

**Technologisation des cours pratiques de traduction
au Canada :
situation actuelle, perspectives et pratiques exemplaires**

Jessica Cyr

Sous la direction d'Elizabeth Marshman, Ph. D.

Thèse soumise dans le cadre du programme de
maîtrise en traductologie

École de traduction et d'interprétation
Faculté des arts
Université d'Ottawa

© Jessica Cyr, Ottawa, Canada, 2017

But it's not teaching that causes successful, eventual learning – i.e. accomplishment. It's the attempts and adjustments by the learner to perform that cause accomplishment.
Grant Wiggins (2010)

Enseigner des méthodes ce n'est ni transmettre des connaissances,
ni faire assimiler des notions régurgitables à souhait, mais faire
comprendre des principes et y associer des exercices qui assurent
que leur application bascule dans le réflexe.
Danica Seleskovitch (1973, p. 6)

Résumé

Dans un pays comme le nôtre, il n'est pas surprenant que les professionnels doivent acquérir, parmi des compétences disciplinaires et professionnelles, une quantité grandissante de compétences technologiques. La traduction ne fait pas exception à la règle, et plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que ces compétences doivent être acquises lors de la formation professionnelle, soit à l'université. Alors que de plus en plus d'employeurs demandent des traducteurs aux compétences technologiques élargies, nous nous demandons à quel degré et de quelle façon les universités canadiennes assument cette responsabilité.

Nous distinguons connaissances technologiques et compétences technologiques. Les premières représentent un savoir, qui s'acquiert généralement dans des cours isolés de la pratique traductionnelle, comme des cours de terminologie ou des cours d'introduction aux outils pour langagiers. Les secondes représentent un savoir-faire, qui s'acquiert à l'application contextuelle répétitive des connaissances acquises, c'est-à-dire à l'utilisation des technologies dans le processus de traduction.

Notre recherche vise à connaître la situation actuelle de l'utilisation des technologies langagières (TL) dans les programmes de traduction au pays, particulièrement dans les cours pratiques de traduction. Nous avons donc mené une étude auprès de professeurs et chargés de cours de treize universités canadiennes qui présentent au moins un programme de premier cycle en traduction. L'étude au cœur de notre recherche fait appel à deux méthodes pour la collecte de données : 1) questionnaires en ligne sur l'utilisation des TL dans les cours d'intérêt et sur les attitudes envers cette utilisation; 2) entrevues avec des professeurs ou chargés de cours.

Les résultats présentent un survol de la place qu'occupent les TL dans les cours pratiques de traduction au Canada, dont leurs circonstances et leur fréquence d'utilisation. Ceux-ci nous permettent également de relever certaines pratiques exemplaires avec les TL et les principales difficultés associées à l'utilisation des TL dans les cours de traduction. Jumelées à la littérature dans le domaine de l'enseignement de la traduction et des technologies, les données nous amènent à présenter des recommandations quant aux TL dans l'apprentissage de la traduction. Ces propositions diverses serviront à améliorer l'intégration des TL dans les programmes de traduction au Canada afin de mieux préparer les apprentis traducteurs aux réalités, notamment technologiques, du marché.

Mots clés : technologies langagières, outils de traduction, traduction assistée par ordinateur, pédagogie de la traduction, activités d'apprentissage, cours pratiques de traduction, curriculum

Abstract

In a country like ours, it is hardly surprising that, in addition to disciplinary and professional skills, every professional needs to acquire an increasing number of technological skills. Professional translators are no different, and many researchers agree that these skills must be acquired during professional training, generally delivered by a university. As more and more employers seek translators with a broad range of technological skills, we wish to investigate how and to what degree Canadian universities are assuming this responsibility.

We differentiate technological knowledge and technological skills. The former refers to what the translator should *know*: it is generally acquired in courses isolated from the practice of translation, such as introductions to terminology or technological tools for language professionals. The latter refers to the *know-how*: these skills are generally developed by repetitive contextualized application of acquired knowledge, that is, the use of language technologies in the translation process.

Our research aims to shed light on the current use of language technologies (LTs) in Canada's translation programs, especially in practical ("hands-on") translation courses. In our study, we surveyed professors and lecturers from thirteen Canadian universities that offer at least one undergraduate program in translation. The research relied on two data collection methods: 1) online questionnaires on the use of LTs in courses of interest, and on the attitudes towards this use; and 2) interviews with professors and lecturers.

The results offer an overview of the current integration of LTs in practical translation courses in Canada, including their circumstances and frequency of use. They also reveal some of the best practices in the use of LTs, as well as key issues associated with the use of LTs in translation courses. Combined with literature on the teaching of translation and technologies, the findings support recommendations for using LTs in translator education. We hope that these suggestions will help to improve the integration of LTs in translation programs across Canada, so that trainee translators are better prepared to face the technological realities of the market.

Key words: language technologies, translation tools, computer-assisted translation, translation pedagogy, learning activities, practical translation courses, curriculum

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	ix
Glossaire	xi
Liste des abréviations	xiii
Remerciements	xiv
Préambule.....	xv
Motivation de la recherche	xv
Public cible	xvi
0. Introduction	1
0.1 Contexte.....	1
0.1.1 Traduction professionnelle et technologie.....	1
0.1.2 Formation à la traduction et technologie.....	2
0.2 Problématique	3
0.2.1 Intégration isolée	3
0.3 Champ de la recherche	4
0.3.1 Objectif général	4
0.3.2 Objectifs spécifiques	4
0.3.3 Objets de la recherche.....	6
0.3.3.1 Technologies langagières.....	6
0.3.3.2 Intégration	7
0.3.3.3 Cours pratiques de traduction	8
0.3.3.4 Pratique exemplaire	9
0.3.4 Sujets de recherche	9
0.4 Méthodologie générale	10
0.5 Plan du contenu	10
1. Technologisation de la profession et de la formation.....	11
1.1 Technologisation de la profession.....	12
1.1.1 Types et définitions	12
1.1.2 Technologies langagières de base.....	14
1.1.2.1 Exclusions : texteurs et correcticiels	15
1.1.3 Technologies langagières avancées	16
1.1.3.1 Outils de traduction assistée par ordinateur	17
1.1.3.1.1 Gestionnaires de bases de données terminologiques	18
1.1.3.1.2 Gestionnaires de mémoires de traduction.....	19
1.1.3.1.3 Environnements de traduction	20
1.1.3.2 Traduction automatique	20
1.1.4 Défis de la technologisation de la profession.....	21

