11</sup>Contrairement au Comité sectoriel, Mauriello indique une différence entre les outils informatiques de base et les outils spécialisés.

<sup>12</sup>Encore une fois, contrairement au Comité sectoriel, Mauriello indique bien à quels outils informatiques on fait référence, c'est-à-dire l'ensemble des technologies de l'information.

Si l'industrie de la traduction de l'Europe de l'Ouest n'est, certes, pas la même qu'au Canada (par exemple, au Canada, les traducteurs traduisent principalement d'une langue officielle vers l'autre, contrairement à l'Europe de l'Ouest, où les traducteurs traduisent souvent d'une langue vers plusieurs autres langues), il nous semblait tout de même important de faire état des efforts déployés par le projet POSI pour faciliter l'intégration des diplômés à l'industrie, puisque ce dernier arrive à des conclusions qui recourent les résultats obtenus par le Comité sectoriel et Lynne Bowker. Par exemple, cette dernière, qui a analysé des offres d'emploi au Canada, mentionne la très grande importance qu'ont prise les nouvelles technologies dans l'industrie de la langue, comme le font Anderman et Rogers, qui se sont penchés sur le marché européen. De plus, selon les employeurs du Canada sondés par le Comité sectoriel, les diplômés arrivent difficilement à s'adapter aux règles du marché. Bien que le Comité sectoriel ne précise pas en quoi consistent ces dernières, on peut penser qu'elles ont à voir avec des caractéristiques propres au milieu de travail, comme les exigences de productivité et l'imposition de délais. Or, les employeurs de l'Europe de l'Ouest sondés par Mauriello se plaignent justement de l'incapacité des diplômés à traduire de huit à dix pages sans que la qualité ne soit affectée tout en respectant les délais. D'ailleurs, Echeverri, qui s'est notamment intéressé à l'intégration au marché de stagiaires d'une université du Canada et dont nous aborderons le travail dans la section suivante, souligne justement les conclusions communes du Comité sectoriel (RSDITC, 1999) et de Mauriello (1999) : « On notera particulièrement que les critiques les plus courantes s'adressent à une formation très centrée sur les aspects théoriques, à l'incapacité des nouveaux diplômés à prendre des décisions de manière autonome et au fait que les nouveaux diplômés ont du mal à travailler en équipe. »

(Echeverri, 2008, p. 111) Donc, bien que l'industrie de la langue du Canada et celle de l'Europe de l'Ouest (et toutes les autres industries de langue dans le monde) soient différentes, elles ont en commun l'utilisation croissante des outils informatiques et la difficulté des diplômés à faire la transition entre l'université et le marché du travail. Les écologies de la langue du Canada et de l'Europe de l'Ouest ont donc vraisemblablement des défis communs à relever.

Les résultats de l'enquête effectuée par le Comité sectoriel et du sondage mené par Mauriello semblent faire état de lacunes semblables. Bien que, contrairement au Comité sectoriel, Mauriello ait formulé de manière très détaillée les plaintes des consommateurs de traduction ainsi que celles des employeurs de traducteurs, l'auteure ne présente pas pour autant la méthodologie employée pour recueillir les commentaires. Ainsi, bien des questions restent quant au sens à donner à ces derniers. Par exemple, on ne sait pas si les employeurs de traducteurs ont exprimé leur opinion en fonction des premiers mois d'emploi des diplômés ou si leurs observations étaient plutôt le fruit d'un suivi à long terme. Dans le même ordre d'idées, on ne connaît pas le niveau d'expérience des traducteurs dont les textes ont été jugés par les consommateurs de traductions. Par ailleurs, les attentes des répondants au sondage ne sont pas non plus précisées. Par exemple, les consommateurs de traductions soutiennent que les diplômés ne savent pas travailler dans des conditions stressantes et qu'ils n'arrivent pas à traduire de huit à dix pages par jour sans que la qualité des textes ne diminue. Le nombre de pages ne donne toutefois pas une idée précise du nombre de mots à traduire. De la même manière, on utilise des expressions comme *sufficient knowledge* (« They do not have a sufficient knowledge of technical subject fields »), *rapid and independant way* (« They don't know

how to make a documentary research and how to get, in a rapid and independent way, the information needed to tackle a specialized text ») sans les définir. Ainsi, on se demande, entre autres, ce que les consommateurs de traductions entendent par connaissances suffisantes des domaines techniques.

#### **I.4 : Principales faiblesses selon les employeurs**

Selon les résultats présentés par le Comité sectoriel ainsi que par Mauriello, les répondants semblent se plaindre principalement de la maîtrise des outils informatiques des diplômés ainsi que de leurs processus métacognitifs, lesquels joueraient, selon Echeverri (2008), un grand rôle dans l'apprentissage de la traduction et dans l'intégration des diplômés en milieu professionnel. Echeverri développe la notion de métacognition dans sa thèse doctorale, que nous présenterons brièvement.

Dans l'introduction de sa thèse de doctorat, intitulée *Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation* (2008), Echeverri affirme que l'enseignement de la traduction tend à mettre exclusivement l'accent sur les processus cognitifs, alors qu'on devrait également accorder une importance aux processus non cognitifs, dont font partie les processus métacognitifs, puisqu'ils « jouent un rôle capital tant dans l'apprentissage que dans la pratique professionnelle de la traduction » (Echeverri, 2008, p. 2). La définition que donne l'auteur de la métacognition est :

... premièrement, la connaissance qu'une personne possède de ses propres processus cognitifs et ceux d'autrui, ce qu'elle sait sur la manière dont l'être humain traite l'information et, deuxièmement, le contrôle que l'être humain peut exercer sur ses propres processus cognitifs en termes de planification, de régulation, de vérification et d'évaluation. (Echeverri, 2008, p. 13)

D'après Echeverri, la traduction est une activité foncièrement métacognitive.



Selon plusieurs chercheurs (Kiraly, 1995; Robinson, 1997, 2003; Hansen, 2003; Balliu, 2007 et Durieux, 2007), la traduction est une suite de moments de traduction non contrôlés, où le traducteur traduit quasiment de manière inconsciente, et de moments de traduction contrôlés, où le traducteur doit s'arrêter et réfléchir à comment il va traduire. Selon Echeverri, les moments de traduction non contrôlés seraient donc des actes cognitifs nécessitant un effort intellectuel minimal alors que les moments de traduction contrôlés seraient des actes métacognitifs exigeant un effort intellectuel maximal puisque le traducteur se butent à une unité de traduction qu'il a de la difficulté à traduire. Dans ces moments de difficulté, le traducteur doit faire preuve de créativité et doit trouver les moyens de combler l'écart entre l'état de ses connaissances et les exigences cognitives de la tâche à réaliser. C'est à ce moment qu'intervient la métacognition selon Echeverri :

Cette équilibration est le produit des processus métacognitifs que le traducteur doit mettre en branle afin de garantir qu'il contrôle tous les aspects pouvant intervenir lors de la réalisation d'un projet de traduction, et cela, depuis le moment où il prend connaissance d'un projet de traduction jusqu'au moment où il doit remettre le résultat de son travail au donneur d'ouvrage. (Echeverri, 2008. p. 217)

Donc, pour arriver à ce contrôle, le traducteur met en place des processus métacognitifs, comme un changement de stratégie et un retour en arrière pour reprendre un processus, deux exemples cités par Echeverri (Echeverri, 2008, p. 185). Par ailleurs, selon l'auteur, il est illusoire de penser que la qualité du travail d'un traducteur ne peut que se mesurer à sa capacité à traduire. Ce travail commence en fait au moment où le traducteur reçoit un texte à traduire et se termine au moment où il livre le produit au client. Entre ces deux étapes, le traducteur doit notamment planifier son travail, par exemple en fonction de la date de livraison demandée par le donneur d'ouvrage, faire réviser son texte, au besoin, et s'occuper de l'aspect de mise en forme du texte. Ainsi, le travail du traducteur recèle d'un caractère social, c'est-à-dire qu'il doit collaborer avec différents intervenants (donneur

d'ouvrage, réviseur, etc.) pour pouvoir rendre un produit de qualité. Selon Echeverri, toutes ces activités qui sont extérieures au processus de traduction comme tel sont aussi métacognitives :

Bref, un traducteur doit être capable d'évaluer non seulement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, mais aussi sa capacité à fonctionner selon les contraintes du métier. Connaître sa capacité à fonctionner selon les pressions propres du métier de traducteur professionnel est aussi un type de connaissance métacognitive. (Echeverri, 2008, p. 199-200)

Pour montrer que la traduction comme processus ainsi que son exercice en milieu professionnel sont bel et bien des activités métacognitives et qu'en conséquence, les formateurs de traducteurs devraient tenir compte de la métacognition dans leur enseignement, Echeverri a analysé des rapports de stages professionnels et a recensé tous les passages qui mettaient en évidence des facteurs non cognitifs<sup>13</sup> intervenant en milieu de travail. Il a ensuite codifié les facteurs relevés en dix catégories que voici, selon leur ordre d'occurrence : les relations interpersonnelles, l'autoévaluation, l'adaptation, l'authenticité, l'autogestion, la révision, les stratégies, la prise de conscience, la confiance en soi et la responsabilisation.

Ces facteurs métacognitifs recourent grandement les plaintes exprimées et les compétences exigées par les employeurs, telles que recensées par le Comité sectoriel et Bowker. Par exemple, on peut penser que le facteur métacognitif d'adaptation intervient grandement dans la difficulté des diplômés à faire la transition entre l'université et le marché du travail, plainte exprimée par les employeurs sondés par le Comité sectoriel, ainsi que dans la capacité à travailler dans des conditions stressantes, laquelle est demandée dans les offres d'emploi analysées par Bowker. D'autres facteurs métacognitifs

---

<sup>13</sup>Echeverri parle de facteurs non cognitifs parce les facteurs recensés ne sont pas tous métacognitifs; en effet, l'authenticité ne peut être considérée comme un facteur métacognitif.

comme les relations interpersonnelles, l'autoévaluation, l'autogestion, la révision et les stratégies interviennent aussi dans certaines compétences relevées par Bowker dans les offres d'emploi et font aussi l'objet de plaintes de la part des employeurs sondés par le Comité sectoriel. Un autre aspect qui semble grandement préoccuper les employeurs est la maîtrise des outils informatiques. En effet, tant les employeurs sondés par le Comité sectoriel que ceux sondés par Mauriello soutiennent que la maîtrise des outils informatiques est insuffisante chez les diplômés, et on se rappellera que cette même compétence est la plus demandée dans les offres d'emploi analysées par Bowker. Par ailleurs, ce ne sont pas que les employeurs qui semblent accorder une grande importance aux outils informatiques dans le travail du traducteur. Tant Bowker qu'Anderman et Rogers mentionnent la très grande importance qu'ont prise les nouvelles technologies dans l'industrie de la langue. En effet, Anderman et Rogers commencent leur article par cette observation : « During the last couple of decades, the emergence of new technology has drastically changed the working environment of professional translators. » (Anderman et Rogers, 2000, p. 63) Bowker semble abonder dans le même sens : « Spurred on by the effects of globalization and the information society, the language industries are currently in a period of rapid evolution and growth... » (Bowker, 2004, p. 960)

Nous reconnaissons donc le mérite de s'attarder aux demandes et aux plaintes des employeurs liées aux facteurs métacognitifs ainsi qu'aux outils informatiques. Cependant, tant Mauriello que le Comité sectoriel semblent s'intéresser presque exclusivement à ces derniers. Nous déplorons que ces derniers ne se soient pas plus amplement penchés sur les compétences premières des traducteurs, c'est-à-dire les

compétences linguistiques et les compétences de transfert linguistique, lorsqu'ils ont sondé les employeurs et les consommateurs de traductions. En effet, sauf une brève mention dans l'article de Mauriello<sup>14</sup>, on a omis de sonder la satisfaction des employeurs sur ces compétences fondatrices du métier de traducteur.

En bref, bien qu'il date de plus de dix ans, l'enquête auprès des employeurs effectuée par le Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction semble encore d'actualité. Echeverri s'appuie d'ailleurs sur les résultats du Comité sectoriel pour justifier que les facteurs non cognitifs doivent faire partie du cursus universitaire. Encore une fois, le Comité sectoriel semble faire abstraction des principales compétences qu'on inculque aux étudiants, c'est-à-dire les compétences de transfert linguistique.

### **I.5 : Les compétences acquises dans le cadre des baccalauréats en traduction au Canada**

Puisque, selon les employeurs sondés, les compétences acquises par les diplômés lors de leur formation universitaire ne sont pas adaptées aux réalités professionnelles, nous nous pencherons maintenant sur les compétences transmises aux étudiants en traduction dans le cadre des programmes universitaires de traduction au Canada. En 2003, Marco Fiola a justement étudié de manière approfondie les différents programmes universitaires de traduction au Canada dans sa thèse doctorale *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : le cas du Canada*.

#### **I.5.1 : Qu'est-ce qu'un programme?**

Marco Fiola se donne comme objectif premier d'effectuer l'analyse des

---

<sup>14</sup>« While they expressed a generally good opinion on the language knowledge and translation skills of newly graduates, they also pointed out a number of weaknesses. » (Mauriello, 1999, p. 171)

programmes de traduction professionnelle au Canada « ... en vue de proposer une définition de la notion de programme en didactique de la traduction professionnelle ... » (Fiola, 2003, p. 2). Cela dit, il importe de bien définir ce qu'est la didactique puisque c'est une notion qui s'apparente à la pédagogie. Selon Fiola, la didactique englobe en fait la pédagogie et

« ... aborde notamment la question de la sélection des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels à la traduction, donc de l'aspect didactique de la traduction professionnelle, c'est-à-dire non exclusivement ce qui intervient entre le professeur et ses étudiants, mais aussi les éléments du cadre de formation qui interviennent en amont et en aval de la conception des programmes, voire parallèlement à celle-ci. ». (Fiola, 2003, p. 2)

Il s'agit donc d'étudier la composition des « programmes de traduction » et de déterminer si ces derniers correspondent à la définition de programme d'études. Pour ce faire, dans les trois premiers chapitres de sa thèse, Fiola définit la notion de programmes et trace un portrait d'ensemble des compétences traductionnelles qui font consensus dans le milieu universitaire.

Pour expliquer ce en quoi consiste un programme d'études, Fiola reprend la définition de France Fontaine, qui s'est penchée sur l'élaboration de programmes d'études dans *Guide pour la création et la révision d'un programme d'études* (Fontaine, 1992). Selon cette auteure, l'intégration d'un ensemble d'éléments constitue une des principales caractéristiques d'un programme d'études. En effet, un programme d'études serait un « système intégré de formation visant le développement maximal des connaissances, des processus mentaux, des attitudes et des habiletés jugés nécessaires pour qu'un étudiant devienne compétent dans une discipline ou un champ d'études donné. » (Fontaine, 1992, p. 2, cité par Fiola, 2003, p. 6) Pour être un ensemble

d'éléments véritablement intégrés, le programme d'études doit être adapté à certains paramètres.

D'abord, le programme doit répondre à un besoin; dans le cas qui nous occupe, le programme d'études doit produire des traducteurs compétents, dont l'industrie a besoin. Ensuite, la conception d'un programme d'études doit tenir compte des compétences que les étudiants doivent acquérir au cours du programme. Selon Fontaine, « ces compétences prédéterminées consistent en un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant de s'acquitter adéquatement d'une fonction ou d'exercer convenablement une activité. » (Fiola, 2003, p. 7) Fiola précise d'ailleurs qu'il est nécessaire de déterminer ce qu'est « s'acquitter adéquatement » d'une fonction et « exercer convenablement » une activité et que la réponse à cette question peut varier selon le répondant. En effet, comme nous avons pu le constater au premier chapitre, les compétences jugées importantes par les employeurs et par les traducteurs professionnels peuvent quelque peu différer. Maintenant, si on ajoute à ces intervenants les concepteurs de programmes de traduction, les compétences jugées importantes peuvent encore davantage varier. Pour pouvoir concevoir un programme, il faut donc déterminer les compétences requises pour être traducteur professionnel (nous reviendrons plus tard sur ces dernières). Après avoir déterminé les compétences requises pour pratiquer la profession de traducteur, il faut ensuite déterminer quelles compétences les étudiants qui désirent entreprendre un programme d'études ont déjà acquises préalablement. Ensuite, en comparant les compétences requises aux compétences acquises, les concepteurs de programme pourront déterminer quelles compétences doivent être transmises aux étudiants au cours du programme d'études. Aux paramètres déjà nommés s'ajoutent les

critères de sélection des étudiants, les besoins de ces derniers, la capacité de formation des universités (ressources matérielles et humaines) ainsi que les besoins du marché. Au sujet de ce dernier paramètre, Fiola mentionne d'ailleurs qu'il est important de ne pas confondre les besoins du marché avec les besoins des étudiants. En effet, il pourrait être tentant par exemple de fonder le contenu des cours sur les besoins du marché, dont les domaines de spécialisation, comme la traduction médicale ou la traduction économique. Selon Fiola, il faut idéalement former des traducteurs pouvant s'adapter à des textes variés et non seulement à des textes d'un domaine en particulier. Il faut en quelque sorte que les diplômés aient les compétences nécessaires pour pouvoir s'adapter à plusieurs types de situation.

Revenons d'ailleurs à la définition des compétences nécessaires pour être traducteur. Toutefois, pour définir ces dernières, il faut d'abord s'intéresser à la manière dont une compétence est acquise. À cet égard, Fiola reprend les conclusions de Jacques Tardif (1997) publiées dans *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, selon qui l'acquisition d'une compétence se fait au moyen de l'acquisition de trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les conditions conditionnelles.