1.2 Compétence technologique.....	23
1.2.1 Modèle de Roberts.....	23
1.2.2 Modèle de PACTE	25
1.2.2.1 Normes industrielles.....	26
1.2.2.2 Normes commerciales	27
1.2.2.3 Normes professionnelles	28
1.2.3 Modèle de l'European Master's in Translation	29
1.2.4 Défis de la compétence technologique	30
1.3 Technologisation de la formation	33
1.3.1 Formation à la traduction professionnelle	34
1.3.1.1 Programme de traduction	34
1.3.1.1.1 Contenu des programmes	34
1.3.1.1.1.1 Cours sur la compétence technologique.....	35
1.3.1.1.2 Critères d'admission	36
1.3.1.2 Enseignement de la traduction.....	36
1.3.1.2.1 Formation par compétences	37
1.3.1.2.2 Activités d'enseignement-apprentissage-évaluation.....	37
1.3.1.2.2.1 Évaluation en traduction	38
1.3.2 Intégration des technologies en enseignement-apprentissage-évaluation.....	39
1.3.3 Défis de la technologisation de la formation	42
1.3.3.1 Bagage technologique	44
1.3.3.2 Accessibilité	45
1.3.3.3 Moment opportun	46
1.3.4 Cours technologiques.....	47
1.3.4.1 Laboratoires complémentaires	48
1.3.5 Cours technologisés	49
1.3.5.1 Cours pratiques de traduction	50
2. Méthodologie de la recherche.....	52
2.1 Conception de l'étude.....	52
2.1.1 Études pilotes	52
2.1.2 Étude actuelle	54
2.1.2.1 Phase 1 : questionnaire.....	54
2.1.2.1.1 Administration.....	55
2.1.2.1.2 Contenu	55
2.1.2.1.3 Forces et faiblesses de la technique	55
2.1.2.2 Phase 2 : entrevue de recherche et questionnaire	56
2.1.2.2.1 Administration.....	56
2.1.2.2.2 Contenu	57
2.1.2.2.3 Forces et faiblesses des techniques	57
2.2 Distribution de l'étude.....	58
2.2.1 Base de population	58
2.2.2 Destinataires	59
2.3 Déroulement de l'étude.....	59
2.3.1 Phase 1.....	59
2.3.2 Phase 2.....	60

2.4 Analyse des données et interprétation des résultats.....	60
3. Analyse des données et résultats.....	61
3.1 Participation à l'étude.....	61
3.2 Phase 1 : Vue d'ensemble.....	62
3.2.1 Cours pratiques de traduction.....	62
3.2.2 Formateurs en traduction.....	66
3.2.2.1 Remarque	67
3.3 Situation technologique actuelle dans les cours de traduction.....	69
3.3.1 Données quantitatives sur l'utilisation	70
3.3.1.1 Utilisation enseignante	71
3.3.1.1.1 Fréquence d'utilisation enseignante	72
3.3.1.1.2 Étendue d'utilisation enseignante et répartition	74
3.3.1.1.3 État de l'intégration des TL en enseignement.....	76
3.3.1.1.4 Considérations spécifiques.....	77
3.3.1.1.4.1 Limites méthodologiques.....	77
3.3.1.1.4.2 Valeur pédagogique.....	79
3.3.1.2 Utilisation étudiante	80
3.3.1.2.1 Fréquence d'utilisation étudiante	80
3.3.1.2.1.1 Remarques.....	82
3.3.1.2.2 Étendue d'utilisation étudiante et répartition	83
3.3.1.2.2.1 Remarques.....	86
3.3.1.2.3 État de l'intégration des TL en apprentissage.....	87
3.3.1.2.4 Considérations spécifiques.....	88
3.3.1.2.4.1 Limites méthodologiques.....	88
3.3.1.2.4.2 Valeur pédagogique.....	89
3.3.1.2.4.3 Absence de données.....	89
3.3.1.3 État de l'intégration générale des TL	92
3.3.2 Considérations générales	93
3.3.2.1 Nature des TL.....	93
3.3.2.2 Formation universitaire et technologies.....	97
3.3.2.3 Profil des utilisateurs.....	98
3.3.2.3.1 Formateurs : liberté académique et obligation professionnelle.....	98
3.3.2.3.2 Apprenants : initiation et initiative.....	99
3.3.3 Barrières à l'intégration.....	100
3.3.3.1 Infrastructures	101
3.3.3.2 Aisance	104
3.3.3.3 Formation et ressources	106
3.3.3.4 Accessibilité et coût.....	108
3.3.3.5 Autres difficultés.....	109
3.3.3.5.1 Nature de l'emploi des formateurs	109
3.3.3.5.2 Séquence de cours	110
3.3.3.5.3 Taille des groupes.....	112
3.3.4 Conclusions partielles	112
3.3.4.1 Primauté des ressources.....	113
3.3.4.2 Infériorité des TL de transfert	114

3.3.4.2.1 Danse des concordanciers et des dictionnaires	115
3.3.4.2.2 Dominance des concordanciers par rapport aux mémoires	116
3.3.4.3 Manque d'encadrement	117
3.3.4.3.1 Auto-intégration étudiante	117
3.3.4.3.2 Non-authenticité de la tâche intégratrice (traduction).....	118
3.3.4.3.2.1 Inadéquation de l'environnement d'enseignement-apprentissage	119
3.3.4.4 Attitudes et perceptions des formateurs	119
3.4 Perspectives	120
3.4.1 TL en général	120
3.4.1.1 C'est essentiel.	120
3.4.1.2 Mais.	121
3.4.2 TL avancées	124
3.4.2.1 Moment opportun	124
3.4.2.2 Lieu opportun.....	125
3.4.2.3 Méfiances au sujet des MT en formation universitaire	126
3.4.2.3.1 Pistes de réflexion	126
3.4.3 Conclusions partielles	128
3.5 Pratiques exemplaires	128
3.5.1 Pratique 1 : Collaboration et coordination.....	129
3.5.2 Pratique 2 : Externalisation du processus de traduction	130
3.5.3 Pratique 3 : Supervision de la méthode de traduction.....	131
3.5.4 Pratique 4 : Développement de la réflexion et du sens critique.....	132
3.5.5 Conclusion partielle.....	134
4. Stratégies d'intégration	135
4.1 Offrir un environnement d'apprentissage approprié.....	135
4.2 Encourager, soutenir et encadrer l'intégration en apprentissage	136
4.3. Motiver les formateurs	138
5. Conclusion	140
5.1 Technologisation des cours pratiques de traduction	140
5.2 Poursuite de la recherche	142
Bibliographie.....	144
Ouvrages cités et références.....	144
Annexes – Liste.....	155
Annexe I – Certificat d'approbation d'éthique	156
Annexe II – Destinataires de l'invitation à l'étude	158
Annexe III – Message d'invitation (phase 1).....	159
Annexe IV – Lettre d'information (phase 1)	161
Annexe V – Questionnaire FluidSurveys ^{MC} (phase 1)	165
Annexe VI – Résultats préliminaires (phase 1).....	193

Annexe VII – Message d’invitation aux entrevues (phase 2).....	195
Annexe VIII – Lettre de consentement (entrevues, phase 2).....	196
Annexe IX – Questions d’entrevues (phase 2)	200
Annexe X – Message d’invitation (questionnaire, phase 2)	202
Annexe XI – Questionnaire FluidSurveys^{MC} (phase 2)	204
Annexe XII – Tableau 2 : Cours technologiques dans les programmes en 2014.....	223

Liste des tableaux

Tableau 1 : Division des universités.....	68
Annexe XII – Tableau 2 : Cours technologiques dans les programmes de traduction en 2014.....	223