### **I.5.2 : Les compétences traductionnelles selon Roberts**

Les connaissances déclaratives sont les connaissances théoriques, assimilées au moyen de lectures ou lors de l'écoute d'exposés magistraux. Comme exemple dans le domaine de la traduction, Fiola nomme les règles grammaticales et les concepts traductologiques. Pour ce qui est des connaissances procédurales, il s'agit pour le traducteur d'être en mesure de mettre en œuvre les connaissances déclaratives. La

méthodologie de la traduction fait partie de ces dernières. Finalement, les connaissances conditionnelles sont celles qui permettent à une personne d'appliquer ses connaissances déclaratives et procédurales dans un contexte nouveau. Dans le cas d'un traducteur, il s'agit pour lui de pouvoir traduire dans des situations diverses. Ces trois types de connaissances sont interdépendants; ils sont tous essentiels pour qu'un étudiant puisse apprendre à traduire. Pour Fiola, le caractère interdépendant de ces trois types de connaissances semble primordial aux fins de l'apprentissage de la traduction. Selon lui, le concepteur de programmes de traduction doit être bien conscient que l'apprentissage de la traduction ne peut se faire que grâce à ces trois types :

Sans les connaissances déclaratives, l'apprenant peut savoir faire quelque chose, mais il ne disposera pas des connaissances lui permettant de réfléchir à sa pratique dans l'éventualité ou [*sic*] celle-ci échoue ou ne répond plus à ses besoins. Sans connaissances procédurales, l'apprenant possède des savoirs, mais il ne peut les mettre en application. Sans connaissances conditionnelles, l'apprenant arrive à s'acquitter d'une tâche dans un contexte donné mais, sorti de ce contexte, il ne sait s'adapter et répondre aux nouvelles conditions de communication. (Fiola, 2003, p. 68)

Fiola explique, par ailleurs, en quoi consiste l'action de traduire pour les traducteurs.

[C]apacité de mobiliser les connaissances déclaratives et procédurales jugées nécessaires grâce à leurs connaissances conditionnelles, autrement dit d'appliquer une méthode devant permettre le passage, d'une langue B à une langue A, d'un message portant sur un sujet x, exprimé dans un cadre y, et ce, avec succès, peu importe le type de texte, l'auteur ou le lecteur. (Fiola, 2003, p. 97)

Voyons maintenant les compétences qu'un étudiant doit acquérir au moyen de ces trois types de connaissances.

Les compétences traductionnelles font consensus depuis un certain moment, du moins au Canada. En 1985, Roberts (Roberts, 1985, p. 344-345) a proposé des compétences traductionnelles classées en cinq catégories. Ci-après, dans le tableau 4, sont présentées ces compétences, traduites par Fiola de l'anglais vers le français (Fiola, 2003, p. 70).



Tableau 4 : Compétences traductionnelles selon Roberts

Compétences linguistiques	Capacité de comprendre parfaitement la langue source Capacité de bien écrire en langue cible
Compétences liées au transfert linguistique	Capacité de comprendre comment s'articule le sens du texte en langue source Capacité de rendre en langue cible la signification du texte en langue source, sans distorsions, ajouts ni omissions Capacité de transférer un message d'une langue source à une langue cible en demeurant à l'affût des interférences linguistiques
Compétences méthodologiques	Capacité de trouver la documentation pertinente au sujet dont traite le texte, de l'évaluer et de l'utiliser à bon escient Capacité de trouver les données lexicales et terminologiques appropriées, de les évaluer et de les utiliser à bon escient Capacité de colliger correctement les données lexicales et terminologiques pertinentes
Compétences thématiques	Culture générale suffisamment étendue pour permettre de traduire des textes d'ordre général portant sur plusieurs sujets Connaissance suffisamment approfondie d'un ou deux domaines pour pouvoir traduire des textes de niveau spécialisé dans ces domaines
Compétences techniques	Capacité d'utiliser une machine à écrire, une machine à traitement de texte ou un dictaphone pour la transcription des traductions

Cette classification de Roberts semble avoir fortement influencé Delisle, qui écrit en 1992 : « Je pense pouvoir affirmer que les cinq compétences [...] définies par Roda P. Roberts, rallieraient la majorité des professeurs des écoles de traduction ... » (Delisle, 1992, p. 42). Delisle est par ailleurs l'auteur de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (Delisle, 1980) et de *La traduction raisonnée* (Delisle, 2003), manuels qui contiennent en quelque sorte les fondements de l'enseignement de la traduction au Canada. En fait, selon Echeverri (2008), Delisle est l'un des seuls véritables pédagogues de la traduction, c'est-à-dire que son travail s'inspire d'une théorie de l'apprentissage provenant des sciences de l'éducation, dont le travail a eu une grande

portée dans le contexte canadien francophone. Comme le souligne Echeverri, trente ans après la publication de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) par Delisle, ce sont encore ses manuels qui sont utilisés dans les universités du Canada. La catégorisation de Roberts a donc elle aussi eu une grande portée sur la formation des traducteurs au Canada. Nous croyons d'ailleurs que le choix de Fiola, en 2003, d'analyser les programmes de baccalauréat en traduction au Canada selon cette catégorisation n'est pas fortuit tant le contenu de ces mêmes programmes semble fortement inspiré du travail de Roberts.

Bien que la catégorisation de Roberts fasse consensus, l'expression « compétences techniques » semble désuète. Comme l'écrit Fiola, ces dernières ne peuvent faire autrement que de changer au fil des ans. L'auteur décide d'ailleurs de renommer les « compétences techniques », qu'il appelle les « compétences technologiques », pour marquer leur évolution. Les compétences techniques ne seraient pas le seul élément de la catégorisation de Roberts qui trahit son âge. En effet, selon Echeverri, ce type de catégorisation des compétences traductionnelles, axée exclusivement sur le processus cognitif que représente la traduction, ne correspond plus au travail actuel du traducteur et le réduit à son seul aspect de manipulation des langues. Des traductologues, dont Gouadec (2002), ont donc décidé de tenir davantage compte de certains aspects de la pratique professionnelle de la traduction et de les intégrer dans les compétences traductionnelles. Ainsi, Gouadec a établi une liste des compétences traductionnelles que doivent posséder les traducteurs professionnels après avoir notamment analysé des offres d'emploi. Dans cette liste figure par exemple l'« aptitude à exercer le métier annexe de rédacteur, réviseur, terminologue, pré-traducteur, responsable

de réseau, créateur de pages Web, etc. » (Gouadec, 2002, p. 343). Selon Gouadec, le traducteur est appelé à accomplir d'autres tâches en amont et en aval du processus traductionnel comme tel. De la catégorisation de Roberts (1985), on semble donc être passé à une conception presque polyfacétique des compétences traductionnelles. Selon Echeverri (2008), ce changement va de pair avec l'évolution de l'exercice de la traduction. Cependant, il semble aussi croire que les programmes de traduction au Canada sont encore largement fondés sur les compétences établies par Roberts.

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons brièvement l'analyse de ces compétences selon Fiola.

#### **I.5.2.1 : Les compétences linguistiques**

Les compétences linguistiques que doit posséder un traducteur sont plus complexes à définir qu'il n'y paraît. En effet, pour définir ces dernières, Fiola s'interroge sur le niveau de compétence nécessaire pour maîtriser une langue ainsi que sur la définition de *langue* et de *maîtrise de la langue* dans le cas d'un traducteur et d'un non-traducteur (Fiola, 2003, p. 72).

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue maternelle, après avoir constaté que la maîtrise parfaite d'une langue est illusoire en raison notamment de sa constante évolution, Fiola arrive à la conclusion qu'il est plus réaliste de parler d'une connaissance suffisante pour qu'une personne soit en mesure de communiquer dans une situation donnée sans « aucun obstacle majeur à la communication ». (Fiola, 2003, p. 76) Pour ce

qui est de ce que Fiola appelle la langue étrangère<sup>15</sup> ou ce qu'on appelle au Canada la langue seconde, sa maîtrise ne doit pas être aussi poussée que celle de la langue maternelle puisqu'un traducteur n'est pas normalement appelé à produire des textes dans sa langue seconde. Toutefois, le traducteur doit néanmoins être en mesure de comprendre les textes rédigés dans cette dernière, mais pas nécessairement à la première lecture. Contrairement à un interprète, qui doit parfois traduire un discours en simultané, le traducteur a le loisir de consulter préalablement des ouvrages de référence ainsi que de faire de la recherche documentaire. Le traducteur doit donc être en mesure de comprendre les textes de départ et avoir la « capacité de reconnaître les éléments qui échappent à sa compréhension et d'y remédier par des recherches ». (Fiola, 2003, p. 80) En somme, le traducteur doit être en mesure de comprendre et de rédiger un message dans sa langue maternelle sans grand problème, capable de comprendre la très grande majorité d'un message dans la langue étrangère et, s'il n'y parvient pas, être en mesure d'en prendre conscience et de faire les recherches nécessaires pour régler le problème. Les compétences linguistiques que doit posséder un traducteur sont donc différentes de celles que possèdent des non-traducteurs, par exemple, des personnes bilingues. Fiola affirme d'ailleurs que

« comme les étudiants en traduction ont appris leur langue étrangère en classe de langue, il y a peut-être lieu de prévoir au sein des programmes de traduction des aménagements

---

<sup>15</sup> Au sujet de l'utilisation de l'expression *langue étrangère*, Fiola précise : « L'expression "langue étrangère" pourrait être critiquée au Canada. En effet, la majeure partie du volume de traduction produit au Canada se fait entre les deux langues officielles, le français et l'anglais, et il serait mal avisé de considérer l'une ou l'autre de ces langues nationales comme étant une langue « étrangère » au sens restreint du terme. Dans les pages qui suivent, il faudra donc comprendre que le terme « langue étrangère » renvoie à toute langue autre que la langue maternelle du traducteur, c'est-à-dire à une langue qui lui est étrangère par rapport à sa langue maternelle. » (Fiola, 2003, p. 74)

permettant de procéder à certains "rajustements" linguistiques en amont de la formation en traduction à proprement parler ou concomitamment à celle-ci. »<sup>16</sup> (Fiola, 2003, p. 81)

### **I.5.2.2 : Les compétences de transfert linguistique**

Selon Fiola, les compétences de transfert linguistique sont des compétences propres à l'opération de traduction. En effet, plusieurs compétences, comme les compétences linguistiques, techniques et thématiques, peuvent être détenues par des non-traducteurs, mais les compétences de transfert linguistique et les compétences méthodologiques semblent être propres au traducteur. Les compétences de transfert linguistique consisteraient donc à « bien comprendre une langue et, partant, un contexte culturel donné afin de pouvoir appréhender le sens des textes produits dans cette langue, puis de pouvoir réexprimer ce sens dans une langue autre, avec une équivalence d'effet et en respectant les règles d'écriture propre au génie de la langue d'arrivée ». (Fiola, 2003, p. 81) Par ailleurs, pour posséder les compétences de transfert, un traducteur doit faire appel aux autres compétences nommées par Roberts (Roberts, 1985). Fiola affirme même que le développement des compétences de transfert linguistique dépend de la maîtrise des autres compétences traductionnelles. Autre point à souligner pour les compétences traductionnelles : leur caractère évolutif. En effet, un traducteur n'a jamais fini de parfaire ces dernières. Il doit constamment s'adapter et se mettre à niveau.

### **I.5.2.3 : Les compétences méthodologiques**

Comme nous l'avons déjà mentionné, les compétences méthodologiques font

---

<sup>16</sup>Cette affirmation de Fiola ne nous semble pas tout à fait exacte. En effet, dans le contexte bilingue canadien, les apprenants d'une langue seconde y sont souvent exposés à l'extérieur des salles de cours. Par exemple, au Québec, dans les régions de Montréal, de l'Outaouais et de l'Estrie, les francophones acquièrent souvent l'essentiel de leurs connaissances en anglais à l'extérieur des salles de cours soit par l'entremise des médias en langue anglaise, qui y sont très présents, et aussi grâce à un environnement social constitués d'une bonne part de locuteurs anglophones.

également partie des compétences propres au traducteur. Et comme les compétences de transfert linguistique, les compétences méthodologiques font appel aux autres compétences traductionnelles ainsi qu'aux trois types de connaissances déjà mentionnés<sup>17</sup>. En parlant des compétences méthodologiques, Fiola affirme :

« Bien qu'il soit tentant de croire que ces compétences se composent exclusivement de connaissances procédurales, elles nécessitent néanmoins une certaine part de connaissances déclaratives et conditionnelles sur lesquelles le traducteur pourra asseoir sa pratique et son raisonnement professionnel respectivement. » (Fiola, 2003, p. 84)

Un traducteur ne peut donc pas se former de manière autodidacte; l'apprentissage de la traduction doit se faire de manière raisonnée. Le futur traducteur doit traduire dans un

« cadre théorique rigoureux, composé de connaissances déclaratives et conditionnelles, devant permettre à l'étudiant d'en arriver à réfléchir sur sa pratique et à tirer de ses expériences pratiques des connaissances qu'il pourra transférer à d'autres textes à traduire, à d'autres problèmes de traduction. »<sup>18</sup> (Fiola, 2003, p. 85)

#### **I.5.2.4 : Les compétences thématiques**

Mentionnons d'abord que, pour expliquer les compétences thématiques, Fiola reprend la catégorisation de Roberts (1985), selon laquelle les compétences thématiques sont divisées en deux groupes : les connaissances générales et les connaissances spécialisées. Selon Roberts, pour être traducteur, il faut posséder de bonnes connaissances générales et avoir été familiarisé à deux domaines de spécialité. Fiola semble cependant s'interroger sur les connaissances générales et spécialisées qui sont essentielles à la pratique de la traduction.

---

<sup>17</sup> Les compétences de transfert linguistique et les compétences méthodologiques seraient par ailleurs particulièrement interdépendantes. « En effet, le transfert linguistique, c'est la mobilisation et la mise en œuvre de toutes les autres compétences nécessaires à la traduction ; la méthodologie, c'est la rationalisation de la mise en œuvre de ces compétences. » (Fiola, 2003, p. 86)

<sup>18</sup> Il semble donc qu'il ne serait pas avisé d'axer les programmes d'études que sur la pratique. Désir que pourraient formuler certains employeurs puisqu'ils trouvent que les diplômés n'ont pas assez de formation pratique.

### **I.5.2.5 : Les connaissances générales**

Selon Fiola, les connaissances générales d'un traducteur constituent la valeur dénotative et connotative du discours, laquelle est essentielle à la compréhension de ce dernier. Bien qu'il soit possible de définir les connaissances linguistiques qu'un traducteur doit acquérir, il n'en est pas de même pour les connaissances générales. Comme le dit Fiola, la nature et l'ampleur des connaissances générales sont difficiles à cerner. Par ailleurs, l'auteur semble penser que les connaissances générales ne peuvent pas vraiment s'acquérir en salle de classe. Comme les compétences linguistiques, les connaissances générales associées à une langue ne peuvent s'apprendre exclusivement au moyen de concepts théoriques enseignés dans une salle de classe. La personne qui tente d'apprendre une langue et les connaissances générales liées à cette langue doit, par exemple, « apprendre à manipuler le lexique à l'intérieur des paramètres grammaticaux et sociaux qui reflètent l'usage ». (Fiola, 2003, p. 88) Encore une fois, l'acquisition des connaissances passe par les trois types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Pour Fiola, l'apprentissage d'une langue semble indissociable de l'apprentissage de la culture et ces apprentissages doivent se renouveler tout au long de la vie :

L'acquisition des compétences générales ou périlinguistiques du traducteur doit donc aller de pair avec celles des compétences linguistiques, et l'apprentissage des unes comme des autres doit avoir été bien amorcé en amont de l'apprentissage de la traduction, puis se poursuivre au fil de sa pratique. (Fiola, 2003, p. 89)

### **I.5.2.6 : Les connaissances spécialisées**

Fiola se demande dans quelle mesure il est opportun d'impartir aux futurs traducteurs des connaissances dans des domaines de spécialité. En effet, bien que certains traducteurs seront appelés à traduire dans un domaine de spécialité en particulier, d'autres

traduiront dans plusieurs domaines de spécialité. Comme l'écrit Fiola, puisque l'université a le devoir de former tous les traducteurs, un dilemme se pose : à quelles langues de spécialité doit-elle exposer les étudiants? Ce qui semble par contre clair pour Fiola est que la formation spécialisée doit avoir pour but d'apprendre aux étudiants à se documenter et à enrichir leurs connaissances.

Le rôle de l'université ne serait donc pas de former des traducteurs spécialisés, mais plutôt d'inculquer à ses étudiants la capacité de mettre en œuvre une démarche permettant de traduire dans n'importe quel domaine, au terme d'une préparation méthodique. (Fiola, 2003, p. 92)



### **I.5.2.7 : Les compétences technologiques**

Comme le dit Fiola, les compétences techniques nommées par Roberts ont beaucoup changé depuis 1985. En fait, à notre époque, ce ne sont plus des compétences techniques, mais bien des compétences technologiques dont il est question. Le traducteur moderne est appelé à être autonome sur le plan technique; souvent, il doit assurer la manipulation de plusieurs logiciels nécessaires en vue de la remise d'un produit fini au client. Par ailleurs, il doit également pouvoir communiquer au moyen des technologies de l'information et utiliser divers outils dans les domaines de la traductique, de la terminotique et de l'éditique. Finalement, les compétences technologiques ne consistent pas seulement à maîtriser des outils, mais aussi à pouvoir les critiquer et déterminer si leur usage est vraiment utile à la pratique de la traduction.

### **I.5.3 : Le contenu des programmes**

Après avoir tracé un portrait des compétences traductionnelles qu'un traducteur devrait idéalement posséder, Fiola passe à l'analyse du contenu des onze programmes de baccalauréat en traduction de l'anglais vers le français existant au Canada en 2003. Fiola a donc constitué une base de données sur les cours offerts dans le cadre de ces programmes. Comme l'écrit l'auteur, l'analyse de ces données permettra de savoir ce qui est enseigné dans le cadre des programmes de baccalauréat en déterminant combien de crédits sont consacrés à des catégories de cours précises, comme les cours pratiques, les cours théoriques, les cours de perfectionnement linguistique et les cours de traduction spécialisée.