Liste des figures

Figure 1 : Processus d’automatisation du transfert linguistique	17
Figure 2 : Types de cours de traduction.....	62
Figure 3 : Types de traduction (direction).....	63
Figure 4 : Paires de langues.....	63
Figure 5 : Environnements d’enseignement-apprentissage.....	64
Figure 6 : Postes occupés par les répondants.....	66
Figure 7 : Représentation des groupes universitaires	68
Figure 8 : Répondants par université.....	69
Figure 9 : Échelle d’intégration des TL.....	70
Figure 10 : Indicateurs d’exploitation générale (pourcentage)	71
Figure 11 : Mesures de la tendance centrale – Fréquence d’utilisation enseignante	72
Figure 12 : Indicateurs de fréquence d’utilisation enseignante.....	73
Figure 13 : Indicateurs d’étendue d’utilisation enseignante.....	74
Figure 14 : Mesures proportionnelles réparties – Étendue d’utilisation enseignante	75
Figure 15 : Indicateurs d’intégration compréhensifs en enseignement.....	76
Figure 16 : Degré d’intégration des TL en enseignement	77
Figure 17 : Mesures de la tendance générale - Fréquence d’utilisation étudiante.....	81
Figure 18 : Indicateurs de fréquence des utilisations enseignante et étudiante	82
Figure 19 : Mesure proportionnelle – Étendue d’utilisation étudiante	84
Figure 20 : Mesures proportionnelles réparties – Étendue d’utilisation étudiante.....	84
Figure 21 : Indicateurs d’étendue des utilisations enseignante et étudiante.....	86
Figure 22 : Indicateurs d’intégration compréhensifs en apprentissage.....	87
Figure 23 : Degré d’intégration des TL en apprentissage	88
Figure 24 : Absence de données sur l’utilisation étudiante	90
Figure 25 : Indicateurs d’intégration en apprentissage révisés.....	92
Figure 26 : Indicateurs d’intégration des TL en général.....	92
Figure 27 : Obstacles à l’intégration.....	101

Figure 28 : Utilisation étudiante des MT – Moment opportun.....	124
Figure 29 : Utilisation générale des MT – Lieu opportun.....	125

Glossaire

<i>Terme</i>	<i>Description</i>
base de données terminologiques	ressource contenant des données terminologiques, généralement bilingues ou multilingues, consignées sur des fiches dont l'organisation par domaine de spécialité facilite la consultation
bitexte	fichier composé d'une paire de textes alignés, soit un original et sa traduction, de sorte à associer chaque segment en langue de départ à son équivalent en langue d'arrivée
capacité	« élément de la compétence »; « savoir-faire moyennement complexe, intégrant des habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices et sociales) et des connaissances déclaratives (contenu disciplinaire) » (Lasnier, 2001, p. 30)
chargé de cours	membre du corps professoral « dont les services sont retenus pour la durée d'un cours en particulier » (Fiola, 2003, p. 113)
compétence	« savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (Lasnier, 2001, p. 30)
concordancier	technologie permettant de chercher des chaînes de caractères simples ou complexes dans un ou plusieurs fichiers (textes ou bitextes) à la fois et affichant les résultats (occurrences) en contexte plus ou moins grand
connaissance	savoir pouvant être activé et utilisé pour accomplir quelque chose, notamment lorsqu'il est agencé à d'autres savoirs
cours de traduction générale	cours de transfert linguistique visant la traduction de textes pragmatiques en langue générale
cours de traduction spécialisée	cours de transfert linguistique visant la traduction de textes pragmatiques en langue spécialisée
cours de traduction technoscientifique	cours de transfert linguistique visant la traduction de textes scientifiques ou techniques en langue générale ou spécialisée
cours pratique de traduction	tout cours de transfert linguistique visant considérablement la traduction de textes pragmatiques
environnement de traduction	logiciel intégrant « divers outils d'aide à la traduction dans une suite cohérente » et automatisant « la consultation de ressources documentaires et de bases de données terminologiques, le stockage de nouvelles données, ainsi que l'insertion des solutions trouvées dans les dictionnaires ou les textes en cours de traduction » (Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 160)
gestionnaire de bases de données terminologiques	technologie permettant de stocker, d'organiser, de modifier et de consulter facilement et rapidement le contenu de bases de données terminologiques

gestionnaire de mémoires de traduction	technologie permettant de stocker, d'organiser, de modifier et de consulter facilement et rapidement le contenu de mémoires de traduction
habileté	« savoir-faire simple, intégrant des connaissances déclaratives » (Lasnier, 2001, p. 31)
intégration	processus visant le développement global d'une compétence
mémoire de traduction	ressource contenant des bitextes qui ont généralement des points communs (p. ex., même domaine de spécialité) et permettant, surtout, le recyclage de traductions
outil de référence linguistique	tout outil de référence linguistique, notamment rédactionnelle, autre qu'un dictionnaire et une base de données terminologiques
pratique exemplaire	activité d'enseignement-apprentissage pouvant servir d'exemple, en l'occurrence dans l'optique d'une technologisation des cours pratiques de traduction
processus de traduction	« opération de transfert linguistique qui consiste à interpréter le sens d'un texte de départ et à produire un texte d'arrivée en cherchant à établir une relation d'équivalence entre les deux, selon les paramètres inhérents à la communication et dans les limites des contraintes imposées au traducteur » (Delisle et Fiola, 2013, p. 687)
professeur	membre du corps professoral « qui occupe un poste à temps plein » (Fiola, 2003, p. 112-113)
tâche intégratrice	tâche « activant tous les éléments de la compétence » (Lasnier, 2001, p. 29) ou « situation d'apprentissage contextualisée et complexe qui permet aux étudiants d'activer une ou plusieurs compétences disciplinaires tout en prenant en compte au moins une compétence transversale et un domaine d'expérience de vie, et qui favorise leur développement et leur maîtrise dans l'action » (Lasnier, 2000, p. 196)
technologie langagière	technologie traitant de l'information langagière, notamment sous forme écrite, au service du professionnel de la langue (<i>cf.</i> 1.1.1)
technologisation	processus d'adoption des technologies
thème	« traduction dans une langue qui n'est pas la langue dominante de l'étudiant, effectuée à des fins d'exercice ou d'évaluation » (Delisle et Fiola, 2013, p. 686)
traduction assistée par ordinateur	« traduction effectuée par un traducteur au moyen d'un logiciel conçu à cette fin » (Delisle et Fiola, 2013, p. 687)
traduction automatique	« traduction automatisée d'un texte [...] d'un langage naturel dans un autre langage naturel à l'aide d'un système informatique » (ISO, 2015, p. 2)
version	« traduction dans la langue dominante de l'étudiant effectué à des fins d'exercice ou d'évaluation et qui sert, entre autres, à vérifier les connaissances passives de la langue de départ et les aptitudes à la rédaction dans la langue d'arrivée » (Delisle et Fiola, 2013, p. 693)

Liste des abréviations

<i>Code</i>	<i>Référent</i>
BDT	base de données terminologiques
CB	concordancier bilingue
CBdC	Conference Board du Canada
CERTT	Collection électronique de ressources en technologies de la traduction
CPLO	Comité permanent des langues officielles
CRTL	Centre de recherche en technologies langagières
CSICT	Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction
CTG	cours de traduction générale
CTST	cours de traduction spécialisée et technoscientifique
CU	concordancier unilingue
DB	dictionnaire bilingue
DU	dictionnaire unilingue
LA	langue d'arrivée
LD	langue de départ
ISO	Organisation internationale de normalisation
MT	mémoire de traduction
ONGC	Office des normes générales du Canada
OR	outil de référence linguistique
TA	traduction automatique
TAO	traduction assistée par ordinateur
TIC	technologie de l'information et de la communication
TL	technologie langagière

Remerciements

Bien que je sois la seule auteure officielle de cet ouvrage, je n'oserais passer sous silence l'aide incroyable que j'ai reçue de part et d'autre de mes sphères sociales tout au long de ces années d'acharnement.

Tout d'abord, j'éprouve une immense gratitude envers ma directrice de recherche, Elizabeth Marshman, qui a su m'encourager dans les moments difficiles, me rassurer en situation de crise et guider mes pas vers le dénouement heureux de mon aventure longue et éprouvante à la maîtrise. Sa patience et son engagement, de même que son expertise, ont été les piliers de ma réussite.

En outre, je suis très reconnaissante aux professeurs de l'École de traduction et d'interprétation (ÉTI) qui ont traversé ma route pour leur enseignement passionné, leur riche et rigoureuse rétroaction et, donc, leur généreuse contribution à mon développement personnel. Merci donc à Marc Charron, à Malcolm Williams, à Charles Le Blanc, à Clara Foz, à Ryan Fraser, à Salah Basalamah et, tout particulièrement, à Jean Quirion, dont le soutien m'a été des plus précieux depuis mon arrivée à l'ÉTI. D'ailleurs, je sais gré aux évaluateurs de cette recherche, Marco A. Fiola et Lynne Bowker, de leur travail exhaustif et très rigoureux.

Ensuite, je tiens à remercier sincèrement mes divers camarades de classe qui ont su enrichir mon esprit critique, spécialement Louise, en qui j'ai trouvé une amie très chère aux sages conseils et à l'écoute extraordinaire, et Zoya, pour ses beaux mots d'encouragement. Je dis aussi un gros merci aux étudiants à qui j'ai eu l'immense privilège d'enseigner, pour leur vision rafraîchissante.

Par ailleurs, je salue la participation de tous les informateurs de l'étude menée de 2014 à 2015, soit les répondants aux questionnaires des deux phases et les interviewés, ainsi que la collaboration des départements universitaires et des associations professionnelles qui ont bien voulu distribuer mon invitation. Je remercie aussi le Centre de recherche en technologies langagières (CRTL, auj. Cilex) qui s'est avéré une aide formidable pour le recrutement à mon étude.

Enfin, je souhaite remercier du fond du cœur ma famille immédiate et mes amis proches pour leurs encouragements et leur compréhension. Un merci tout particulier à mon conjoint, Alex, pour sa patience incomparable et son soutien attentionné.

Préambule

Motivation de la recherche

Diplômée d'un baccalauréat en traduction et en rédaction de l'Université du Québec en Outaouais, nous nous sommes retrouvée, comme bon nombre de nos anciens collègues de classe, avec une certaine angoisse quant à notre entrée sur le marché du travail. Puisque l'employeur le plus important de la région d'Ottawa-Gatineau, voire du Canada (Fiola, 2003; Mareschal, 2005; Echeverri, 2010), le Bureau de la traduction, avait cessé d'embaucher de nouveaux langagiers en 2011 à la suite des compressions budgétaires du gouvernement fédéral (CPLO, 2016), le secteur privé se présentait alors pour la plupart comme la seule option. Confrontée à cette réalité, nous étions embêtée : Sommes-nous suffisamment formée pour trouver du travail dans l'industrie langagière? Possédons-nous les connaissances et, surtout, les compétences nécessaires aux concours de recrutement? Sommes-nous en mesure de faire concurrence aux autres diplômés qui se cherchent aussi du travail ou même aux langagiers non professionnels? Que recherchent les employeurs exactement? Pourquoi aucune offre d'emploi ou presque ne correspond à notre profil de diplômée? Y a-t-il des lacunes dans notre formation qui nuiront à notre avenir rapproché de langagière professionnelle?

Toutes ces questions nous ont menée à entreprendre une maîtrise en traductologie à l'Université d'Ottawa pour étudier de plus près les lacunes possibles de la formation à la traduction professionnelle. Très tôt, il nous est apparu évident que l'un des écarts les plus rapportés par les traductologues porte sur le volet technologique de la pratique. En effet, bon nombre de nos lectures soulignaient le manque d'« intégration » des technologies langagières (TL) dans les programmes de formation, et ce, depuis la fin des années 1980 à ce jour. Cependant, peu d'auteurs précisent l'état de la question, c'est-à-dire où en est l'intégration des TL, ou encore quelle serait une intégration souhaitable, et encore moins formulent des recommandations visant l'atteinte de cette dernière.

Ainsi, grâce à nos expériences universitaires, dont de nombreuses pédagogiques à titre d'assistante d'enseignement, puis à titre de chargée de cours sur les technologies langagières et de cours de traduction, nous avons amélioré notre compréhension de l'ampleur de la tâche visant le développement de la compétence technologique des apprenants dans un programme de formation à la traduction professionnelle, une composante très importante de la grande compétence du traducteur.

Public cible

Nous espérons que la présente recherche servira de guide aux membres du corps professoral en traduction pour déterminer où la technologisation de leurs cours pratiques de traduction se situe par rapport aux pratiques actuelles ou pour inspirer une meilleure intégration des TL dans ces cours qui offrent un environnement de prédilection à la réalisation de la tâche intégratrice en apprentissage de la traduction. Toutefois, il convient de préciser que nous ne prétendons pas que notre recherche soit, à elle seule, la référence en la matière. De fait, il serait important de consulter d'autres sources aussi, notamment des sources spécialisées en pédagogie, voire en andragogie, générale et de la traduction, en intégration des technologies en enseignement-apprentissage et en TL.

0. Introduction

La traduction est en train de vivre sa révolution industrielle. Il serait vain de s'acharner à le nier et sans doute même peut-on s'en réjouir.

Christine Durieux (1988, p. 48)

0.1 Contexte

De nos jours, il est clair que la traduction n'est plus perçue simplement comme un art inné gouverné seul par l'instinct d'un artiste-traducteur et, par conséquent, par sa propre perspective sur le monde : la traduction est une profession, une profession détenant un rôle important au sein d'une société et s'exerçant dans une industrie florissante, notamment au Canada. Ainsi, l'univers de cette activité est bien plus complexe qu'il ne le paraît, et chacune de ses sphères présente un lot de normes qui décrivent, voire dictent, la compétence en traduction, ou plutôt la compétence du traducteur¹. Ces normes sont généralement regroupées pour former des modèles de compétence qui, depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC), présentent tous une sous-compétence (ou composante) technologique substantielle influençant inévitablement la pédagogie de la traduction, soit la formation universitaire à la traduction professionnelle. Grâce à de nombreuses recherches, on comprend mieux l'ampleur de cette sous-compétence, soit son rôle dans le processus de traduction et son impact sur celui-ci, de même que ce qu'elle implique sur le plan didactique.