Une des premières conclusions à laquelle en arrive Fiola sur le contenu des programmes est que « ... les programmes sont composés de dix grandes catégories de

cours, qui occupent une place dont l'importance varie d'un programme à l'autre; l'objectif est sensiblement le même, mais les cheminements qui mènent à cet objectif sont nombreux ». (Fiola, 2003, p. 208) En effet, on se surprend des différences dans le contenu des divers programmes.

Bien que certains programmes de traduction relèvent de départements de linguistique, la part qu'occupent ces cours est plutôt faible; les crédits obligatoires en linguistique ne dépassent pas les 20 %, se limitant souvent à moins de 10 %. Certains programmes relèvent également de départements de littérature. Toutefois, seulement deux programmes comportent des crédits obligatoires en littérature alors que six programmes comportent des crédits optionnels dans cette même discipline. Une des universités semble faire exception. Un des programmes consacre presque 60 % des crédits obligatoires et 70 % des crédits optionnels à la littérature. Comme le dit Fiola, « ce programme n'est de traduction que de nom dans la mesure où un programme de traduction est censé préparer à la pratique de la traduction professionnelle... » (Fiola, 2003, p. 209). D'après Fiola, ce programme ne répond pas aux critères auxquels doivent répondre les formations universitaires pouvant mener à l'agrément<sup>19</sup>, selon l'OTTIAQ, par exemple.

Pour ce qui est des cours de méthodologie, Fiola constate que tous les programmes y consacrent des cours dans différentes proportions. Pourtant, les cours de méthodologie font souvent partie des cours obligatoires; ce qui laisse entendre que les cours de méthodologie semblent essentiels pour les universités.

Selon Fiola, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les étudiants en traduction

---

<sup>19</sup>Un traducteur qui veut obtenir l'agrément auprès de l'OTTIAQ doit avoir suivi un programme de traduction notamment être constitué d'au moins 30 crédits axés sur le transfert linguistique.

ne maîtriseraient pas suffisamment leur langue maternelle ni leur langue étrangère. En effet, les universités consacraient un cours sur cinq au perfectionnement linguistique. L'auteur semble par ailleurs faire une différence entre la maîtrise des langues de tous les jours et la maîtrise des langues dont doivent faire preuve les étudiants :

... même si les apprenants sont en pleine possession de leurs langues de travail, il n'est pas certain que le niveau de compétence auquel mène un apprentissage axé sur la communication de tous les jours soit le même que celui dont les apprenants auront besoin pour étudier puis pour pratiquer la traduction. (Fiola, 2003, p. 211)

Les cours pratiques<sup>20</sup> ne font pas encore vraiment partie des baccalauréats; seulement 36 % des programmes consacrent des crédits obligatoires aux cours pratiques, et une plus grande proportion, 45 %, leur consacrent des crédits optionnels. Dans certains cas, les cours pratiques optionnels ne sont réservés qu'aux étudiants qui ont une moyenne minimale. Fiola note, avec raison, qu'il y a une certaine contradiction dans le fait de ne laisser que les étudiants les plus prometteurs accéder aux cours pratiques, alors qu'on remettra un diplôme aux étudiants qui n'ont pas été jugés dignes de suivre un cours pratique. En 2011, la situation ne semble pas différente. En effet, nous avons consulté les sites Web de quatre universités<sup>21</sup> offrant baccalauréat en traduction, assorti de la possibilité de s'inscrire à l'orientation coop, grâce à laquelle les étudiants peuvent effectuer plusieurs stages au cours de leurs études. Or, pour être admis à cette orientation, les étudiants doivent avoir réussi des cours avec une moyenne relativement élevée.

---

<sup>20</sup> « Les cours faisant partie de la catégorie des cours "pratiques" ne sont pas en fait de véritables cours au sens que nous lui avons donné jusqu'ici. S'il s'agit en effet d'une période de formation, à l'issue de laquelle l'apprenant obtient une note et des crédits universitaires, le cours pratique, ou "stage", a normalement lieu en entreprise, c'est-à-dire à l'extérieur du cadre universitaire. » (Fiola, 2003, p. 181)

<sup>21</sup> Sites Web de l'Université de Montréal, de l'Université de Moncton, de l'Université Concordia et de l'Université d'Ottawa (date de consultation : 20 mai 2011).

Pour ce qui est des nouveaux outils informatiques, Fiola considère que les universités offrant un baccalauréat en traduction en 2003 s'y sont adaptées puisque 64 % d'entre elles y consacrent des cours. On pourrait donc penser qu'aujourd'hui, encore plus d'universités ont intégré des cours sur les outils informatiques dans leur cursus. L'auteur souligne par ailleurs qu'il faudrait éviter de surcharger les programmes de cours consacrés aux outils informatiques puisque souvent les étudiants ont déjà de bonnes compétences technologiques en commençant les programmes.

Les cours de traduction spécialisée font partie de la majorité des programmes dans différentes proportions. En effet, 82 % des programmes consacrent des cours à la traduction spécialisée. Pour ce qui est des cours de théorie et d'histoire de la traduction, Fiola est frappé par la quasi-absence de ces cours. Apparemment, puisque la plupart des étudiants se destinent à la traduction professionnelle et non à des études supérieures, les cours théoriques perdent de leur pertinence. Toutefois, il affirme qu'un volet théorique devrait être compris dans les programmes pour que les futurs traducteurs puissent poser un regard critique sur leur profession.

Selon Fiola, avec les cours de transfert linguistique, les cours de méthodologie constituent un critère à partir duquel on peut juger si un programme peut mener à la pratique de la traduction professionnelle. Vingt-cinq pour cent des cours obligatoires des programmes sont consacrés à la méthodologie. Cependant, il existe parfois un grand écart entre les divers programmes de traduction. Par exemple, un des programmes ne consacre que 4 % des cours obligatoires à la méthodologie alors qu'une autre y consacre 19 %.

Pour ce qui est des cours autres<sup>22</sup>, ils sont obligatoires dans 27 % des programmes et optionnels dans 45 % d'entre eux. Selon Fiola, en raison de ces statistiques, la place accordée à ce type de cours n'est pas encore bien définie.

En conclusion, Fiola affirme que bien que la finalité des programmes soit sensiblement la même, la composition de ces derniers varie grandement :

En effet, si l'on s'entend généralement sur la nature des compétences et des connaissances constituant la multicompétence traductionnelle, les moyens permettant d'arriver à cette multicompétence ne font pas l'unanimité. Certaines universités font primer les cours axés sur le transfert linguistique, d'autres sur les études littéraires ... Cette fluidité de la notion de compétence traductionnelle permet certes une certaine souplesse, mais elle témoigne également d'une possible incapacité à cerner la matière à transmettre. Effectivement, on ne sait pas encore très bien comment doser la part de cours de traduction générale et celle de cours de traduction spécialisée, le contenu théorique et pratique, la part de cours techniques et la part de stages en milieu de travail. » (Fiola, 2003, p. 9).

---

<sup>22</sup>« Les cours "autres" sont des cours qui, bien que faisant partie du cheminement recommandé dans nombre de programmes de baccalauréat en traduction, ne sont pas des cours axés sur la formation de traducteurs, pas même sur la formation de langagiers au sens large. Il s'agit de cours de formation générale visant à enrichir le bagage de connaissances des étudiants et à leur permettre d'explorer d'autres domaines durant leur formation en traduction. » (Fiola, 2003, p. 206)

## **CHAPITRE II : Analyse d'évaluations de traducteurs nouvellement embauchés**

Comme nous disions au premier chapitre, il convient de saluer les efforts déployés depuis un peu plus d'une décennie pour sonder l'opinion des employeurs au Canada. Cependant, nous y notons certaines lacunes, surtout en ce qui a trait à la méthodologie. Par exemple, on ne sait pas si le Comité sectoriel a envoyé aux employeurs des questions très précises ou s'ils ont plutôt été invités à exprimer librement leur opinion sur les diplômés. Par ailleurs, les commentaires des employeurs restent très vagues. En effet, quand les employeurs disent noter des lacunes chez les diplômés à l'égard de certains aspects, qu'entend-on exactement par la culture générale, la maîtrise des spécialités et la maîtrise d'outils technologiques? Si le Comité sectoriel avait précisé la méthodologie utilisée, par exemple, l'outil avec lequel a été obtenue l'opinion des employeurs (probablement un questionnaire), et présenté les résultats bruts obtenus à l'aide de cet outil (comme des réponses à un questionnaire), une analyse et une interprétation plus approfondies auraient pu être effectuées ultérieurement par d'autres entités. Malheureusement, puisque la méthodologie n'a pas été présentée, les précieuses données obtenues par le Comité sectoriel ne peuvent être utilisées autrement; reste seulement les observations formulées par ce dernier.

Or, ces dernières sont parfois vagues. Les autres études recensées ne sont pas davantage parvenues à sonder l'opinion des employeurs en profondeur ni de manière détaillée. En effet, Bowker (Bowker, 2004) a dépouillé des offres d'emploi publiées au Canada dans le domaine de la traduction. Ainsi, elle arrive certes à avoir une idée des compétences exigées par les employeurs, mais, comme elle le laisse entendre, il est

impossible de savoir si les compétences demandées dans les annonces sont celles qui ont été obtenues par les employeurs. Autrement dit, on ne sait pas quelles sont les compétences que possèdent les employés embauchés ni l'opinion de l'employeur sur ces dernières.

Par ailleurs, toutes les études recensées semblent faire grand cas des processus métacognitifs et des compétences liées à la maîtrise des outils technologiques, mais se sont bien peu intéressées aux compétences cognitives, qui sont pour la plupart liées à la maîtrise des langues de départ et d'arrivée ainsi qu'au transfert linguistique. Une telle situation nous semble inquiétante puisque la maîtrise des langues de départ et d'arrivée ainsi que la compétence de transfert linguistique sont sans conteste les compétences fondatrices de la profession de traducteur.

L'objectif de l'étude menée dans le cadre de cette thèse sera donc de tenter de combler ces lacunes en effectuant notre propre analyse de l'opinion des employeurs sur les diplômés. Pour ce faire, nous analyserons le contenu d'évaluations de nouveaux traducteurs effectuées par le plus important employeur au Canada, c'est-à-dire le Bureau de la traduction (BT), dans le cadre d'un programme de formation offert à l'embauche des traducteurs. Le choix du BT nous a semblé pertinent pour deux raisons. D'abord, c'est le plus important employeur de traducteurs au pays. Selon un article d'Annie Brisset (2008), qui cite une lettre envoyée par le BT à la présidente de l'Association canadienne des écoles de traduction en 2007, cet employeur a embauché 600 traducteurs depuis 2000 et devra en recruter autant d'ici 2013. Ensuite, comme l'écrit le Comité sectoriel, le BT joue un grand rôle dans la formation des futurs traducteurs, ce qui semble confirmé par le même article de Brisset (2008), selon lequel le Bureau aurait accueilli entre 1000 et

1500 stagiaires depuis 1999.

## **II.1 : Présentation du corpus**

Le programme d'apprentissage TR du BT consiste à offrir un encadrement serré aux nouveaux traducteurs. Ainsi, tous les textes que ces derniers traduisent sont révisés de manière systématique par un encadreur désigné pour une période pouvant aller jusqu'à deux ans. L'objectif du programme d'apprentissage est de former des traducteurs autonomes, c'est-à-dire des traducteurs capables de traduire des textes qui n'ont plus besoin d'être révisés avant d'être présentés au client.

Au cours de la première année, le programme est divisé en quatre étapes trimestrielles. À la fin de chacune de ces étapes, le rendement du traducteur est évalué par l'encadreur. L'encadreur remplit donc un formulaire d'évaluation, qui est constituée de quatre sections : la première section porte sur des objectifs de rendement qualitatif, la deuxième, sur des objectifs de rendement liés au rythme de travail, et la troisième, sur d'autres éléments de la norme de compétence à évaluer. Les éléments évalués restent strictement les mêmes pendant toute la durée du programme, à l'exception des objectifs de rendement liés au rythme de travail. En effet, le rendement attendu (nombre de mots à traduire) augmente tout au long du programme. Pour évaluer l'atteinte des objectifs de rendement et la conformité aux autres éléments, l'encadreur accorde une cote (E = entièrement atteint, P = partiellement atteint, N = non atteint ou S/O = sans objet ou 4 = excellent, 3 = très bon, 2 = bon, 1 = insatisfaisant). De plus, l'encadreur doit justifier chaque cote dans une section prévue à cet effet.



Le tableau ci-après présente les différentes sections du formulaire d'évaluation, que les encadreurs doivent remplir à la fin des quatre étapes trimestrielles du programme d'apprentissage TR.

Tableau 5 : Structure du formulaire d'évaluation

<p>1. OBJECTIFS DE RENDEMENT QUALITATIF</p> <p>Section constituée de 14 objectifs (exemple d'un énoncé d'objectif : Toutes les étapes sont prises en compte de manière à pouvoir permettre le respect des échéances.)</p> <p>Les encadreurs doivent inscrire une cote (E = entièrement atteint, P = partiellement atteint, N = non atteint ou S/O = sans objet).</p>
<p>2. OBJECTIFS DE RENDEMENT QUANTITATIF</p> <p>Section constituée d'un seul objectif visant à déterminer si le traducteur arrive à traduire le nombre de mots attendu.</p> <p>Les encadreurs doivent inscrire une cote (E = entièrement atteint, P = partiellement atteint, N = non atteint ou S/O = sans objet).</p>
<p>3. AUTRES ÉLÉMENTS DE LA NORME DE COMPÉTENCE À ÉVALUER</p> <p>Section constituée de neuf éléments, contenant des sous-éléments (exemple ci-après).</p> <p>Capacité de travailler sous pression</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité démontrée de conserver la pleine possession de ses moyens</li> <li>• Traductions de qualité effectuées dans les délais</li> <li>• Esprit d'équipe, disponibilité et souplesse attestées</li> <li>• Souci des besoins des clients et satisfaction de ces derniers</li> </ul> <p>Les encadreurs doivent inscrire une cote (4 = excellent, 3 = très bon, 2 = bon, 1 = insatisfaisant).</p>

Depuis maintenant six ans, le BT exige des personnes qui présentent leur candidature au poste de traducteur de détenir un baccalauréat universitaire d'une université canadienne. Les évaluations visent donc exclusivement des bacheliers en traduction. Cela dit, pourquoi le BT n'accepte-t-il que le baccalauréat alors qu'il existe d'autres types de formations universitaires en traduction, comme le certificat? Comme l'explique Marco Fiola, le fait d'exiger un baccalauréat en traduction « ne signifie pas pour autant que les programmes de certificat sont insuffisants et que les programmes de baccalauréat sont, en revanche, suffisants » (Fiola, p. 100). Cependant, « la tendance générale veut que les certificats soient présentés comme des formules d'enseignement partiel qui viennent étayer une formation sur le tas lacunaire, ou alors préparer à une formation enrichie dans le même domaine ». (Fiola, p. 100). Le baccalauréat serait donc une formation exhaustive, soit la plus à même de former des traducteurs professionnels.

Notre corpus sera donc constitué ici des quatre premières évaluations de 25 détenteurs d'un baccalauréat en traduction d'une université canadienne, soit six traducteurs qui travaillent vers l'anglais et 19 qui travaillent vers le français<sup>23</sup>, embauchés par le BT au cours des cinq dernières années.

---

<sup>23</sup>La proportion des traducteurs francophones et anglophones nous semble, somme toute, assez représentative du marché canadien de la traduction où, selon le rapport du Comité sectoriel (1999), en 1998, 50 % des revenus gagnés dans l'industrie provenaient de traductions de l'anglais vers le français et 30 %, de traductions du français vers l'anglais.

## II.2 : Présentation de la méthodologie d'analyse

Après avoir reçu les 100 formulaires (quatre évaluations de 25 candidats), nous avons attribué une lettre à chaque candidat (A, B, C, etc.)<sup>24</sup>. Ensuite, les quatre évaluations de chaque candidat ont été numérotées selon leur ordre chronologique. Ainsi, chaque évaluation est classée selon un candidat et une étape (A1, B1, etc.).

Les cotes attribuées aux candidats ont été inscrites dans un tableur électronique et classées selon l'étape à laquelle elles ont été attribuées. Ensuite, des formules ont été créées pour pouvoir obtenir le nombre et le pourcentage de candidats ayant obtenu une certaine cote pour un objectif ou un élément précis.

Comme nous disions en introduction de ce chapitre, la grille d'évaluation est divisée en trois parties : la première, appelée « Objectifs de rendement qualitatif », contient des critères très précis, qui « évalue[nt] la capacité de traduire »<sup>25</sup>. Donc, on y tient compte de critères liés à l'acte traductif comme tel (respect du sens, qualité de la langue d'arrivée, compréhension de la langue de départ), mais aussi de critères comme le respect des échéances, la mise en forme ainsi que l'interaction avec l'encadreur. Il est intéressant de noter que la grille d'évaluation révèle la vision qu'a le BT de la « capacité de traduire » du candidat : des critères comme le respect des échéances sont tout aussi importants que l'accomplissement de l'acte de traduire. Cette vision diffère de celle des universités, qui se concentrent principalement sur les capacités de base, comme la compréhension et l'interprétation du texte de départ ainsi que l'habileté rédactionnelle

---

<sup>24</sup>Les traducteurs A, B, C, D, L et M sont des traducteurs travaillant vers l'anglais. Les traducteurs E à K et N à Y sont des traducteurs travaillant vers le français.