0.1.1 Traduction professionnelle et technologie

En tant que profession, la traduction se plie généralement à certaines exigences de la société. Ainsi, les diverses autorités concernées par la pratique professionnelle (p. ex., regroupements industriels, employeurs, organisations professionnelles) veillent à ce que les traducteurs soient compétents dans l'exercice de leurs fonctions et, par conséquent, sensibles aux changements majeurs des normes professionnelles observables et émises. Pour ce faire, il convient d'actualiser la

¹ Pour des raisons de lisibilité et d'allègement, le genre masculin est utilisé comme générique pour désigner des personnes dans l'ensemble de la présente recherche. Cette pratique n'a donc aucune intention discriminatoire.

conceptualisation de la compétence professionnelle en tenant compte de tels changements. D'ailleurs, un des grands mouvements dans le domaine a trait à l'émergence de nouvelles techniques de travail.

Dans la pratique professionnelle, le recours aux technologies ne date pas d'hier. En effet, depuis l'avènement des ordinateurs et d'Internet, on observe sans surprise la « technologisation » du poste de travail du traducteur, notamment sous l'influence d'une industrie de plus en plus exigeante. Outils de communication, ouvrages de référence électroniques ou en ligne, correcticiels, logiciels de traitement de texte (*inf.* texteurs) et bases de données terminologiques font tous partie du quotidien de ce langagier professionnel². Par ailleurs, de nombreuses recherches et initiatives ont permis le développement et l'avancée remarquable de technologies principalement conçues pour faciliter la traduction, y compris les programmes de traduction assistée par ordinateur (TAO) et les systèmes de traduction automatique (TA). Cependant, cette technologisation fait des vagues. En effet, mises au point pour faciliter le travail du traducteur (p. ex., pour améliorer sa production), certaines technologies interviennent pendant le processus de traduction, causant divers bouleversements de la méthode, surtout lorsqu'elles ne sont pas bien intégrées à la réalisation de la tâche de traduction. Du coup, il ne s'agit pas seulement de savoir s'en servir, mais aussi de garder un contrôle raisonnable sur la traduction à livrer en respectant toutes ses spécifications. Ainsi, puisqu'il est clair que le traducteur ne saurait se passer des technologies, notamment des technologies langagières (TL), et que celui-ci doit vraisemblablement les maîtriser pour bien performer sur le marché du travail, la formation à ces outils est alors indispensable.

0.1.2 Formation à la traduction et technologie

Toute profession implique d'emblée une formation substantielle généralement assurée par l'université, ce qui est le cas en traduction. Cette formation est donc largement influencée par la pratique professionnelle et, ainsi, par l'industrialisation de la traduction, qui est particulièrement marquée par la technologisation du travail du traducteur. De fait, il n'est pas surprenant d'observer la technologisation de la formation, soit l'intégration des TL dans les programmes de premier cycle en traduction, notamment au Canada. Comme la compétence du traducteur ne se résume certainement pas à une seule sous-compétence et que les programmes sont déjà très chargés, il est difficile de faire une plus grande place à la composante technologique, et ce, bien que sa place soit de plus en plus importante dans la pratique. Ainsi, les universités tentent tant bien que mal d'assurer une couverture

² On avance même que, de nos jours, la traduction est, entre autres choses, une interaction entre l'humain et la machine (O'Brien, 2012).

raisonnable du volet technologique dans leurs programmes afin que leurs diplômés présentent une compétence globale suffisante pour s'intégrer au marché du travail.

0.2 Problématique

Sans doute en raison de nombreuses revendications de la part de l'industrie et d'autres intervenants en traduction professionnelle (p. ex., traductologues), et de la volonté de formateurs de s'inspirer de l'évolution de la pratique pour actualiser la formation, depuis un bon moment, on observe une certaine intégration des TL dans les programmes de formation à la traduction professionnelle. Si bien qu'aujourd'hui, toutes les universités offrent des cours technologiques, cours ayant généralement pour objet les TL. Cependant, il semblerait que cette intégration soit insuffisante ou inadéquate et qu'elle ne permette donc pas le développement souhaitable de la sous-compétence technologique, toujours comptée parmi les écarts entre la formation et la profession³. Mais quelles sont les proportions de cette intégration? À notre connaissance, il n'existe aucune étude exhaustive et systématique sur le sujet, quoique des traductologues, depuis la fin des années 1980, plaident en faveur d'une intégration, voire d'une « meilleure » intégration, des TL. Mais qu'entend-t-on par « intégration »? Qu'est-ce qui freine la technologisation de la formation? Et par quels moyens parviendrait-on à l'améliorer? Pour tenter de répondre à ces questions, il faut d'abord connaître la place qu'occupent actuellement les TL dans les programmes de formation à la traduction professionnelle. La présente recherche vise ainsi à jeter une certaine lumière sur ce champ obscur de la traductologie.

0.2.1 Intégration isolée

À la lumière de quelques lectures, nous croyons que l'une des raisons pour lesquelles la technologisation des programmes fait toujours l'objet de discussion est la forme que prend souvent l'intégration. En effet, comme l'intégration des TL dans les programmes de formation à la traduction professionnelle se fait visiblement de façon moléculaire, soit dans des « cours auxiliaires » (Delisle, 2005, p. 29) qui sont isolés de la « pratique » de la traduction, l'approche actuelle ne semble pas être la mieux adaptée au développement de la compétence du traducteur comme un tout complexe. Ainsi, une

³ En outre, l'apparition et la multiplication de formations technologiques ponctuelles offertes, par exemple, par des établissements de formation divers ou des organisations professionnelles peuvent témoigner de lacunes des universités à s'adapter aux demandes du marché. Bien vite, elles pourraient y perdre leur réputation.

approche plus holistique pourrait s'avérer une solution intéressante. C'est pourquoi la technologisation des cours pratiques de traduction, dans lesquels s'exercent considérablement les apprenants à la pratique professionnelle (généralement simulée), nous semble une avenue intéressante à explorer. Cependant, étant donné l'accessibilité grandissante aux technologies, il est possible, voire souhaitable, que les TL aient déjà fait leur entrée dans ces cours. Reste à savoir dans quelle mesure.

0.3 Champ de la recherche

En raison de limites inhérentes à une maîtrise, le champ de la présente recherche est plutôt restreint. Toutefois, nous croyons qu'il saura servir justement à l'atteinte des objectifs que nous avons fixés.

0.3.1 Objectif général

Avec notre étude, nous souhaitons contribuer à la recherche en pédagogie de la traduction, notamment en ce qui a trait à la cohérence entre la formation universitaire et la pratique professionnelle sur le plan de la compétence technologique. Ainsi, l'objectif général de la recherche est de recenser des stratégies réalistes et réalisables qui encourageront la technologisation des cours pratiques de traduction dans les programmes de formation à la traduction professionnelle, puisque ces cours semblent représenter l'environnement idéal pour développer de manière intégrée la compétence globale du traducteur, y compris sa composante technologique.

0.3.2 Objectifs spécifiques

Dans le but d'atteindre l'objectif général, notre recherche présente trois objectifs spécifiques qui visent essentiellement à connaître la situation actuelle des TL dans les cours pratiques de traduction, à discuter des perspectives des TL dans ces cours et à présenter les pratiques exemplaires en enseignement-apprentissage liées à la technologisation de ces cours. En d'autres termes, nous souhaitons :

- déterminer le degré d'intégration des TL dans les cours de traduction afin de déceler les lacunes et les richesses des pratiques d'enseignement-apprentissage, le cas échéant;

- montrer les perspectives des TL dans une approche intégratrice à la formation à la traduction professionnelle;
- tenter de comprendre les résultats en considérant, entre autres, les obstacles à l'intégration pour discuter de stratégies, notamment à la lumière de pratiques exemplaires.