<sup>25</sup>Précision qui figure à côté du nom de la section.

dans la langue d'arrivée. La deuxième partie, appelée « Objectifs de rendement liés au rythme de travail », ne contient en fait qu'un seul objectif : celui du rendement. Au BT, on attend d'un traducteur autonome qu'il traduise quelque 1600 mots par jour. Un diplômé qui entame le programme d'apprentissage n'a pas à atteindre un objectif de rendement précis au cours de la première étape. Toutefois, on exige de lui qu'il augmente progressivement la cadence : à la deuxième étape, son rythme de travail doit équivaloir à 60 % du rythme de travail d'un traducteur autonome, à la troisième étape, il doit équivaloir à 70 % et ainsi de suite jusqu'à la fin du programme, où il devra avoir atteint 100 % de ce rythme. La deuxième partie de la grille d'évaluation ne sert donc qu'à évaluer si le traducteur a atteint l'objectif de rendement selon l'étape à laquelle il est rendu. La troisième partie, appelée « Autres éléments de la norme de compétence à évaluer », porte sur des critères qui, souvent, ne sont aucunement liés à l'acte de traduire, mais qui sont propres au travail professionnel, comme la capacité de planifier et d'organiser son travail et la capacité de travailler sous pression.

Dans le cadre de la présente analyse, nous n'étudierons que les objectifs de la première partie, à l'exception de l'objectif 1.1 et de l'objectif 1.4. L'objectif 1.1 (« Le travail est de qualité révisable et démontre une très bonne connaissance des langues de départ et d'arrivée. ») a été exclu puisqu'à notre avis, il n'est pas propre au processus de transfert linguistique. En effet, l'énoncé de cet objectif nous rappelle la distinction que fait Fiola entre une bonne connaissance de deux langues que peut détenir une personne bilingue par exemple, qui correspond aux compétences linguistiques selon la catégorisation de Roberts (1985), et le niveau de maîtrise de deux langues que doit détenir un traducteur, qui correspond aux compétences de transfert linguistique selon

cette même catégorisation. Une bonne connaissance de deux langues n'est pas garante d'une capacité à assurer le transfert linguistique entre les deux. À la différence d'une personne bilingue, le traducteur doit être en mesure de comprendre et de rédiger un message dans sa langue maternelle sans grand problème, capable de comprendre la très grande majorité d'un message dans la langue seconde et, s'il n'y parvient pas, être en mesure d'en prendre conscience et de faire les recherches nécessaires pour corriger le problème. Il nous paraît donc que l'objectif 1.1 traite des compétences linguistiques, qui ne sont pas propres à l'exercice de la traduction, selon Fiola (2003); ainsi, nous avons décidé de l'exclure de notre analyse.

Pour sa part, l'objectif 1.4 (La grande majorité des textes ne nécessitent aucune révision [Dernière étape avant la promotion]) a été exclu puisqu'il ne s'applique, comme le dit l'énoncé, qu'à la dernière étape avant la promotion. Les objectifs des deuxième et troisième parties ont également été exclus puisque nous voulons nous concentrer sur les objectifs directement liés aux compétences traductionnelles selon Roberts (Roberts, 1985).

### **II.3 : Précisions sur les réponses et leur classification**

Comme nous l'avons déjà mentionné, pour évaluer l'atteinte des objectifs de rendement et la conformité aux autres éléments du travail du traducteur, l'encadreur accorde une cote (E = entièrement atteint, P = partiellement atteint, N = non atteint ou SO = sans objet ou 4 = excellent, 3 = très bon, 2 = bon, 1 = insatisfaisant). Pour les fins de classification des cotes, nous avons dû en créer un autre type. En effet, parfois, les encadreurs n'ont rien inscrit, bien que les instructions de la grille d'évaluation énoncent clairement qu'« à chaque étape, tous les objectifs et tous les critères doivent être

évalués »<sup>26</sup>. Pour pouvoir tenir compte de ces cas, nous avons créé la catégorie *pas de réponse* (PR).

Par ailleurs, il est à noter que *pas de réponse* et *sans objet* constituent deux réponses bien distinctes. En effet, *pas de réponse* indique que l'encadreur n'a pas inscrit de réponse et qu'il n'a donc porté aucun jugement sur le rendement du traducteur. Par contre, *sans objet* indique que l'encadreur a évalué son rendement et a jugé que l'objectif ne s'applique pas au traducteur. Les instructions destinées aux encadreurs remplissant le formulaire d'évaluation stipulent bien que la réponse *sans objet* « doit être indiqu[e] uniquement pour l'objectif de rendement lié au rythme de travail à la première étape ». La raison qui pousse un encadreur à inscrire *sans objet* pour un objectif autre que ce dernier reste donc inconnue.

## II.4 : Présentation des résultats

### Objectif 1.2 : Le travail est fait avec rigueur<sup>27</sup>.

Cet objectif n'est pas noté en soi puisqu'il est constitué de plusieurs sous-objectifs (ci-après), auxquels les encadreurs accordent une cote.

#### Objectif 1.2.1 : La traduction est complète. (Il ne manque pas d'éléments importants – paragraphes, tableaux, titres, etc.)<sup>28</sup>

À la première étape, 76 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 16 %

---

<sup>26</sup>Note qui figure sur la première page de la grille d'évaluation.

<sup>27</sup>Tous les énoncés d'objectifs ont été copiés mot à mot à partir du formulaire d'évaluation du BT.

<sup>28</sup>Nous croyons important de préciser que cet objectif ne renvoie qu'à l'aspect que nous pourrions appeler quantitatif d'un texte traduit. Il s'agit en effet de déterminer si le traducteur n'a pas omis des parties du texte (paragraphes, tableaux, etc.). Il ne s'agit pas de déterminer la qualité de la traduction, par exemple détecter des faux-sens ou des non sens.

l'atteignent partiellement, 4 % ne l'atteignent pas et 4 % n'ont pas été évalués (PR). À la deuxième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif connaît une forte croissance : 92 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 4 % l'atteignent partiellement et 4 % ne l'atteignent pas. À la troisième étape, on observe une légère baisse du pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif. Il passe ainsi à 88 %, et le pourcentage de traducteurs ayant partiellement atteint l'objectif passe à 12 %. À la quatrième étape, on observe de nouveau une baisse du pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif (79 %). Le pourcentage de traducteurs l'ayant partiellement atteint passe quant à lui à 21 %.

La variation du pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif surprend pour cet objectif. Il faut expliquer que, souvent, il ne suffit que d'une omission dans un texte pour que l'encadreur juge que le traducteur n'a que partiellement atteint l'objectif. Donc, selon les circonstances, un traducteur peut avoir entièrement atteint l'objectif après une étape, et ne l'atteindre que partiellement à l'étape suivante sans que la qualité de son travail n'en ait vraiment souffert.

Objectif 1.2.2 : Toutes les recherches sont faites; au besoin, les sources sont indiquées. Les personnes-ressources sont consultées, notamment pour régler les difficultés de traduction et diriger les recherches. Rien n'est laissé au hasard.

À la première étape, 56 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 32 % l'atteignent partiellement, 8 % ne l'atteignent pas et 4 % n'ont pas été évalués (PR). À la deuxième et à la troisième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif augmente; il passe ainsi, respectivement, à 64 % et à 76 %. Cependant, ce pourcentage baisse à 67 % à la quatrième étape.

La variation du pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif surprend encore une fois pour cet objectif. La cause de cette variation reste la même que pour l'objectif précédent, c'est-à-dire qu'il suffit parfois d'un mauvais pas pour que l'encadreur juge que le traducteur ne l'atteint pas entièrement. La qualité de son travail peut ne pas en avoir vraiment souffert pour autant.

Objectif 1.2.3 : La traduction est passée au correcteur orthographique et relue attentivement pour en éliminer toute faute d'orthographe ou d'accord ou erreur attribuable à la distraction.

Avant de commenter l'objectif, nous aimerions en clarifier son énoncé. En effet, la mention du correcteur orthographique pourrait porter à croire que l'utilisation de cet outil fait l'objet de l'évaluation, alors que ce n'est pas le cas. En effet, l'encadreur n'est pas en mesure de vérifier si le traducteur a réellement utilisé le correcteur orthographique. Et, en fait, les moyens utilisés par le traducteur pour éliminer les fautes importent peu. Ce qui importe, et ce que l'encadreur vérifie, est l'absence ou la présence de fautes de langue.

À la première étape, 52 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 36 %



l'atteignent partiellement, 8 % ne l'atteignent pas et 4 % n'ont pas été évalués (PR). Aux deuxième et troisième étapes, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif augmente (56 % et 64 %, respectivement). À la quatrième étape, ce pourcentage connaît une baisse, mais reste toutefois plus élevé qu'à la première étape (58 %). Fait intéressant à noter : à la quatrième étape, 4 % des traducteurs n'atteignent pas l'objectif. Après un an, il semble inquiétant que certains traducteurs n'arrivent toujours pas à présenter un texte sans faute orthographique ou grammaticale.

#### Objectif 1.2.4 : Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art.

Nous reviendrons plus tard sur l'énoncé de l'objectif, qui porte, selon nous, à confusion. Notons pour l'instant que cet objectif est l'un de ceux que les traducteurs réussissent le mieux. En effet, dès la première étape, 88 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 8 % l'atteignent partiellement, aucun ne l'atteint pas et 4 % n'ont pas été évalués (PR). À la deuxième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif augmente à 96 % et reste le même à la troisième étape. Finalement, à la quatrième étape, tous les traducteurs atteignent entièrement l'objectif. Il est intéressant de noter que les résultats de cet objectif entrent en contradiction avec les résultats de l'enquête réalisée par le Comité sectoriel (RSDITC, 1999). En effet, selon ces résultats, la maîtrise des outils informatiques constitue une des lacunes des diplômés. Malheureusement, comme nous avons déjà expliqué, puisque le Comité sectoriel ne précise pas de quels outils informatiques il s'agit, nous devons supposer que ce sont les logiciels de bureautique et les technologies langagières. L'apparente contradiction entre nos résultats et ceux du Comité sectoriel pourrait autrement indiquer que les universités ont accru le nombre de cours consacrés aux outils informatiques, aidant ainsi les

diplômés à mieux utiliser ces derniers.

Objectif 1.2.5 : Toutes les étapes sont prises en compte de manière à pouvoir permettre le respect des échéances.

Cet objectif fait également partie des mieux réussis. À la première étape, 80 % des traducteurs l'atteignent entièrement, 16 % l'atteignent partiellement, aucun ne l'atteint pas et 4 % n'ont pas été évalués (PR). À la deuxième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif passe à 92 %, mais diminue à la troisième étape (88 %). Cependant, il remonte à 92 % à la quatrième étape.

Encore une fois, ces résultats entrent en contradiction avec les résultats obtenus par le Comité sectoriel (RSDITC, 1999) ainsi que par Mauriello (Mauriello, 1999). En effet, on peut supposer qu'une des lacunes citées par ce dernier, c'est-à-dire « ... l'adaptation difficile aux règles du marché (passage difficile des études aux réalités du milieu du travail)... » (RSDITC, 1999, p. 98), est liée au respect des échéances, d'autant plus que Mauriello constate pour sa part que les diplômés auraient de la difficulté à respecter les échéances tout en rendant un travail de qualité (Mauriello, 1999, p. 171-172).

Objectif 1.2.6 : La traduction est adaptée à la destination et au destinataire.

Pour cet objectif, tout au long des quatre étapes, on remarque une progression stable du taux de réussite. À la première étape, 56 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif et 32 % l'atteignent partiellement. 12 % des encadreurs ont jugé que cet objectif était sans objet (SO). À la deuxième étape, 60 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif et 28 % l'atteignent partiellement. 12 % des encadreurs ont jugé que cet objectif était sans objet (SO). À la troisième étape, 76 % des traducteurs

atteignent entièrement l'objectif et 24 % l'atteignent partiellement. Pour cette troisième étape, tous les encadreurs ont accordé une cote aux traducteurs. À la quatrième étape, 88 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif et 12 % des traducteurs l'atteignent partiellement. Comme à la troisième étape, tous les encadreurs ont accordé une cote aux traducteurs.

L'importance du nombre de réponses SO dans les deux premières étapes surprend. En effet, pour les objectifs précédents, aucune réponse SO n'avait été relevée. Par contre, pour cet objectif, nous en avons relevé un pourcentage considérable. En effet, aux deux premières étapes, les encadreurs de 12 % des traducteurs ont jugé que cet objectif était sans objet. En outre, comme nous avons déjà mentionné, les instructions de la grille d'évaluation stipulent que cette réponse ne devrait être utilisée que pour l'objectif de rendement de la première étape. Ce qui est encore plus surprenant, c'est qu'aux deux dernières étapes, tous les traducteurs ont été évalués. Pourquoi les encadreurs des traducteurs B, L et M ont-ils jugé que l'objectif 1.2.6 n'était pas pertinent aux deux premières étapes mais ont ensuite jugé qu'il était pertinent aux deux dernières?

Le cas du traducteur M est particulièrement intéressant : bien que l'encadreur ait inscrit «SO» aux première et deuxième étapes, il a tout de même inscrit des commentaires dans la section prévue pour la justification de la cote. À la première étape, l'encadreur a inscrit «M is learning how to adapt translations to end user, and is becoming more familiar with the style of writing used in translation in the public service. That being said, there have been no major level of language issues in her translations.» À la deuxième étape, les commentaires sont semblables. La première phrase reste la même et deux autres phrases suivent : «There is some fluctuation when it comes to level of

language; less than formal texts are sometimes translated somewhat more formally than they should be. But M is aware of these issues and should be able to learn to adjust her style. » À la troisième étape, l'encadreur accorde la cote E au traducteur M et la justifie ainsi : « M's translations are generally adapted to the end use and end user. The only issues that arise are with less formal texts, where M occasionally uses a higher level of language than necessary. » La cote et la justification restent exactement les mêmes pour la quatrième étape. Aux deux premières étapes, le traducteur semble éprouver des difficultés à atteindre l'objectif, alors qu'aux deux dernières étapes, l'encadreur a jugé qu'il avait entièrement atteint l'objectif. Serait-ce pour cette raison que l'encadreur a décidé de ne pas lui accorder de cote aux deux premières étapes, mais de lui en accorder une aux deux dernières? Est-ce que l'encadreur a jugé qu'il ne devait accorder une cote que lorsque le traducteur aurait atteint un certain niveau?

Le cas des traducteurs B et L nous porte à croire que oui. Tout d'abord, il faut mentionner que les traducteurs B, L et M sont tous des traducteurs du français vers l'anglais. De plus, ils proviennent tous les trois de la même équipe. Or, comme dans le cas du traducteur M, les encadreurs des traducteurs B et L n'ont pas accordé de cote aux deux premières étapes, mais en ont accordé une aux deux dernières. En effet, aux deux dernières étapes, les traducteurs B et L ont soit partiellement soit entièrement atteint l'objectif, ce qui nous porte à croire que l'encadreur du traducteur B et celui du traducteur L ont appliqué la même logique d'évaluation que celle de l'encadreur du traducteur M, c'est-à-dire accorder une cote seulement quand le traducteur adapte suffisamment les textes pour la destination et le destinataire. En fait, les encadreurs des traducteurs B, L et M pourraient être une seule et même personne, ce qui expliquerait le

recours à la même logique d'évaluation. D'autant plus qu'en examinant les quatre évaluations des traducteurs B, L et M, on remarque qu'outre l'objectif 1.2.6, les objectifs 1.2.7 et 1.2.8 ont été évalués de la même manière, c'est-à-dire que les encadreurs n'ont accordé une cote qu'aux deux dernières étapes.

Objectif 1.2.7 : La terminologie des clients et des domaines est respectée et l'uniformité est assurée à l'intérieur du texte.

Cet objectif est l'un des moins bien réussis. En effet, à la première étape, seuls 24 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 56 % l'atteignent partiellement et 4 % ne l'atteignent pas. 16 % des encadreurs ont inscrit SO. Il s'agit d'un des seuls objectifs où, à la première étape, la majorité des traducteurs n'atteignent que partiellement l'objectif; pour les objectifs précédents, la majorité des traducteurs atteignent entièrement l'objectif dès la première étape. Cependant, la progression est ici constante. À la deuxième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif passe à 40 % et, pour ceux l'ayant partiellement atteint l'objectif, à 44 %. Quatre pour cent des traducteurs n'ont toujours pas atteint l'objectif et 12 % des encadreurs ont inscrit SO. À la troisième étape, 56 % des traducteurs ont entièrement atteint l'objectif et 44 % l'ont partiellement atteint. À la quatrième étape, 67 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif et 33 % l'atteignent partiellement.

Comme pour l'objectif 1.2.6, on remarque que le nombre de réponses « SO » est relativement élevé. Les encadreurs des traducteurs B, L et M ont répondu de la même manière que pour l'objectif 1.2.6. En effet, pour les deux premières étapes, les encadreurs n'ont pas accordé de cote, mais en ont toutefois accordé une aux deux dernières. En fait, ils semblent considérer que les traducteurs n'ont pas atteint le niveau nécessaire pour leur

accorder une cote aux deux premières étapes, comme nous l'expliquions à l'objectif 1.2.6. Cette hypothèse est renforcée par le fait qu'en plus des encadreurs des traducteurs B, L et M, l'encadreur du traducteur U n'a pas coté ce dernier à la première étape puisqu'il considère qu'il n'est pas prêt : « L'employé a traduit dans des domaines très variés et on ne peut exiger à ce stage qu'il connaisse toute la terminologie des clients et des domaines. » L'encadreur a donc jugé que le traducteur ne pouvait être évalué parce qu'il n'a pas les connaissances ni l'expérience nécessaires. À la deuxième étape par contre, il lui accorde la cote P et émet le commentaire suivant : « L'employé commence à se familiariser avec les exigences de certains clients, mais il est encore trop tôt pour s'attendre à ce qu'il connaisse toute la terminologie pertinente. » Ce n'est donc que parce que l'encadreur considère que le traducteur U commence à se familiariser avec la terminologie qu'il lui accorde une cote.

Objectif 1.2.8 : Les usages du service et du Guide du rédacteur sont respectés.

Cet objectif est le seul qui pourrait être considéré comme propre au BT. Bien qu'il existe plusieurs ouvrages de référence sur les règles de rédaction (*Le français au bureau* et *Le Ramat de la typographie*, par exemple), le BT préconise l'utilisation du *Guide du rédacteur*, ouvrage qu'il a lui-même conçu<sup>29</sup>. À la première étape, 52 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 32 % l'atteignent partiellement et 16 % des encadreurs ont inscrit « SO ». Pour le reste des étapes, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif augmente de manière constante. À la deuxième étape, il passe à 68 %, à la troisième, à 88 % et à la quatrième, à 92 %. À la deuxième étape, 12 %

---

<sup>29</sup>En outre, les services peuvent avoir des usages propres, notamment l'utilisation de majuscules pour certaines appellations et l'utilisation de l'abréviation *p. ex.* pour *par exemple*.

des encadreurs ont inscrit « SO ». Aux deux dernières étapes, tous les encadreurs ont accordé une cote aux traducteurs. L'objectif 1.2.8 est donc un des objectifs les mieux réussis puisque le pourcentage de traducteurs l'ayant entièrement atteint est de 92 % à la quatrième étape.

Le pourcentage de réponses « SO » est en fait exactement le même que pour l'objectif précédent (objectif 1.2.7). En effet, à la première étape, ce sont les encadreurs (traducteurs B, L, M et U) qui ont inscrit « SO ». L'encadreur U a cependant inscrit « SO » non pas parce qu'il considérait que le traducteur n'avait pas encore atteint un certain niveau de maîtrise des règles typographiques, mais parce que l'objectif ne s'applique pas selon lui. Il commente : « Les textes rédigés jusqu'ici n'exigeaient pas une qualité linguistique aussi poussée (Ex : réparation d'une chenille de char, mode d'emploi d'un projecteur d'aérosol, fuites d'huile dans la salle des machines de navires, etc.). » Le traducteur n'aurait donc pas eu à appliquer beaucoup de règles typographiques. Pour le reste des étapes, l'encadreur accorde toutefois des cotes. Pour ce qui des encadreurs des traducteurs B, L et M, ils n'ont inscrit une cote que pour les deux dernières étapes, comme pour les objectifs 1.2.6 et 1.2.7.

Objectif 1.2.9 : Sur le plan du transfert, il n'y pas d'erreurs attribuables à un manque de compréhension de la langue de départ. Les seules erreurs relevées sont attribuables à un manque de connaissance des domaines.

Cet objectif figure parmi les moins bien réussis. À la première étape, 28 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 52 % l'atteignent partiellement, 8 % ne l'atteignent pas et 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la deuxième étape, le pourcentage des traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif passe à 36 %; 48 % l'atteignent partiellement et 4 % ne l'atteignent pas. Encore une fois, 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la troisième étape, la progression se poursuit timidement : 40 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 44 % l'atteignent partiellement et 4 % ne l'atteignent pas. 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la quatrième étape, 46 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 42 % l'atteignent partiellement et aucun ne l'atteint pas. 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ».

Le nombre élevé de réponses « SO » retient de nouveau notre attention. Contrairement à l'objectif 1.2.6, pour lequel on ne relevait des réponses « SO » qu'aux deux premières étapes dans le cas des traducteurs B, L et M, pour l'objectif 1.2.9, les encadreurs de ces derniers ont répondu « SO » pour les quatre étapes. Comme dans le cas des objectifs 1.2.6, 1.2.7 et 1.2.8, on peut supposer que la réponse « SO » signifie que les encadreurs ont jugé que les traducteurs n'avaient pas atteint un certain niveau de compréhension de la langue de départ pour pouvoir leur attribuer une cote. D'autant plus que, dans le cas des traducteurs L et M, les encadreurs ont répondu « SO » pour les quatre étapes, mais ont tout de même inscrit des commentaires dans la section *Justification*. Pour le traducteur L, à la quatrième étape, l'encadreur a répondu « SO », mais a tout de même indiqué :



L has demonstrated an improved ability to identify areas where she needs to seek help in interpreting a French document, and there are fewer mistranslations than in earlier phases, but there are still a significant number given the point of the program she has reached. Some of the errors could be avoided by exercising greater logic and analysis, others are simply a reflection of weaknesses in French comprehension.

Il est évident que l'encadreur juge que la traductrice est loin d'atteindre l'objectif. Le cas semble être le même pour le traducteur M. À la quatrième étape, l'encadreur ne lui a pas accordé de cote, mais a tout de même inscrit : « There are occasional mistranslations due to errors of comprehension. M would benefit from more exposure to French outside the work environment to give her a more instinctive feel for the language. »

Objectif 1.2.10 : Sur le plan de la langue, il n'y pas d'erreurs graves ni d'erreurs attribuables à un manque de connaissance des règles et de l'usage ou à un manque de ressources sur le plan du vocabulaire, de l'expression et de la rédaction. Les seules erreurs relevées sont mineures et sont attribuables à un manque d'expérience.

Cet objectif porte sur la deuxième compétence linguistique que doit posséder un traducteur selon Roberts (1985), c'est-à-dire la langue d'arrivée. À la première étape, 32 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 52 % l'atteignent partiellement, 4 % ne l'atteignent pas et 12 % des encadreurs ont inscrit SO. À la deuxième étape, 36 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 48 % l'atteignent partiellement, 4 % ne l'atteignent pas et 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la troisième étape, 44 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 44 % l'atteignent partiellement et 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la quatrième étape, 50 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 38 % l'atteignent partiellement et 12 % des encadreurs ont inscrit « SO ».

Comme pour l'objectif 1.2.9, les encadreurs des traducteurs B, L et M ont inscrit « SO » pour toutes les étapes. Comme nous avons établi jusqu'à maintenant, c'est probablement parce que les encadreurs de ces derniers considèrent que les traducteurs

n'ont pas atteint un certain niveau de la langue d'arrivée. Par leurs commentaires à la quatrième étape, les encadreurs semblent confirmer cette hypothèse. L'encadreur du traducteur M écrit : « M has excellent English resources but her translations sometimes read awkwardly because of the influence of the French. Now that she is more comfortable with the translation process and the type of material she is called upon to translate, she needs to focus on this area in order to work towards autonomy. » Pour sa part, l'encadreur du traducteur L indique : « There are many instances of awkwardness and unidiomatic expressions in L's writing and still a tendency to remain too close to the French, or to make unwarranted additions. There are instances where her English is ungrammatical, and lexical errors[sic]. »<sup>30</sup>

Le taux de réussite des objectifs 1.2.9 et 1.2.10, qui visent les compétences de transfert linguistique, sont plutôt faibles. Pour les objectifs 1.2.1 à 1.2.8, une majorité de traducteurs arrivaient à atteindre entièrement l'objectif, ce qui n'est pas le cas pour les objectifs 1.2.9 et 1.2.10, qui portent pourtant sur les compétences premières des traducteurs, c'est-à-dire les compétences proprement liées au transfert linguistique. Nous reviendrons plus tard sur ces résultats. Pour l'instant, nous dirons simplement que ces résultats ne correspondent pas à ce que laissent présager les commentaires des

---

<sup>30</sup>La prépondérance des commentaires évoquant les difficultés des traducteurs anglophones relativement aux objectifs 1.2.9 et 1.2.10 s'explique par le fait que nous nous sommes particulièrement attardée aux commentaires visant les traducteurs B, L et M, qui sont tous des traducteurs travaillant vers l'anglais, pour essayer de comprendre la présence des cotes « SO ». Il ne faudrait toutefois pas penser que ces derniers éprouvent plus de difficultés que leurs collègues francophones relativement à ces objectifs. En effet, les encadreurs des traducteurs francophones font également état de difficultés relativement aux objectifs 1.2.9 et 1.2.10. Par exemple, l'encadreur du traducteur F remarque à propos de l'objectif 1.2.9 : « F démontre une bonne compréhension de l'anglais. Il lui arrive parfois d'avoir de la difficulté à se détacher du texte de départ et, par conséquent, de "coller à l'anglais" ». Pour l'objectif 1.2.10, l'encadreur du traducteur N remarque : « S'il y a peu d'erreurs de langue graves dans les textes de N, des erreurs mineures sont toutefois encore relevées (mais de moins en moins fréquemment) : anglicismes, impropriétés, anacoluthes, solécismes, etc. »

employeurs recueillis par le Comité sectoriel, qui, comme nous l'avons déjà mentionné, nous permettaient pourtant de croire que les diplômés maîtrisaient bien ces compétences.

Objectif 1.2.11 : Les erreurs et/ou difficultés sont éliminées (précisées dans l'évaluation de l'étape précédente; s'applique à partir de la deuxième étape).

Puisque l'objectif ne s'applique qu'à partir de la deuxième étape, nous ne rapporterons les données qu'à partir de cette étape : 28 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 40 % l'atteignent partiellement, 4 % ne l'atteignent pas et 28 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la troisième étape, 42 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 46 % l'atteignent partiellement, 8 % ne l'atteignent pas et 4 % des encadreurs ont inscrit « SO ». À la quatrième étape, 42 % des traducteurs ont entièrement atteint l'objectif, 29 % l'ont partiellement atteint, 8 % ne l'ont pas atteint, 13 % des encadreurs ont inscrit « SO » et 8 % n'ont pas inscrit de réponse.

Jusqu'à maintenant, le nombre élevé de réponses « SO » dans les résultats de certains objectifs (par exemple 1.2.9 et 1.2.10) pouvaient s'expliquer. En effet, comme nous avons établi, bien que les encadreurs aient inscrit « SO », souvent, en analysant les commentaires, on se rendait compte qu'ils avaient tout de même évalué le traducteur. Dans le cas précis de l'objectif 1.2.11, nous ne pouvons avancer aucune explication plausible. Dans un cas, l'encadreur a inscrit « SO » parce qu'il n'avait pas été l'encadreur de l'étape précédente. Dans quelques autres cas, l'encadreur a inscrit « SO », spécifiant qu'aucune difficulté n'avait été définie. On peut penser que puisque les encadreurs devaient prendre connaissance des points à améliorer définis à l'étape précédente pour accorder une cote, certains d'entre eux ont simplement choisi de répondre « SO ».

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué que les encadreurs n'ont pas tous la même compréhension de cet objectif. Pour certains, l'objectif a été entièrement atteint si le traducteur a complètement éliminé ses difficultés (p. ex., le traducteur n'a laissé **aucune** coquille dans ses textes pendant toute l'étape). Pour d'autres encadreurs, l'objectif a été entièrement atteint s'ils ont noté une progression, sans que le traducteur n'ait complètement éliminé ses difficultés (p. ex. le traducteur laisse **moins** de coquilles). À la quatrième étape, sur les neuf traducteurs n'ayant pas atteint l'objectif ou ne l'ayant que partiellement atteint, huit traducteurs ont tout de même réalisé des progrès, selon les commentaires de leur encadreur. Le taux de réussite de cet objectif ne nous semble donc pas représentatif de la capacité des traducteurs à s'adapter et à corriger leurs lacunes, d'autant plus que le prochain objectif (1.3) figure parmi les plus réussis.

Objectif 1.3 : Les observations des réviseurs sont prises en compte.

Cet objectif est l'un des plus réussis. En effet, dès la première étape, 80 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, 16 % l'atteignent partiellement et 4 % ne l'atteignent pas. À la deuxième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif diminue légèrement et passe à 76 %. Le pourcentage de traducteurs ayant partiellement atteint l'objectif passe alors à 24 %. À la troisième étape, le pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif augmente de 8 % (84 %) et le pourcentage de traducteurs ayant partiellement atteint l'objectif diminue de 8 % (16 %). À la quatrième étape, 88 % des traducteurs ont entièrement atteint l'objectif et 12 % l'ont partiellement atteint.

Dans leur ensemble, les taux de réussite des traducteurs évalués par le BT nous surprennent (voir le tableau 6, à la page 70, qui présente les objectifs ainsi que le

pourcentage de traducteurs les ayant entièrement atteint à la quatrième étape) en regard des résultats obtenus par le Comité sectoriel. En effet, après un an de travail, l'objectif le plus réussi vise la maîtrise d'outils informatiques et les objectifs les moins réussis portent sur les compétences de transfert linguistique. Nous nous attarderons longuement à cette question dans la prochaine section II.5.

Avant de passer à l'interprétation des résultats, nous aimerions signaler quelques limites de notre analyse. D'abord, il convient de souligner que notre analyse s'inscrit dans un contexte canadien. En effet, les traducteurs évalués sont diplômés d'une université canadienne et ont été embauchés par un employeur canadien. Donc, en aucun cas, est-ce que nos résultats pourraient être interprétés pour se prononcer sur l'industrie langagière ou la formation universitaire dans un autre pays. Par ailleurs, les traducteurs évalués dans le cadre de notre analyse travaillent au Bureau de la traduction, c'est-à-dire une organisation de la fonction publique. Cet employeur offre une solide structure d'encadrement, contrairement à bon nombre de cabinets du secteur privé qui n'offrent pas une formation adéquate aux diplômés, selon le rapport du Comité sectoriel. Nous aborderons d'ailleurs cette différence plus tard dans notre thèse.

Tableau 6 : Objectifs classés selon leur taux de réussite (en ordre décroissant)

Objectif	Pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif à la quatrième étape
1.2.4 : Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art.	100 %
1.2.5 : Toutes les étapes sont prises en compte de manière à pouvoir permettre le respect des échéances.	92 %
1.2.8 : Les usages du service et du Guide du rédacteur sont respectés.	92 %
1.3 : Les observations des réviseurs sont prises en compte.	88 %
1.2.6 : La traduction est adaptée à la destination et au destinataire.	88 %
1.2.1 : La traduction est complète.(Il ne manque pas d'éléments importants –paragraphe, tableaux, titres, etc.)	79 %
1.2.2 : Toutes les recherches sont faites; au besoin, les sources sont indiquées. Les personnes-ressources sont consultées, notamment pour régler les difficultés de traduction et diriger les recherches. Rien n'est laissé au hasard.	67 %
1.2.7 : La terminologie des clients et des domaines est respectée et l'uniformité est assurée à l'intérieur du texte.	67 %
1.2.3 : La traduction est passée au correcteur orthographique et relue attentivement pour en éliminer toute faute d'orthographe ou d'accord ou erreur attribuable à la distraction.	58 %
1.2.10 : Sur le plan de la langue, il n'y a pas d'erreurs graves ni d'erreurs attribuables à un manque de connaissance des règles et de l'usage ou à un manque de ressources sur le plan du vocabulaire, de l'expression et de la rédaction. Les seules erreurs relevées sont mineures et sont attribuables à un manque d'expérience.	50 %
1.2.11 : Les erreurs et/ou difficultés suivantes sont éliminées (précisées dans l'évaluation de l'étape précédente; s'applique à partir de la deuxième étape).	48 %
1.2.9 : Sur le plan du transfert, il n'y a pas d'erreurs graves ni d'erreurs attribuables à un manque de compréhension de la langue de départ. Les seules erreurs relevées sont attribuables à un manque de connaissance des domaines.	42 %

## II.5 : Interprétation des résultats

D'emblée, ce qui frappe à l'examen des évaluations des traducteurs évalués est l'apparente contradiction des résultats par rapport aux résultats de l'enquête du Comité sectoriel (1999) que nous avons présentés dans le premier chapitre de notre thèse. En effet, comme nous avons constaté dans le premier chapitre de notre thèse, les employeurs sondés semblaient principalement se plaindre de la maîtrise des outils informatiques des diplômés ainsi que de ce qu'il convient d'appeler les processus métacognitifs à la lumière du travail d'Echeverri (2008). Par ailleurs, nous avons remarqué que le Comité sectoriel semblait peu s'attarder aux compétences linguistiques ou aux compétences de transfert linguistique, ce qui laisserait a priori supposer que ces compétences sont bien acquises. Pourtant, selon nos résultats, les traducteurs, récemment diplômés à l'emploi du plus important employeur au Canada, arrivent à utiliser de manière judicieuse les outils informatiques, et les processus métacognitifs ne semblent pas poser problème pour eux. En fait, les diplômés auraient même recours à ces derniers pour arriver à surmonter des difficultés. Tout bien considéré, ce sont les compétences linguistiques ainsi que les compétences de transfert linguistique qui semblent loin d'être maîtrisées, même après un an de travail au BT.

L'objectif le plus réussi, c'est-à-dire l'objectif 1.2.4 (*Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art*), porte sur les outils informatiques. Dès la première étape, une forte majorité de traducteurs atteint entièrement l'objectif (88 %). À la deuxième étape, ce pourcentage atteint 96 %. Et, puisqu'à la quatrième étape, 100 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif, nous pouvons affirmer que la réussite est totale.

Avant de commenter cet objectif en particulier, nous pensons qu'il convient d'apporter

quelques précisions sur son énoncé, qui ne nous semble pas très clair. D'abord, l'utilisation de l'expression *traitement de texte* semble quelque peu restrictive. En effet, elle ne renvoie qu'aux logiciels de traitement de texte, du moins selon la définition courante. Dans l'édition de 2008 d'*Initiation à la traductique*, L'Homme soutient qu'« il est assez ardu de caractériser de façon satisfaisante un **logiciel de traitement de texte**. »<sup>31</sup> (L'Homme, 2008, p. 95). Elle arrive toutefois à en donner une description exhaustive :

« Aux fonctions de saisie et d'édition se superposent des fonctions d'éditique (mise en page, choix impressionnant de caractères, génération automatique de tables des matières et d'index, formatage systématisé des paragraphes, etc.), des fonctions de graphisme (insertion de dessins, mise en forme de tableaux, etc.) et d'autres fonctions annexes (comparaison de versions, vérification orthographique, etc.). » (L'Homme, 2008, p. 96).