Notre démarche est inductive, puisque l'étude en son centre est exploratoire. Cependant, il convient aussi de souligner que nous avons entamé notre recherche avec quelques prémisses. Premièrement, les TL sont largement utilisées par le traducteur professionnel sur le marché du travail, notamment les technologies de la TAO et, dans une certaine mesure, de la TA. Par ailleurs, cette utilisation est plutôt stable ou tendra à augmenter au fil des années, intervenant dans le processus de traduction dans des proportions sans doute toujours plus grandes. Deuxièmement, les universités ont une certaine responsabilité envers la société à titre d'établissements de formation officiels à la traduction professionnelle : former des traducteurs aptes à intégrer la société dans leur rôle en tant que professionnels. De fait, selon les normes professionnelles, cette intégration dépend de la compétence du traducteur, dont les composantes multiples sont généralement acquises ou bien entamées à l'université. Troisièmement, l'intégration des TL dans les programmes de traduction est considérée comme insuffisante pour satisfaire aux attentes du marché en matière de compétence technologique. Alors qu'une certaine technologisation de la formation existe, on accuse toujours des lacunes. Ainsi, nous présumons que la formation est inadéquate, ce qui nous pousse à croire que des changements, comme l'adoption d'une nouvelle approche, s'imposent. C'est pourquoi notre recherche s'intéresse à la technologisation des cours pratiques de traduction, soit les cours de transfert linguistique où l'apprenant s'exerce le plus substantiellement à la pratique de la traduction, notamment par la traduction répétitive de textes de taille considérable et graduellement comparable aux attentes du marché⁴.

En somme, l'étude nous permettra d'avoir une meilleure compréhension de la situation actuelle des TL dans les cours de traduction et de cerner les enjeux importants d'une intégration accrue dans ceux-ci pour des applications et recherches ultérieures. Ainsi, nous espérons que les chargés de cours et les professeurs pourront s'inspirer des résultats et des conclusions pour mettre à jour leurs pratiques d'enseignement, que les universités et les vendeurs de technologies pourront connaître les obstacles et trouver des stratégies pour les contourner, notamment en collaboration avec d'autres

⁴ On estime qu'un traducteur professionnel traite environ 2 000 (nouveaux) mots par jour. (Fiola, 2003, p. 229)

intervenants du domaine, et que, le cas échéant, les étudiants bénéficieront d'une formation améliorée qui leur assurera de devenir, avec de l'expérience professionnelle, des traducteurs compétents et performants.

0.3.3 Objets de la recherche

La présente recherche se concentre sur quelques objets bien précis, en l'occurrence les TL, le concept d'intégration, les cours pratiques de traduction et le concept de pratique exemplaire.

0.3.3.1 Technologies langagières

De façon générale, une « technologie » est un « ensemble de savoirs et de pratiques, fondé sur des connaissances scientifiques, dans un domaine technique particulier » (Antidote 9^{MC}, 2016). Depuis l'avènement de l'ère numérique, le terme renvoie de plus en plus, voire presque exclusivement, à une technique informatique quelconque, comme la gestion du courrier électronique (*inf.* courriel) qui est possible grâce à un programme⁵ ou, plus précisément, un logiciel⁶ informatique. Lorsqu'on parle de types de technologie, ou technologies (au pluriel), on renvoie généralement aux multiples techniques informatiques d'un domaine donné. En l'occurrence, les technologies de la langue ou technologies langagières (TL), une branche de la grande famille des technologies de l'information et de la communication (TIC), sont largement d'intérêt en traduction. Mais quelles sont-elles? Une étude d'AnneMarie Taravella (2011) révèle que la définition d'une technologie langagière varie grandement d'une personne à une autre. Cependant, elle affirme que « les définitions proposées comportent un élément informatisé mis au service du travail du langagier, pour le rendre plus facile ou plus efficace » (s. p.). Ce sont ces technologies précisément qui nous intéressent dans la présente recherche, soit celles qui servent spécifiquement au traitement des langues. Nous éviterons donc d'aborder les TIC périphériques à l'activité de traduction, comme le gestionnaire de courriel (*inf.* courrielleur) et le convertisseur de fichiers, sans toutefois nier leur importance dans l'ensemble des tâches qu'exercent les langagiers. Par ailleurs, pour des raisons inhérentes à une maîtrise, nous nous intéresserons aux TL qui traitent le texte, ignorant du coup celles qui traitent la parole (p. ex., reconnaissance vocale), bien qu'elles soient d'intérêt en traduction (Zapata, 2012, 2014, 2016).

⁵ « Ensemble ordonné d'instructions codées dans un langage donné et décrivant les étapes menant à la solution d'un problème. » (Antidote 9, 2016)

⁶ « Programme informatique constitué d'une liste d'instructions lues et interprétées par un ordinateur et lui permettant d'exécuter diverses tâches. » (Antidote 9, 2016)

Ainsi, dans le cadre de notre étude sur la technologisation des cours pratiques de traduction, nous nous sommes intéressée tout particulièrement aux TL suivantes :

- bases de données terminologiques (BDT);
- dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (DU);
- dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (DB);
- outils de référence linguistique (OR);
- concordanciers unilingues (CU);
- concordanciers bilingues (CB);
- gestionnaires de mémoires de traduction (GMT) ou environnement de traduction (ET);
- systèmes de traduction automatique (STA). (Cf. glossaire et 1.1)

Celles-ci se divisent généralement en deux grandes catégories. Nous ferons essentiellement référence à celles-ci au moyen des termes « TL de base » et « TL avancées ». Cette dernière classification oppose les TL utilisées comme ressources ponctuelles et les TL utilisées comme aides systématiques. Nous traiterons de la typologie des TL et décrirons celles-ci plus loin (cf. 1.1.1)

0.3.3.2 Intégration

En pédagogie, le concept d'intégration est très présent, notamment dans une approche de formation par compétences comme celle proposée par François Lasnier (2000). Cette approche est des plus pertinentes en traduction, un domaine pour lequel il existe de multiples modèles visant à définir et à décrire la compétence de son praticien ainsi que ses composantes. Tirant son origine en partie du constructivisme, elle présente des ressemblances certaines avec l'approche socioconstructiviste que Donald Kiraly (2000) applique à l'enseignement de la traduction. En effet, les deux approches perçoivent la compétence comme un ensemble complexe auquel il faut constamment revenir pour assurer l'intégration de tous ses éléments⁷, pour assurer la construction des savoirs nécessaires à la pratique professionnelle. Comme l'intégration renvoie à un tout, il n'est pas surprenant que celle-ci s'étende aussi jusqu'aux technologies qui nous entourent. Ainsi, dans une formation professionnelle, on se concentre sur l'intégration des TL utiles, voire indispensables, à la pratique de la profession.

⁷ Par « intégration », Lasnier (2001) entend que « les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence ; l'apprenant développe la compétence en utilisant les éléments de la compétence de façon intégrée » (p. 30). Pour Kiraly (2000), l'apprentissage est holistique, ce qui implique que le concept d'intégration y est central.

Plus précisément, l'intégration des TIC représente un enjeu important en pédagogie, notamment pour Carole Raby (2004). Pour cette dernière, l'intégration⁸ pédagogique des TIC, par opposition à leur intégration physique (c.-à-d., accessibilité des équipements), est « une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif, pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement » (p. 23). Raby propose d'ailleurs un modèle synthèse de processus d'intégration des TIC dont nous discuterons plus loin (cf. 1.3.2).

En reconnaissant la validité d'une approche intégratrice ou constructive, nous avons déterminé que les cours pratiques de traduction offrent fort probablement l'environnement d'apprentissage le plus intéressant pour l'intégration, un lieu où les apprenants s'exercent le plus à la tâche principale du traducteur (c.-à-d., activité, authenticité et signifiante) et où il serait, vraisemblablement, logique de faire intervenir les TL.

0.3.3.3 Cours pratiques de traduction

Dans notre recherche, nous entendons par « cours pratiques de traduction » ce que Jean Delisle (2005, p. 28) entend par « séminaires pratiques de traduction », soit les cours de traduction générale vers la langue dominante, les cours de traduction spécialisée (p. ex., traduction administrative, traduction juridique), les cours de traduction technoscientifique (p. ex., dans les domaines de la mécanique, de l'informatique, de la physique, de l'électricité) et les cours de traduction à partir d'une deuxième ou troisième langue, ou vers celle-ci. Cependant, contrairement à Delisle, nous excluons les cours de révision, de retraduction et de correction d'épreuves, puisqu'ils portent sur une opération post-traduction qui n'implique pas d'emblée une utilisation accrue de TL comme c'est le cas pour la traduction à proprement parler, du moins en milieu professionnel. Nous nous intéresserons donc à l'intégration des TL dans ces cours, notamment aux pratiques pédagogiques exemplaires, le cas échéant.

⁸ Notons que Raby (2004), pour définir le terme « intégration », renvoie alors à la définition générale de Renald Legendre (1993) : « action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveaux supérieur » (p. 732).

0.3.3.4 Pratique exemplaire

De façon générale, l'adjectif « exemplaire » signifie « susceptible de servir d'exemple » (Antidote 9, 2016) ou de modèle. Ainsi, inspirée du modèle de Raby (2004), nous entendons par « pratique exemplaire »⁹ toute activité témoignant d'une utilisation exemplaire des TL, par opposition à la non-utilisation des TL. Raby (2004) décrit l'utilisation exemplaire comme suit :

[...] un enseignant qui utilise fréquemment et régulièrement les TIC, pour répondre à ses besoins personnels et pour remplir ses fonctions professionnelles et pédagogiques, et qui permet aux élèves d'apprendre plus en les engageant fréquemment, et régulièrement, dans diverses activités, réalisées à l'aide des TIC, qui favorisent l'acquisition et la construction de connaissances et le développement de compétences disciplinaires et transversales, et ce, dans un environnement d'apprentissage actif et significatif. (p. 45)

Dans une optique d'utilisation pédagogique (*cf.* 1.3.2), les paramètres des pratiques exemplaires ont donc trait à la fréquence, à la régularité et à la variété des activités, et ce, dans une situation d'apprentissage active et significative, de même qu'authentique (*cf.* 0.3.4.2). Les pratiques sélectionnées pour discussion seront présentées plus loin (*cf.* 3.4).

0.3.4 Sujets de recherche

La présente étude porte sur la collecte de données auprès de sujets humains, soit les membres du corps professoral des programmes de formation à la traduction professionnelle. Les formateurs comprennent les professeurs, entendus comme des employés à temps plein des universités, et les chargés de cours, entendus comme des employés à temps partiel qui occupent généralement d'autres fonctions, soit à titre d'étudiants aux cycles supérieurs ou de professionnels.

⁹ Raby (2004) s'est elle-même basée sur la définition de Henry Jay Becker (1994) : « Instead, our attribution of the exemplary teaching practice label was based on the assumption that important academic outcomes will result from systematic and frequent use of computer software for activities that involve higher order thinking (such as interpreting data, reasoning, writing, solving real-world problem, and conducting scientific investigations). (p. 136)

0.4 Méthodologie générale

Dans le but d'atteindre nos objectifs général et spécifiques, nous contextualiserons la présente recherche afin de fournir le cadre théorique nécessaire à l'interprétation des résultats de l'étude en son centre. Pour cette étude, nous avons d'abord monté et mené un sondage en ligne auprès des chargés de cours et des professeurs de cours pratiques de traduction pour connaître la place que les TL occupent en général dans ces cours, ainsi que pour déterminer les facteurs qui favorisent ou entravent la technologisation de ceux-ci. Ensuite, nous avons réalisé des entrevues auprès des chargés de cours et des professeurs volontaires pour obtenir quelques précisions sur l'intégration actuelle des TL dans leurs cours et pour connaître leur opinion sur la place que devraient occuper les TL avancées (*cf.* 1.1.3).

0.5 Plan du contenu

D'abord, dans le premier chapitre, nous ferons état de ce qui est connu du sujet et des discours actuels sur la technologisation de la profession et de la formation. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous exposerons la méthodologie de la recherche et, surtout, de l'étude. Puis, dans le troisième chapitre, nous analyserons les données recueillies sur l'intégration actuelle des TL dans les programmes de traduction, dans les cours pratiques de traduction. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous discuterons de certaines stratégies à la lumière des conclusions de la recherche afin d'encourager une meilleure intégration des TL dans les programmes de traduction et, ainsi, d'actualiser la formation des traducteurs. Ce dernier chapitre sera suivi de la conclusion qui, en plus de résumer brièvement le contenu de la présente recherche, proposera de nouvelles avenues pour la poursuite de la recherche en pédagogie de la traduction et, bien entendu, l'intégration des TL dans la formation à la traduction professionnelle.

1. Technologisation de la profession et de la formation

The translator's tools are very much a part of the translation process.

Donald Kiraly (2000, p. 124)

Nul n'est sans savoir que la traduction se pratique depuis des millénaires et qu'elle, comme bien d'autres disciplines, a considérablement évolué avec le temps. De fait, aujourd'hui, elle n'est plus perçue simplement comme un art inné gouverné seul par l'instinct du traducteur et, par conséquent, par sa propre perspective sur le monde : la traduction est professionnelle, c'est-à-dire que son activité a une profonde raison d'être sociale (Dingwall, 2016). Ainsi, la profession est nécessairement marquée non seulement par les particularités historiques et linguistiques de la société dans laquelle on l'exerce (Delisle, 1998)¹⁰, mais aussi par de grands mouvements comme l'industrialisation. En l'occurrence, l'un des phénomènes des plus manifestes et indéniables de l'industrialisation sur la traduction est la technologisation du poste de travail du traducteur, qui engendre de profonds changements dans la profession. En effet, comme les technologies adoptées par l'industrie de la traduction sont de plus en plus nombreuses et sophistiquées (Kiraly, 2000; Bowker, 2004; Alcina, 2008), elles transforment le travail du traducteur professionnel de bien des façons et dans des proportions toujours plus grandes, et forcent celui-ci à adapter non seulement sa méthode, mais aussi sa réflexion (Cohen, 2000).