Elle donne quelques exemples de logiciels de traitement de texte, ce qui confirme notre impression : l'expression *traitement de texte* ne renvoie qu'à ces logiciels. L'objectif 1.2.4 (*Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art*) ne s'appliquerait donc qu'à ce type de logiciels. Pourtant, nous savons que les traducteurs évalués ne sont pas appelés à traduire que des textes créés au moyen de logiciels de traitement de textes. Ils doivent également traduire des textes créés au moyen d'autres types de logiciels, comme des tableurs électroniques (p. ex. *Excel*), des logiciels de création de diagrammes (p. ex. *Visio* de Microsoft) et des logiciels de création de présentation (p. ex. *PowerPoint*). En outre, l'analyse des commentaires des encadreurs nous a permis de découvrir que d'autres facteurs augmentent le niveau de difficulté du traitement informatique des textes à traduire. En effet, un encadreur fait remarquer que le traducteur évalué avait une certaine difficulté à manipuler des fichiers convertis. Il arrive

---

<sup>31</sup>Les deux passages cités portant sur le traitement de texte et tirés de l'édition de 2008 d'*Initiation à la traductique* figurent comme tel dans l'édition de 1999.



effectivement qu'un client envoie un texte à faire traduire en format papier ou sous forme d'image, ce que L'Homme appelle des documents électroniques inaccessibles (L'Homme, 2008, p. 145). Ce sont en fait des documents dont le texte ne peut être manipulé. D'ailleurs, L'Homme mentionne qu'il est possible de convertir ce type de documents au moyen d'un numériseur et d'un logiciel de reconnaissance optique de caractères pour pouvoir utiliser le texte dans d'autres applications, comme un logiciel de traitement de texte ou un concordancier. Toutefois, la qualité de la reconnaissance optique de caractères varie en fonction de certains facteurs, dont le logiciel utilisé, si bien que parfois les textes contiennent des mots ou des chiffres illisibles. Les traducteurs doivent être en mesure de reconnaître ce type d'erreurs et de prendre les mesures nécessaires pour remédier aux problèmes de traduction connexes. Ils doivent aussi savoir utiliser une multitude de fonctions avancées, comme le suivi des modifications et la génération automatique de tables des matières. Ainsi, pour les traducteurs évalués, il ne s'agit pas simplement de créer un texte au moyen des fonctionnalités standard des logiciels de traitement de texte.

En somme, l'objectif 1.2.4 servirait en fait à déterminer si les traducteurs maîtrisent suffisamment divers logiciels pour être capables de recréer ou de conserver la mise en forme du texte de départ, et ce, selon les instructions spéciales du client, le cas échéant. C'est ce que les commentaires de la grande majorité des encadreurs laissent entendre. Par exemple, l'encadreur du traducteur V observe : « V connaît bien tous les logiciels de traitement de texte. Elle respecte systématiquement la mise en page des documents de départ. » Bien que l'encadreur utilise l'expression *logiciels de traitement de texte*, nous sommes convaincue que c'est en raison de l'utilisation de *traitement de*

*texte* dans l'énoncé de l'objectif 1.2.4 (*Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art*). Il est en effet peu probable que le traducteur V n'ait manipulé que des fichiers produits au moyen de logiciels de traitement de texte. D'ailleurs, parmi les commentaires sur l'objectif 1.2.4 dans les 25 évaluations de la première étape, sept encadreurs font explicitement référence à des logiciels autres que des logiciels de traitement de texte.

Tel que nous le précisons ci-dessus, l'objectif 1.2.4 figure parmi les plus réussis. En effet, dès la première étape, 88 % des traducteurs atteignent entièrement l'objectif. Ainsi, dès leur entrée en fonction, 22 des 25 traducteurs évalués font preuve d'une excellente maîtrise des outils informatiques, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent suffisamment ces derniers pour être en mesure de recréer ou de conserver la mise en forme du fichier d'origine lorsqu'ils le traduisent, selon des instructions spéciales du client, le cas échéant. L'analyse des commentaires à l'égard des deux traducteurs n'ayant que partiellement atteint l'objectif (traducteurs E et P) nous a permis de constater que les difficultés rencontrées semblent être attribuables à la période d'adaptation inhérente à l'utilisation soutenue d'outils informatiques. L'encadreur du traducteur E constate : « E ne maîtrise pas encore les différents logiciels utilisés au sein du service. Bien que souvent, elle rencontre des difficultés d'ordre technique et, par conséquent, hors de son contrôle, E doit apprivoiser encore davantage la gamme de logiciels. » Le traducteur E ne maîtrise pas « encore » les logiciels, ce qui laisse présager que ce n'est qu'une question de temps et d'adaptation, ce qui est confirmé à la deuxième étape, où le traducteur E atteint entièrement l'objectif. Pour ce qui est du traducteur P, son encadreur observe :

« Dans l'ensemble, le formatage est bien effectué et respecte celui du client. Lorsque P éprouve des problèmes avec le formatage, elle tente de les régler et en fait part à sa réviseuse. J'ai pu remarquer à une ou deux reprises que la présentation aurait pu être soignée davantage (p. ex. le français ne suivait pas l'anglais dans un modèle indiquant

que le français devait suivre l'anglais, le texte empiétait sur une image dans PowerPoint). Au cours des prochaines étapes, P devra porter un second regard sur la présentation des textes pour s'assurer de respecter le format original, y compris les caractères gras ou soulignés. »

Les difficultés rencontrées par le traducteur P semblent être causées par des oublis plutôt que par une mauvaise utilisation des outils informatiques. À la deuxième étape, le traducteur P connaît le même type de difficultés, mais semble s'améliorer : « Au cours de cette étape, P s'est assurée de soigner davantage la présentation, mais doit continuer de porter un second regard sur la présentation des textes pour s'assurer de respecter le format original, y compris les caractères gras ou soulignés. » À la troisième étape, le traducteur P atteint entièrement l'objectif, comme le reste des traducteurs évalués, à l'exception du traducteur C. Aux deux premières étapes, ce dernier avait entièrement atteint l'objectif. En effet, son encadreur remarque : « She has, however, had difficulty working in converted texts. I hope that she will use the method given to her to overcome this problem. » À la quatrième étape, le problème semble être réglé puisqu'elle atteint entièrement l'objectif : « She now has little difficulty working with converted texts. »

Si l'on tient compte de ces commentaires, force est de constater que le rendement des traducteurs quant aux outils de bureautique est bien loin de ce que laissaient présager les résultats de l'enquête du Comité sectoriel (RSDITC, 1999). En effet, selon ces derniers, les employeurs se plaignent de la maîtrise insuffisante des outils informatiques, que ce soit les outils de bureautique ou les technologies langagières, chez les diplômés (RSDITC, 1999, et Mauriello, 1999). Pourtant, dès leur entrée en fonction, les traducteurs évalués font déjà preuve d'une excellente maîtrise des outils de bureautique, qu'ils améliorent au fil d'une période d'apprentissage. Est-ce que cette différence s'expliquerait par une plus grande place accordée aux outils informatique dans

le cadre de la formation universitaire dans les années qui ont suivi la publication du rapport du Comité sectoriel? Il est bien possible qu'à l'époque, la formation à l'utilisation des outils informatiques ne faisait pas partie intégrante des programmes. Les résultats obtenus par Fiola (2003) semblent aller en ce sens : seulement un peu plus de 36 % des programmes analysés faisaient figurer des cours obligatoires consacrés aux outils informatiques à leur cursus. Depuis, les universités ont peut-être ajouté ce type de cours dans leur programme. Tel semble avoir été le cas puisque les traducteurs évalués semblent maintenant bien savoir utiliser les outils informatiques.

Malheureusement, nous ne pouvons pas nous prononcer sur la maîtrise des technologies langagières puisque la grille d'évaluation élaborée par le BT ne tient pas compte des technologies langagières<sup>32</sup>. Cependant, en raison de l'excellente maîtrise des outils de bureautique chez les traducteurs évalués, il nous paraît improbable que la maîtrise des technologies langagières soit inférieure à la maîtrise des outils informatiques dont font preuve les traducteurs évalués. Par ailleurs, une autre constatation nous porte également à le croire. En effet, selon les commentaires des encadreurs sur l'objectif 1.2.4, les traducteurs qui n'arrivent pas à atteindre entièrement l'objectif mettent en place des processus métacognitifs pour y arriver.

Nous avons déjà présenté les éléments clés de la thèse de doctorat d'Álvaro Echeverri (Echeverri, 2008), laquelle porte sur les facteurs non cognitifs de l'apprentissage, dont font partie les facteurs métacognitifs. Rappelons que l'auteur définit

---

<sup>32</sup>En effet, aucun objectif ne porte sur la maîtrise des outils spécialisés d'aide à la traduction, comme les mémoires de traduction et les bitextes, fait qui nous semble normal puisque la mémoire de traduction n'est utilisée au BT que depuis 2007, et une minorité de traducteurs ne l'utilisent toujours pas.

la métacognition comme la « ...connaissance qu'une personne possède de ses processus cognitifs et du contrôle qu'elle peut exercer sur ces mêmes processus. » (Echeverri, 2008, p. i). Ainsi, les processus métacognitifs permettraient aux traducteurs de prendre conscience d'une lacune lors de la traduction d'un texte et de faire le nécessaire pour la combler. Selon Echeverri, ces facteurs contribueraient ainsi à l'apprentissage des futurs traducteurs et à l'intégration des diplômés au marché du travail. Comme nous disions donc à la fin du paragraphe précédent, selon les commentaires des encadreurs sur l'objectif 1.2.4 (*Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art.*), les traducteurs qui n'arrivent pas à l'atteindre entièrement mettent en place des processus métacognitifs qui leur permettent de s'adapter et de tirer parti des connaissances de leurs collègues, deux facteurs métacognitifs selon Echeverri (adaptation et relations interpersonnelles). Comme nous l'avons déjà mentionné, pour illustrer l'importance des facteurs métacognitifs dans l'intégration des étudiants au marché du travail, Echeverri analyse des rapports de stage pour y recenser des passages qui font référence à ces facteurs. Nous avons fait de même avec les évaluations des traducteurs et avons noté à plusieurs reprises la présence du facteur d'adaptation dans les commentaires au sujet des trois traducteurs qui n'atteignent pas entièrement l'objectif 1.2.4 à une étape ou à une autre (p. ex. : « C follows the format of the source text or instructions provided by the client. She **now has little difficulty** with converted texts. » [traducteur C, objectif 1.2.4, quatrième étape]). Nous avons également relevé le facteur de relations interpersonnelles dans les commentaires au sujet de deux des trois traducteurs qui n'atteignent pas entièrement l'objectif 1.2.4 à une étape ou à une autre. Donc, pour combler leurs lacunes en ce qui a trait à la maîtrise d'outils informatiques, les trois traducteurs qui n'atteignent pas

entièrement l'objectif ont recours à leur capacité d'adaptation, et deux de ces traducteurs ont également recours à leurs collègues. Par ailleurs, nous avons recensé des références directes aux facteurs d'adaptation et de relations interpersonnelles dans les commentaires au sujet de cinq traducteurs qui atteignent entièrement l'objectif dès la première étape. Ce ne sont donc pas seulement les traducteurs qui ont de la difficulté à atteindre l'objectif qui mettent en place des processus métacognitifs. Des traducteurs qui n'ont pas de difficulté à atteindre l'objectif, mais qui désirent tout de même perfectionner leur maîtrise des outils informatiques, y ont également recours. Ainsi, les processus métacognitifs n'interviendraient pas seulement qu'en cas de difficulté.

En fait, les processus métacognitifs interviennent dans de nombreuses situations lors de l'intégration des diplômés au marché du travail. Nous pourrions même être portée à croire que ce sont les processus métacognitifs qui assurent une transition harmonieuse de l'université vers les réalités du marché :

... plusieurs études sur l'intégration des nouveaux diplômés au marché du travail et sur les offres d'emploi en traduction (RSIDTC, 1999; Mauriello, 1999 et Bowker, 2004) mettent en évidence que, de nos jours, l'exercice professionnel de la traduction exige plus que des connaissances linguistiques, culturelles et techniques et la manipulation d'outils technologiques. (Echeverri, 2008, p. 273)

L'écart entre les compétences enseignées à l'université et celles qui sont nécessaires à l'intégration du marché serait si important qu'il est décrié, comme tel, comme une des principales lacunes des diplômés par les employeurs sondés par le Comité sectoriel. En effet, l'écart entre la formation et les besoins du marché figure en tête de liste des lacunes recensées :

Les lacunes se situent essentiellement aux niveaux suivants :

- une adaptation difficile aux règles du marché (passage difficile des études aux réalités du milieu du travail);
- une culture générale insuffisante;
- une spécialisation trop rudimentaire;
- une maîtrise insuffisante des outils informatiques. (RSDITC, 1999, p. 98)

Bien que les auteurs du Comité sectoriel ne définissent pas en quoi consistent les règles du marché ou les réalités du milieu du travail, nous supposons qu'elles sont notamment liées aux contraintes de temps, aux exigences de productivité et à la nécessité de travailler en collaboration avec divers intervenants. Les études de Mauriello et de Bowker tendraient à confirmer cette impression. En effet, selon l'étude de Bowker, l'esprit d'équipe et la capacité à travailler dans des conditions stressantes constituent deux des trois compétences les plus recensées dans les offres d'emploi (Bowker, 2004) et, selon l'étude de Mauriello (Mauriello, 1999), l'incapacité des diplômés à gérer leur temps pour respecter les délais tout en rendant un travail de qualité constitue une des plaintes majeures des employeurs. Les diplômés connaîtraient donc ce type de difficultés puisqu'ils ne sauraient pas mettre en œuvre les processus métacognitifs nécessaires, qui leur permettraient de s'autoévaluer et de s'autogérer. Or, le taux de réussite de certains objectifs des traducteurs évalués par le BT indique que ces derniers savent mettre en place les processus métacognitifs nécessaires pour s'adapter aux réalités du marché.

Après l'objectif 1.2.4 (*Le traitement de texte est fait dans les règles de l'art.*), c'est l'objectif 1.2.5 (*Toutes les étapes sont prises en compte de manière à pouvoir permettre le respect des échéances.*) qui est le plus réussi. En effet, à la première étape, 80 % des traducteurs l'ont déjà entièrement atteint et à la quatrième étape, ce pourcentage passe à 92 %. En outre, l'objectif 1.3 (*Les observations des réviseurs sont prises en compte.*), qui est également lié aux facteurs métacognitifs, est aussi un des objectifs les plus réussis avec un pourcentage de traducteurs ayant entièrement atteint l'objectif de 88 % à la quatrième étape. L'importance des processus métacognitifs pour atteindre ce taux de réussite pour ces deux objectifs est indéniable. En effet, les traducteurs évalués ne

peuvent faire autrement que de déployer des processus métacognitifs pour arriver à s'adapter, à s'autogérer et à entretenir de bonnes relations interpersonnelles avec l'ensemble de leurs collègues, tout particulièrement avec leur encadreur pour atteindre entièrement ces objectifs. En fait, nous pourrions affirmer que les objectifs 1.3 et 1.2.5 constituent, en quelque sorte, une mesure de la qualité des processus métacognitifs liés à l'autogestion et aux relations interpersonnelles. Au bout du compte, les processus métacognitifs interviendraient directement dans la réussite de trois des cinq objectifs les plus réussis. Ainsi, nous pourrions considérer qu'ils constituent une des forces des traducteurs évalués par le BT.



Comment alors expliquer un tel écart entre nos résultats et ceux du Comité sectoriel et de Mauriello? En effet, selon ces derniers, la maîtrise des outils informatiques et les processus métacognitifs figureraient parmi les plus importantes lacunes des diplômés, alors que selon nos résultats, ces mêmes éléments constitueraient une force des traducteurs évalués. Comme nous l'avons déjà mentionné, puisque ni le Comité sectoriel ni Mauriello n'expliquent leur méthodologie en détail, nous ne disposons pas de suffisamment de données pour interpréter de manière approfondie leurs résultats. Par exemple, les auteurs eussent-ils indiqué si les employeurs exprimaient leur opinion en fonction des premiers mois d'emploi des diplômés ou si leurs observations étaient plutôt le fruit d'un suivi à long terme, nous aurions pu en tenir compte lors de la comparaison de nos résultats avec les leurs. Ainsi, l'apparente contradiction aurait pu être mise en perspective. En fait, le principal problème que pose la non-présentation de la méthodologie de l'enquête du Comité sectoriel et du sondage Mauriello est l'imprécision quant aux attentes des employeurs. En effet, si on ne sait pas à quoi s'attendent les employeurs sondés quant au travail des diplômés, il est impossible de comparer ces résultats avec les nôtres, d'expliquer l'écart entre les deux ou d'en tirer des conclusions sur l'évolution des programmes de formation depuis la publication du rapport du Comité sectoriel, notamment en qui a trait à l'intégration des outils informatiques dans les programmes. Est-ce que les employeurs sondés s'attendaient à ce que les diplômés soient capables de travailler comme des traducteurs d'expérience dès leur embauche ou leur ont-ils laissé une période d'adaptation avant de porter un jugement? S'attendaient-ils à ce qu'ils traduisent 2 000 mots par jour dès leur embauche ou après une certaine période? On peut en fait se demander si les attentes des employeurs sondés étaient réalistes.

À cet égard, une situation présentée dans le rapport du Comité sectoriel nous apporte quelques éléments de réponse.

Les cabinets préfèrent embaucher des traducteurs ayant trois ou quatre ans d'expérience, l'apprentissage d'un nouveau diplômé étant beaucoup trop long pour répondre aux besoins pressants de leurs clients. De plus, bon nombre de cabinets n'ont ni les ressources ni le personnel pour encadrer adéquatement des stagiaires. Faute d'un programme d'encadrement structuré, ceux qui ont tenté l'expérience n'en ont pas, dans l'ensemble, tiré de conclusions positives. Les nouveaux diplômés sont ainsi laissés à eux-mêmes et doivent acquérir leur expérience sur le tas. (RSDITC, 1999, p. 94)

Dans ce contexte, il est logique de penser que les attentes des employeurs sondés par le Comité sectoriel quant au travail des diplômés sont effectivement irréalistes. Si les employeurs ne respectent pas la courbe d'apprentissage et demandent aux diplômés d'accomplir certaines tâches de manière prématurée, il serait tout à fait normal que les diplômés ne répondent pas aux attentes, d'autant plus qu'ils seraient laissés à eux-mêmes et auraient ainsi à apprendre sur le tas. Ces conditions relatives à la formation initiale en milieu de travail diffèrent grandement de la situation vécue par les traducteurs évalués faisant l'objet de notre analyse. En effet, comme nous avons déjà expliqué, les diplômés nouvellement embauchés au BT profitent d'une période de formation initiale d'une durée maximale de deux ans au cours de laquelle ils sont étroitement encadrés. Leurs textes sont systématiquement révisés par des encadreurs qui prennent le temps de leur expliquer les modifications apportées. En outre, les nouveaux traducteurs font l'objet d'évaluations trimestrielles au cours de la première année et d'évaluations semestrielles au cours de la deuxième année. Les critères d'évaluation sont par ailleurs explicitement formulés et restent les mêmes tout au long de la période de formation. Contrairement aux employeurs sondés par le Comité sectoriel, le BT offre donc aux diplômés un programme d'encadrement structuré. Cette différence pourrait partiellement expliquer l'écart observé entre nos résultats et ceux du Comité sectoriel, notamment en ce qui a trait aux

compétences de transfert linguistique.

En effet, les objectifs visant les compétences de transfert linguistique figurent parmi les objectifs les moins réussis. Sur les douze objectifs évalués, les objectifs 1.2.9 et 1.2.10<sup>33</sup> sont parmi les seuls que les traducteurs ne réussissent pas à atteindre entièrement à plus de 50 %, à la toute fin du processus d'évaluation d'une année entière. Donc, après un an de pratique de la traduction à temps plein, environ la moitié des traducteurs évalués ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de transfert linguistique pour produire des traductions satisfaisantes selon leurs encadreurs. En soi, ces résultats sont déjà inquiétants. Nous pourrions toutefois penser que le manque d'expérience explique les difficultés que semblent connaître les traducteurs évalués. Cependant, l'énoncé des objectifs tient déjà compte de ce facteur. À vrai dire, l'énoncé de l'objectif 1.2.10 se termine par la remarque suivante : « Les seules erreurs relevées sont mineures et sont attribuables à un manque d'expérience »<sup>34</sup>. Donc, environ la moitié des encadreurs jugent que les traducteurs évalués ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de transfert linguistique même en tenant compte de leur inexpérience. Pour ces traducteurs, non seulement ces résultats indiquent que leur formation universitaire ne leur a pas permis d'acquérir les compétences nécessaires pour la pratique de la traduction, mais aussi qu'ils n'arrivent pas à se mettre à niveau. Les commentaires des encadreurs

---

<sup>33</sup>**Objectif 1.2.10** : Sur le plan de la langue, il n'y a pas d'erreurs graves ni d'erreurs attribuables à un manque de connaissance des règles et de l'usage ou à un manque de ressources sur le plan du vocabulaire, de l'expression et de la rédaction. Les seules erreurs relevées sont mineures et sont attribuables à un manque d'expérience.

**Objectif 1.2.9** : Sur le plan du transfert, il n'y a pas d'erreurs graves ni d'erreurs attribuables à un manque de compréhension de la langue de départ. Les seules erreurs relevées sont attribuables à un manque de connaissance des domaines.

<sup>34</sup>L'objectif 1.2.9 contient aussi un passage semblable. Voir la note de bas de page précédente.

des traducteurs D et N concernant les objectifs 1.2.9 et 1.2.10 ont particulièrement attiré notre attention sur cette question.

Par exemple, le traducteur D n'a que partiellement atteint l'objectif 1.2.10; on s'attendrait donc à ce que sa maîtrise de la langue d'arrivée ne soit pas très bonne. Pourtant, l'encadreur fait remarquer : « D's command of English is solid and her writing is very idiomatic. Many revisions are intended to make style more concise or to restructure a sentence to improve clarity for the reader. » Le traducteur D maîtrise donc l'anglais, mais n'arrive pourtant pas à atteindre entièrement l'objectif. Le type de difficulté que rencontre le traducteur N, cette fois dans la langue de départ, semble être le même : « Même si N comprend très bien l'anglais, ses textes contiennent encore parfois des écarts de sens attribuables à une interprétation erronée du texte de départ. » Ainsi, tant dans le cas du traducteur D que du traducteur N, les compétences linguistiques sont bonnes, mais les compétences de transfert linguistique semblent faire défaut. Cette impression est confirmée par l'analyse des commentaires des encadreurs concernant les quatorze traducteurs n'ayant atteint que partiellement au moins un de ces deux objectifs<sup>35</sup>. Les encadreurs de neuf de ces traducteurs ont fait un commentaire, soit sur la capacité des traducteurs de transférer un message d'une langue source à une langue cible en demeurant à l'affût des interférences linguistiques, soit sur leur capacité de comprendre comment s'articule le sens du texte en langue source, deux capacités qui font partie des compétences de transfert linguistique selon Roberts. Ces neuf traducteurs éprouvent

---

<sup>35</sup>Dans le pourcentage des traducteurs ayant partiellement atteint les objectifs, nous incluons les traducteurs pour qui les objectifs 1.2.9 et 1.2.10 ne s'appliquent pas (*SO*), selon les encadreurs. Comme nous l'avons établi dans la section **Présentation des résultats**, dans ces cas, *SO* signifie vraisemblablement, pour les encadreurs, que les traducteurs évalués n'ont pas atteint un certain niveau. Ainsi, nous considérons que ces traducteurs n'ont pas entièrement atteint l'objectif.

donc des difficultés à maîtriser les compétences de transfert linguistique sans nécessairement éprouver des difficultés avec les compétences linguistiques.

Cette situation ne peut faire autrement que nous rappeler ce que Fiola disait concernant la maîtrise des langues : pour le traducteur, il ne s'agit pas simplement de comprendre la langue de départ et de savoir s'exprimer dans la langue d'arrivée. Le traducteur doit être en mesure de comprendre et de rédiger un message dans sa langue maternelle sans grand problème, capable de comprendre la très grande majorité d'un message dans la langue seconde et, s'il n'y parvient pas, être en mesure d'en prendre conscience et de faire les recherches nécessaires pour pallier le problème. En fait, la maîtrise des langues de départ et d'arrivée dont doit faire preuve le traducteur est différente de celle dont fait preuve une personne bilingue, par exemple, parce que le traducteur doit assurer le transfert linguistique. Les traducteurs évalués par les encadreurs peuvent donc maîtriser les compétences linguistiques sans pour autant maîtriser de façon absolue les compétences de transfert linguistique. Fiola souligne justement que les compétences linguistiques ne sont pas propres au traducteur, contrairement aux compétences de transfert linguistique. C'est dans ces dernières que réside l'essence du travail du traducteur. Dans un autre passage de sa thèse, Fiola souligne que, comme toutes les autres compétences traductionnelles, l'acquisition des compétences de transfert linguistique passe par les trois types de connaissances que nous avons déjà présentées, c'est-à-dire les compétences déclaratives, procédurales et conditionnelles. En outre, pour développer les compétences de transfert linguistique, les futurs traducteurs doivent mobiliser les autres compétences traductionnelles, comme les compétences linguistiques et les compétences méthodologiques. En fait, le développement des compétences de

transfert linguistique dépend entièrement de la maîtrise des autres compétences traductionnelles. Ainsi, la maîtrise des compétences de transfert linguistique est un processus extrêmement complexe, qui requiert une capacité d'adaptation et de mise à niveau continue : « [C]'est par sa capacité de mobiliser les connaissances nécessaires lui permettant de faire face au problème inédit que constitue chaque texte à traduire que le traducteur manifeste sa compétence en transfert linguistique et, par conséquent, sa maîtrise de la multicom pétence traductionnelle. » (Fiola, 2003, p. 83) C'est donc à cette capacité qu'aspire tout apprenti traducteur.

Bien que la maîtrise des compétences de transfert linguistique soit aussi complexe, Fiola réussit tout de même à décortiquer leur processus d'acquisition, qui passe par les trois ordres de connaissance, présentés ci-après :

« [P]ar exemple, constituent des connaissances déclaratives toutes les connaissances à l'égard des langues – lexiques, grammaire et usage – et autres connaissances théoriques relatives aux principes de traduction, de même que les connaissances thématiques. Interviennent ensuite les connaissances procédurales, en lien direct avec la compétence méthodologique. Ces connaissances procèdent de la capacité de mettre en œuvre ou en pratique ce qui est connu d'un point de vue théorique. Finalement, viennent les connaissances conditionnelles, celles grâce auxquelles le traducteur est non seulement capable de traduire, mais il est également en mesure de le faire dans des situations variables, mobilisant les connaissances déclaratives et procédurales nécessaires à l'exécution d'une tâche donnée. » (Fiola, 2003, p. 82)<sup>36</sup>

Selon cette logique, si les traducteurs évalués n'arrivent pas à maîtriser les

---

<sup>36</sup> Donnons quelques autres exemples des connaissances qui nous semblent les plus complexes, c'est-à-dire les connaissances procédurales et conditionnelles, utilisées par un traducteur en milieu de travail.

Connaissances procédurales : connaître la procédure à suivre dans les cas de report; reconnaître les cas où il faut assurer l'uniformité d'un terme dans un texte; savoir quand il faut expliciter le passage du texte de départ.

Connaissances conditionnelles : consulter un dictionnaire unilingue anglais et non une base de données terminologiques ou un dictionnaire bilingue lorsque le traducteur croit que l'auteur a fait une mauvaise utilisation d'un mot anglais; consulter des collègues anglophones lorsqu'après une longue recherche documentaire, le traducteur n'arrive toujours pas à comprendre le sens d'un passage; consulter une base de données terminologiques qui convient à un texte destiné à des fonctionnaires du gouvernement français, par exemple.

compétences liées au transfert, c'est qu'un des trois ordres de connaissances leur manque. Pour ce qui est des connaissances déclaratives et procédurales, on peut supposer que les traducteurs les possèdent. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, deux encadreurs ont constaté que même si les traducteurs évalués maîtrisaient parfaitement la langue de départ ou d'arrivée, qui constituent des connaissances déclaratives selon Fiola, ils ne possédaient pas pour autant les compétences de transfert linguistique. Par ailleurs, les traducteurs évalués ont tous obtenu leur baccalauréat, ce qui signifie qu'ils ont réussi des cours de perfectionnement linguistique, de traduction générale et spécialisée ainsi que de méthodologie de la traduction. En outre, ils atteignent tous au moins partiellement les objectifs 1.2.9 et 1.2.10. Vraisemblablement, ils n'auraient pas franchi toutes ces étapes s'ils ne détenaient pas un minimum de connaissances déclaratives et procédurales. Cela dit, ce qui semble manquer sont les connaissances conditionnelles, celles qui permettent au traducteur de faire son travail dans des situations variables. Fiola décrit d'ailleurs ce qui advient des apprenants s'ils ne possèdent pas de connaissances conditionnelles : « Sans connaissances conditionnelles, l'apprenant arrive à s'acquitter d'une tâche dans un contexte donné mais, sorti de ce contexte, il ne sait s'adapter et répondre aux nouvelles conditions de communication » (Fiola, 2003, p. 68). Il nous semble que cette description s'applique aux traducteurs évalués qui n'atteignent pas un des deux objectifs dans la mesure où ils arrivent à traduire, mais non invariablement dans toutes les situations de communication. L'acquisition des connaissances conditionnelles nous semble d'une importance capitale puisque ces dernières constituent en quelque sorte l'aboutissement ultime de l'apprentissage : c'est en les possédant que l'apprenant finit par vraiment s'approprier une compétence. Si un apprenant ne les possède pas, il n'aura que

partiellement acquis une compétence, à l'instar des traducteurs évalués qui n'atteignent que partiellement les objectifs 1.2.9 et/ou 1.2.10. Echeverri abonde d'ailleurs en ce sens : « Les experts et les novices se distinguent par la fréquence d'utilisation des connaissances conditionnelles. » (Echeverri, 2008, p. 232) Toutefois, la manière de transmettre ces dernières ne semble pas encore bien définie.

En fait, la manière de transmettre les compétences traductionnelles dans leur ensemble reste encore d'actualité en pédagogie de la traduction. La thèse de doctorat d'Echeverri, qui date de 2008, fait état d'une certaine stagnation des formules pédagogiques utilisées dans le cadre de la formation des traducteurs. Echeverri croit par ailleurs que les traductologues auraient intérêt à se pencher sur les sciences de l'éducation pour revitaliser l'enseignement de la traduction. Fiola semble aussi penser que les sciences de l'éducation peuvent enrichir la formation des traducteurs. Comme nous l'avons déjà mentionné, Fiola reprend les conclusions du pédagogue Tardif (1997) en insistant sur l'importance des trois types de connaissances dans l'apprentissage de la traduction. Fiola soutient d'ailleurs que l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage de Tardif « ... rejette toute approche unidimensionnelle et traditionnelle, toute approche axée sur l'enseignant et sur la transmission de son savoir ». (Fiola, 2003, p. 58) Fiola ajoute que la place de la performance magistrale comme approche pédagogique dans la formation des traducteurs est à revoir. En effet, elle ne s'appliquerait pas à tous les types de contenus. Par contre, elle peut être l'approche indiquée pour la transmission de certaines connaissances, comme les connaissances déclaratives. Bien que, selon Fiola, la performance magistrale ne soit pas à proscrire, elle peut être le signe d'un problème sous-jacent :



[L]e recours systématique à la performance magistrale pourrait être le signe d'un malaise plus profond, c'est-à-dire d'une méconnaissance soit de l'activité traductionnelle, soit de la pédagogie. En effet, l'enseignement de la traduction a pour but de faire acquérir une compétence. » (Fiola, 2003, p. 58)

Plus loin dans sa thèse, Fiola fait état d'une situation inquiétante en ce qui a trait à la place occupée par la performance magistrale dans les programmes de formation, qui a une incidence, selon nous, sur la transmission aux apprenants des connaissances conditionnelles ainsi que des compétences de transfert linguistique. Comme nous l'avons déjà expliqué, dans le cadre de sa thèse, Fiola a pour objectif d'étudier la composition des programmes de traduction et de déterminer si ces derniers correspondent à la définition de programme d'études. Pour ce faire, Fiola mène un sondage auprès de formateurs de traducteurs professionnels dans les universités canadiennes. Les formateurs devaient répondre aux questions, qui portaient notamment sur les stratégies pédagogiques utilisées, en fonction des cours qu'ils ont donnés pendant une certaine période. Ainsi, Fiola découvre que 60 % des formateurs utilisent la performance magistrale toujours, souvent ou régulièrement dans leurs cours. Il soutient que puisque l'on sait que l'apprentissage de la traduction passe aussi par la pratique, il est tout à fait anormal que la performance magistrale occupe une place aussi importante. Le fait que la plupart des cours contiennent à la fois du contenu théorique et pratique pourrait expliquer cette situation. Cependant, Fiola présente d'autres données qui sont encore plus préoccupantes. En effet, bien que seulement 22 % des formateurs disent toujours présenter le contenu des cours au moyen de la performance magistrale, 72 % de ces formateurs ont donné des cours de transfert linguistique. Comme le dit Fiola, ces données ne signifient pas pour autant que tous les formateurs donnant des cours axés sur le transfert linguistique n'aient recours qu'à la performance magistrale. Cependant, ces résultats indiquent « que cette pratique est

répandue, même dans les cours qui devraient être axés sur la pratique active, non sur l'écoute passive. » (Fiola, 2003, p. 220) Echeverri semble avancer la même chose : « [D]ans les cours de traduction, ce sont les traductions collectives, la performance magistrale et les cours magistraux qui persistent comme les techniques d'enseignement les plus utilisées. » (Echeverri, 2008, p. 62) Pourtant, la performance magistrale fait l'objet de critiques depuis bien longtemps. Echeverri en formule d'ailleurs plusieurs à l'égard de la performance magistrale et d'autres méthodes traditionnelles d'enseignement de la traduction. Il trouve notamment que ces stratégies sont axées sur l'autorité du formateur et empêchent le développement de l'autonomie chez l'apprenant. En parlant de la performance magistrale et des traductions collectives comme pratiques d'enseignement, Echeverri remarque :

Pour bon nombre d'apprenants, ces deux pratiques représentent un voyage les yeux bandés au terme duquel on leur enlève le bandeau. Ils voient où ils sont arrivés, mais ils ne savent pas comment; et ils ne sauront pas comment refaire le même parcours à l'avenir. (Echeverri, 2008, p. 86)

Non seulement certaines pratiques d'enseignement utilisées en cours de formation ne conviendraient pas à l'acquisition de toutes les connaissances nécessaires au développement des compétences de transfert linguistique, mais le nombre de cours consacrés par les universités au transfert linguistique est variable. En effet, selon les données obtenues par Fiola, le pourcentage de cours obligatoires consacrés au transfert linguistique et à la traduction spécialisée varie grandement en fonction des programmes étudiés. Parmi les onze étudiés par Fiola, deux contiennent plus de 50 % de cours obligatoires de transfert linguistique et de traduction spécialisée, deux, plus de 40 %, cinq, plus de 30 % et deux, moins de 30 %. Comme l'écrit Fiola : « On peut donc en déduire que chacun des programmes consacre à la traduction à proprement parler, au

noyau même de la formation du traducteur, une place relative. » (Fiola, 2003, p. 204) En compilant les données de ce dernier, nous avons découvert que les programmes contiennent, en moyenne, 39,9 % de cours consacrés au transfert linguistique et à la traduction spécialisée, lesquels constituent le « noyau même de la formation du traducteur », pour reprendre l'expression de Fiola. En regard des difficultés éprouvées par les traducteurs évalués par le BT dans le cadre de notre analyse quant aux compétences de transfert linguistique, ce pourcentage ne nous semble pas suffisant. Les exigences de l'OTTIAQ nous semblent d'ailleurs, à cet égard, encore moins suffisantes. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, pour accorder l'agrément à un traducteur, l'OTTIAQ exige qu'il ait suivi une formation de premier cycle comportant au moins 30 crédits (10 cours) consacrés au transfert linguistique. Et comme l'OTTIAQ considère que les cours de recherche documentaire et de révision comptent parmi les crédits consacrés au transfert linguistique, cela réduit le nombre de cours consacrés au transfert linguistique au sens strict. Pour l'OTTIAQ, donc, un étudiant n'a qu'à suivre dix cours, c'est-à-dire le tiers de sa formation, et parfois même moins, pour pouvoir prétendre au titre de traducteur agréé.

Évidemment, si le pourcentage de cours consacrés au transfert linguistique et à la traduction spécialisée ne nous semble pas suffisant (peut-il même par définition l'être?), nous pensons qu'il faut en ajouter. Nous comprenons bien que cela se ferait inévitablement au détriment d'autres types de cours, dans des programmes universitaires de baccalauréat qui doivent compter très exactement 90 crédits. Cependant, nous aimerions insister sur un point déjà mentionné : le pourcentage de cours consacrés au transfert linguistique ne nous semble pas suffisant **au regard** des difficultés éprouvées

par les traducteurs évalués par le BT dans le cadre de notre analyse quant aux compétences de transfert linguistique. Ainsi, si ces difficultés pouvaient être résolues par un changement dans les pratiques pédagogiques, il ne serait peut-être pas nécessaire de revoir la distribution des types de cours, qui elle-même constitue, nous en sommes bien consciente, le fruit d'un équilibre difficile à atteindre dans toutes les formations universitaires dites « professionnalisantes ».

En tenant compte de la prépondérance de la performance magistrale comme approche pédagogique utilisée dans les cours de transfert linguistique et du pourcentage relatif de cours consacrés au transfert linguistique et à la traduction spécialisée dans les programmes de formation, nous ne sommes pas surpris que les traducteurs évalués éprouvent autant de difficultés à maîtriser les compétences de transfert linguistique. En fait, selon nous, cette situation explique partiellement pourquoi les traducteurs évalués ne semblent pas posséder suffisamment de connaissances conditionnelles, mais qu'ils possèdent vraisemblablement les connaissances déclaratives et procédurales; la performance magistrale convient pour la transmission de ces deux derniers types de connaissances, mais ne favorise aucunement la transmission des connaissances conditionnelles. Par ailleurs, à titre d'étudiants en traduction, selon l'université fréquentée, ils ont suivi un nombre variable de cours consacrés au transfert linguistique. Ainsi, les traducteurs évalués savent traduire, mais se butent très souvent à des problèmes, tant dans l'interprétation de la langue de départ que dans la manipulation de la langue d'arrivée, qu'ils ne savent pas comment résoudre, ce qui a évidemment une incidence sur la qualité de leurs traductions. Un des commentaires portant sur le travail du traducteur M, que nous avons déjà présenté, illustre parfaitement le type de problème

que nous évoquons:

« M has excellent English resources but her translations sometimes read awkwardly because of the influence of the French. Now that she is more comfortable with the translation process and the type of material she is called upon to translate, she needs to focus on this area in order to work towards autonomy. »

Le traducteur M s'est familiarisé avec le processus de traduction et a une très bonne maîtrise de la langue de départ; il n'arrive cependant pas à éviter les interférences linguistiques provenant de la langue de départ. Le traducteur sait traduire, mais n'arrive cependant pas à résoudre certaines difficultés.

## CONCLUSION

Au Canada, les programmes universitaires en traduction ne seraient pas adaptés aux besoins des employeurs. En fait, selon les employeurs, les diplômés auraient de la difficulté à faire la transition entre le milieu universitaire et le milieu professionnel. C'est ce dont faisait déjà état le rapport final du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction, publié en 1999. Depuis, bien peu semble avoir été fait, à notre connaissance, pour tenter de modifier les programmes selon les lacunes signalées par les employeurs. En fait, notre motivation à rédiger cette thèse découle partiellement de notre impression de ne pas avoir été suffisamment préparée à la pratique professionnelle de la traduction lors de notre formation universitaire, terminée en avril 2007.

Nous avons donc voulu cerner les forces et les faiblesses des diplômés selon le BT, principal employeur de traducteurs au pays, en effectuant l'analyse d'évaluations de traducteurs nouvellement embauchés par l'organisation. Pour situer le contexte de notre thèse, nous avons notamment entrepris de faire le compte rendu des efforts déployés pour sonder l'opinion des employeurs sur le travail des diplômés.

Au Canada, en 1999, le Comité sectoriel, dont un des objectifs était de tracer un portrait représentatif de l'ensemble de l'industrie, publie son rapport final, fruit de deux ans de travail. Comme nous avons déjà mentionné, le Comité sectoriel s'est notamment intéressé à l'intégration des diplômés universitaires dans l'industrie et a consulté les employeurs sur le travail de ces derniers. En 2004, Lynne Bowker, a tenté de déterminer les compétences recherchées par les employeurs dans le secteur de la traduction en analysant des offres d'emploi diffusées entre janvier 2000 et

décembre 2002. En Europe, à la fin des années 1980, naît une initiative paneuropéenne visant à réformer les programmes de traduction en fonction des exigences de l'industrie, mieux connue sous le nom de projet POSI. C'est dans le cadre de cette initiative que Gabriella Mauriello sonde également l'opinion des employeurs et des consommateurs de traductions au sujet du travail des diplômés. À l'analyse des résultats obtenus par ces trois auteurs, deux éléments semblent, de manière évidente, préoccuper les employeurs quant au travail des diplômés, c'est-à-dire leur maîtrise insuffisante des outils informatiques ainsi que la difficile intégration de certains facteurs métacognitifs comme l'adaptation, les relations interpersonnelles, l'autoévaluation, l'autogestion, la révision et les stratégies. Un autre aspect des résultats obtenus par le Comité sectoriel, c'est-à-dire l'absence de commentaires sur les compétences linguistiques et les compétences de transfert linguistique, nous a surprise et intriguée : cela signifie-t-il que, selon les employeurs, les diplômés maîtrisent ces compétences? En entreprenant l'analyse des évaluations de traducteurs nouvellement embauchés par le BT, nous espérons obtenir une réponse à cette question.

Les résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse des évaluations sont pour le moins surprenants en regard de ce que laissaient présager les commentaires recueillis par le Comité sectoriel. En effet, selon les évaluations que nous avons analysées, dès leur entrée en fonction, les traducteurs évalués font déjà preuve d'une excellente maîtrise des outils de bureautique, qu'ils améliorent au fil du temps. Nous avons par ailleurs observé qu'ils arrivent à se perfectionner en activant des processus métacognitifs. Ils utilisent également ces derniers pour arriver, entre autres, à gérer leur temps et à tirer profit des connaissances de leurs collègues de travail, dont leur encadreur. Donc, contrairement à ce

que laissaient présager les commentaires des employeurs sondés par le Comité sectoriel, la maîtrise des outils informatiques et les processus métacognitifs constituent en fait des forces pour les traducteurs évalués par le BT.

Nous avons déjà présenté certaines raisons qui pourraient expliquer les différences entre les résultats obtenus par le Comité sectoriel et les nôtres, mais au-delà de cette question, nous espérons que notre thèse aura montré la nécessité d'appliquer une méthodologie rigoureuse lors de la réalisation d'un sondage dans l'optique d'améliorer les programmes de formation universitaires. En effet, comme nous avons répété à plusieurs reprises dans cette thèse, le fait que le Comité sectoriel n'ait pas présenté sa méthodologie de manière détaillée ne permet pas de faire une interprétation éclairée des commentaires des employeurs en vue de modifier les programmes de formation. Cette lacune met en évidence la nécessité pour les intervenants qui voudraient sonder l'opinion des employeurs d'appliquer une méthodologie rigoureuse, ce qui permettrait d'utiliser les résultats pour améliorer les programmes. Selon nous, avant d'effectuer le sondage, il faudrait d'abord établir et surtout bien définir les compétences sur lesquelles on veut obtenir des commentaires. Par exemple, s'il s'agit de sonder les employeurs sur les compétences technologiques, il faudrait définir de quels types d'outils on parle exactement surtout que, dans ce domaine, les choses tendent à évoluer très rapidement.

Dans le paragraphe précédent, nous avons employé l'expression *compétences technologiques*, qui renvoie à la catégorisation établie par Roberts (1985), pour une raison bien précise : il nous semble important pour les intervenants qui sondent l'opinion des employeurs de ne pas mettre de côté les préoccupations pédagogiques. Le Comité sectoriel ne semble pas avoir sondé les employeurs sur les compétences de transfert



linguistique. En effet, les commentaires des employeurs présentés dans le rapport final ne visent pas ces dernières. Pourtant, non seulement l'acquisition de ces compétences constitue l'objectif premier de la formation universitaire, mais elles constituent par ailleurs les compétences fondatrices du métier de traducteur. Il est possible que les employeurs sondés par le Comité sectoriel n'aient pas abordé la question des compétences de transfert linguistique, ce qui semble vraisemblable en raison du manque d'encadrement offert par certains cabinets de traduction. En effet, selon le rapport du Comité sectoriel, faute de structures de formation offertes par les employeurs, les nouveaux diplômés sont souvent laissés à eux-mêmes et doivent acquérir de l'« expérience sur le tas ». Ainsi, nous pourrions nous demander si les employeurs évaluent de manière soutenue la qualité des traductions des diplômés et si les compétences de transfert linguistique ne revêtent pas, pour eux, une importance moindre que d'autres questions, comme le respect des délais de livraison. Si tel a été le cas, c'est-à-dire, si les employeurs sondés n'ont pas abordé la question des compétences de transfert linguistique, il aurait été tout de même important que le Comité sectoriel tente d'obtenir certaines réactions sur la question. Nous savons bien que l'objectif de ce dernier n'était pas de recueillir des commentaires des employeurs dans l'optique d'améliorer les programmes. Reste que l'absence de tels commentaires sur les compétences de transfert linguistique de la part des employeurs souligne l'importance pour les intervenants effectuant un sondage de garder en tête les préoccupations pédagogiques. D'autant plus que, bien que les employeurs sondés par le Comité sectoriel ne semblent pas préoccupés par la question, selon nos résultats, les traducteurs évalués par le BT éprouvent d'importantes difficultés en ce qui a trait aux compétences de transfert linguistique, et ce,

même après un an de travail. En effet, les objectifs liés à ces dernières font partie des objectifs les moins bien réussis par les traducteurs évalués par le BT. Il semble donc dans l'intérêt de tous les employeurs de l'industrie langagière répondant à un sondage de s'exprimer sur la question des compétences de transfert linguistique puisqu'ils puisent largement, et continueront de le faire, dans le bassin des diplômés universitaires en traduction<sup>37</sup>. Dans un tel contexte, il est difficile de ne pas établir de lien entre ces difficultés et les problèmes observés dans la formation universitaire de traducteurs, évoqués tant par Fiola (2003) que par Echeverri (2008).

Comme nous avons mentionné dans la dernière section de notre thèse, la prédominance de la performance magistrale comme stratégie pédagogique peut être, selon Fiola, le signe d'un problème sous-jacent : « ... c'est-à-dire d'une méconnaissance soit de l'activité traductionnelle, soit de la pédagogie. » (Fiola, 2003, p. 58). Et il semble effectivement que la pédagogie de la traduction accuse en ce sens certaines lacunes. Plusieurs auteurs (Hurtado [1999], Kiraly [2000], González Davies [2004] et Cronin [2005]) parlent même d'un *pedagogical gap* : « The pedagogical gap represents the dearth of systematic approaches to the teaching of translation skills » (Kiraly, 1995, p. 6). Selon Echeverri, cette situation s'explique notamment par une tradition de l'enseignement artisanat :

« Les méthodes d'enseignement de la majorité des instructeurs sont l'imitation de ce qu'ils ont vu faire par leurs propres instructeurs – dans le cas des traducteurs de formation – ou ce qu'ils voient faire par leurs collègues, dans le cas des instructeurs issus d'autres disciplines. ... Par conséquent, au lieu d'être le résultat d'un choix raisonné et d'une décision informée, le recours aux traductions collectives et à la

---

<sup>37</sup> « Au total, les universités canadiennes produisent actuellement entre 300 et 320 diplômés de niveaux baccalauréat spécialisé et maîtrise par année. Selon notre enquête, la demande pour ces diplômés se situerait entre 360 et 400 par année. » (RSDITC, 1999, p. 99)

performance magistrale est plutôt un réflexe. » (Echeverri, 2008, p. 392-393)

En soi, cette situation n'est pas nécessairement un problème, mais dans le cas de la formation des traducteurs, ces techniques ne semblent pas convenir. Selon Echeverri, le caractère passif que doivent adopter les apprentis traducteurs lorsque les formateurs utilisent ces techniques constitue le plus grand désavantage de ces dernières. Il semble en effet illusoire de penser que des apprentis traducteurs pourront devenir des traducteurs débrouillards, capables de résoudre les nombreux problèmes rencontrés lors de la traduction de textes après avoir reçu une formation de manière passive. Comme l'explique Echeverri, « [il] est naïf de penser qu'on peut former des savants [traducteurs] créatifs à partir d'apprenants passifs. » (Echeverri, 2008, p. 113) C'est ce qui semble poser problème chez les traducteurs évalués par le BT. Contrairement au cas de l'utilisation des outils de bureautique et au respect des échéances, les traducteurs ne semblent en effet pas être en mesure de déployer des processus métacognitifs pour résoudre les problèmes inédits que présentent certains textes et ainsi améliorer leurs compétences de transfert linguistique.

Cette constatation fait en sorte que nous ne pouvons qu'être d'accord avec Fiola, selon qui le recours presque systématique à la performance magistrale trahirait une méconnaissance de la pédagogie. Dans le cas des traducteurs dont nous avons analysé les évaluations, la manière de transmettre les compétences de transfert linguistique lors de leur formation ne semble pas avoir été efficace. En effet, il ne nous paraît pas normal qu'après un an dans un milieu offrant une structure d'encadrement, seulement environ la moitié des traducteurs maîtrisent les compétences linguistiques. Sans prétendre que la formation de traducteurs incombe entièrement aux universités, nous pensons que ces

dernières devraient être mesure de mieux préparer les apprentis traducteurs à la mobilisation des compétences fondatrices du métier, c'est-à-dire les compétences de transfert linguistique. Pour Echeverri, l'innovation dans les méthodes utilisées dans les cours pratiques de traduction passe par la prise de conscience par les responsables de la formation des traducteurs que l'enseignement de la traduction est un défi pédagogique. Nous espérons que notre thèse contribuera à cette prise de conscience.

## Bibliographie

- Anderman, G. & Rogers, M. (2000). Translator training between Academia and Profession : A European Perspective. Dans C. Schäffner & B. Adab (dir.), *Developing Translation Competence* (p. 63-73). Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. & Saldanha, G. (dir.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2<sup>e</sup> éd.). London/New York : Routledge.
- Bowker, L. (2004). What does it take to work in the translation profession in Canada in the 21<sup>st</sup> century? Exploring a database of job advertisements. *META*, 49(4), 960-972.
- Brisset, A. (2008). Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux? *TTR*, 21(2), 131-162.
- Bureau de la traduction. (1996). *Le guide du rédacteur* (2<sup>e</sup> éd.). Ottawa : Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction. (1999). *L'industrie canadienne de la traduction – Stratégie et développement des ressources humaines et d'exportation – rapport final*. Industrie Canada. Repéré à <http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-f.htm>.
- Cormier, S. (2008). *Discours d'employeurs et de professeurs sur la notion de culture générale en tant que savoir nécessaire à l'apprentissage puis à la pratique de la traduction professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais.
- Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction. Peut-on dépasser l'empirisme? *TTR*, 5(2), 163-169.
- Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. *TTR*, 5(1), 17-47.

Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (2e éd.). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Echeverri, Á. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Fiola, M. A. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : Le cas du Canada* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, École supérieure d'interprètes et de traducteurs.

Gouadec, D. (2002). *Profession: Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.

Guilloton, N. & Cajolet-Laganière, H. (2000). *Le français au bureau*. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.

L'Homme, M.-C. (2008). *Initiation à la traductique* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Linguatech éditeur.

L'Homme, M.-C. (1999). *Initiation à la traductique* (1<sup>er</sup> éd.). Montréal : Linguatech éditeur.

Mareschal, G., Brunette, L., Guével, Z. & Valentine, E. (2003). *La formation à la traduction professionnelle*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Mauriello, G. (1999). *Training translators to face the challenges of the future*. Dans Actes du XV<sup>e</sup> congrès mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT). Traduction – Transition (p. 170-175). Mons (Belgique) : FIT.

Ramat, A. (2008). *Le Ramat de la typographie*. Montréal : A. Ramat.

#### OUVRAGES CITÉS PAR LES AUTEURS ÉTUDIÉS

Balliu, C. (2007). Cognition et déverbalisation. *META*, 52(1), 3-12.

- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français.*(1<sup>re</sup>éd). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, C. (2007). L'opération traduisante entre raison et émotion. *META*, 52(1), 48-55.
- Fontaine, F. (1992). *Guide pour la création et la révision d'un programme d'études*. Montréal : Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement.
- Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and methodological reflections on research into translation processes. Dans F. Alves (dir.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (p. 25-42). Amsterdam : John Benjamins.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: pedagogy and process*. Kent, OH : The Kent State University Press.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: An accelerated course*. London : Routledge.
- Robinson, D. (2003). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. (2<sup>e</sup>éd.). London: Routledge.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.