Avec la transformation incontestable des pratiques qu'amènent les technologies, il est dans l'intérêt de tous de s'assurer que toute profession soit toujours en mesure de respecter son mandat primaire, soit d'accomplir certaines tâches les plus dangereuses de notre société » (Dingwall, 2016). Ainsi, pour garantir la pérennité d'une profession, on veille à ce que ses praticiens demeurent compétents aux yeux de la société d'après les normes qu'on y observe et qu'on émet. Pour ce faire, il convient d'actualiser le profil professionnel du traducteur afin de tenir compte des tendances, telles que celles portant sur la compétence technologique et, donc, la formation universitaire que la profession implique d'emblée.

¹⁰ L'année 1867 marque officiellement le début de la dualité linguistique canadienne, avec la signature de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, lequel autorise l'usage de l'anglais ou du français au Parlement et aux tribunaux du Canada et du Québec, et oblige l'emploi de ces deux langues dans nombreux textes issus de ces entités, y compris les textes de loi. Toutefois, ce n'est qu'en 1969 que le gouvernement fédéral adopte la *Loi sur les langues officielles*, qui reconnaît le français et l'anglais de manière égale au pays, et ce, bien que celui-ci soit majoritairement anglophone.

Le présent chapitre cherche à contextualiser, notamment au Canada, cette composante de la compétence professionnelle en traduction, soit la sous-compétence technologique. Il vise à offrir un cadre relativement exhaustif à notre étude, dont les résultats seront traités au chapitre 3, ainsi qu'aux conclusions et recommandations qui en découleront.

1.1 Technologisation de la profession

Dans une société de l'information comme la nôtre, nul ne peut nier la présence accrue des technologies, qui ne cessent d'évoluer et, ainsi, de constamment briser la barrière de l'impossible. Bien entendu, la traduction n'y échappe certainement pas, comme de multiples chercheurs le remarquent depuis un bon moment déjà (Kenny, 1999; Kiraly, 2000; Bowker, 2002; Pym, 2003; Gouadec, 2009; Garcia, 2010; Gambier, 2012).

Aux fins de transparence et de clarté, il convient de nous attarder sur la définition et la description de types de technologie de haute importance dans la pratique de la traduction, notamment en raison du fait qu'ils visent à améliorer l'efficacité du travail du traducteur.

1.1.1 Types et définitions

C'est indéniable, les TL transforment aujourd'hui le travail de tous les langagiers, y compris les traducteurs. Ces derniers voient leur tâche principale, soit la traduction à proprement parler, grandement changer. D'ailleurs, on parle de plus en plus de traduction assistée par ordinateur (TAO). La norme nationale *CAN/CGCB-131.10-2008*, de l'Office des normes générales du Canada (ONGC, 2008), définit la TAO comme la traduction « dans laquelle divers programmes informatiques (outils) sont utilisés pour appuyer la traduction faite par une personne » (p. 1), ce qui ne diffère pas tant de la norme internationale *ISO 17100:2015*¹¹, qui souligne que l'on appelle généralement ces programmes « outils de traduction assistée par ordinateur » ou « outils d'aide à la traduction » (p. 2). Selon le Conseil sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (CSICT) (1999), un « outil d'aide à la traduction est un logiciel destiné à faciliter le travail du traducteur » (p. 28). En ce qui concerne les TL qui font partie de cette catégorie, les opinions peuvent varier. Par exemple, pour Jean Delisle et Marco A. Fiola (2013), les aides à la traduction comprennent « les outils informatiques qui servent à

¹¹ La TAO est alors définie comme la « partie d'un flux de traduction au cours de laquelle diverses applications logicielles sont utilisées pour assister la tâche de traduction par l'homme » (p. 2).

accomplir une tâche liée à l'activité de traduction, tels que les logiciels de traduction assistée par ordinateur, les bitextes, les concordanciers, les dictionnaires informatisés, les banques de terminologie et les mémoires de traduction », et les « compte-mots, conjugueurs, correcteurs orthographiques et grammaticaux, logiciels de traitement de textes et tableurs » (p. 41) sont des ressources de bureautique. Toutefois, le concept d'« aide » ou d'« assistance »¹² peut aisément renvoyer à la capacité d'un outil à intervenir activement, quoique généralement partiellement, dans un processus donné¹³. Par exemple, une aide à la révision serait une technologie prenant en charge (automatisant) certaines tâches de révision, comme l'uniformisation des apostrophes dans un même document (p. ex., avec un correcticiel), intervenant dans la production elle-même et non seulement dans le processus cognitif (c.-à-d., compréhension et interprétation). Ainsi, la TAO impliquerait qu'une partie de l'activité est automatisée et, par conséquent, réalisée par la machine. Cependant, il convient de mentionner que l'on ne fait pas toujours la distinction entre les « aides » à la traduction et les autres technologies, notamment les simples ressources, et ce, peu importe leur degré de répercussion sur (ou d'intervention dans) le processus de traduction.

Ainsi, les classifications des TL varient selon la perspective, comme le constate et le décrit Amparo Alcina (2008). Cependant, à notre avis, certaines typologies se démarquent dans le domaine, notamment celle d'AnneMarie Taravella (2011). En effet, l'auteure distingue une TL passive d'une TL active. Selon l'auteure, la première est « un outil grâce auquel un utilisateur peut consulter de l'information langagière, sans la modifier, ou obtenir une traduction à partir de sources non modifiables » (s. p.); la seconde, « un outil grâce auquel un utilisateur peut générer de l'information langagière et la modifier, ou obtenir une traduction à partir de sources modifiables » (s. p.). Donc, de façon plus générale, les TL passives sont généralement des ressources (consultables, mais non modifiables) et, donc, des outils ou technologies « de base » (CSICT, 1999; Scarpa, 2010; Delisle et Fiola, 2013); et les TL actives, des aides (génératrices et modifiables) et, donc, des outils « sophistiqués » (CSICT, 1999), des « outils d'aide à la traduction modernes » (*id.*, p. 34) ou des « technologies avancées » (Scarpa, 2010). Pour des raisons de limpidité, nous avons opté pour la conceptualisation de Taravella, mais pour la dénomination d'autres auteurs comme Frederica Scarpa.

¹² Notons que nous emploierons indifféremment les mots « aide » et « assistance » dans la présente recherche, quoique l'on puisse encourager de porter une plus grande attention à la terminologie utilisée comme cadre de perception mentale d'une réalité (Roth, 2015).

¹³ Amparo Alcina (2008) distingue par exemple les outils (*tools*) des ressources (*resources*) (p. 95).

1.1.2 Technologies langagières de base

Comme nous l'avons souligné précédemment, les technologies langagières (TL) de base sont des outils ressources servant à renseigner le traducteur, notamment sur l'usage ou le sens d'un mot ou d'un terme, sur les conventions de rédaction à respecter et, dans une certaine mesure, sur les solutions de traduction possibles. En d'autres termes, elles servent à documenter le langagier sur les plans lexical et terminologique, orthographique, sémantique, grammatical, etc. Ces TL comprennent les bases de données terminologiques (BDT)¹⁴, les ouvrages de référence (OR) et les concordanciers (Taravella, 2011).

Les TL de base sont perçues comme les grands incontournables, soit des technologies faisant assurément partie de la boîte à outils du traducteur moderne. D'abord, on trouve dans la bibliothèque de base du traducteur les OR suivants : les dictionnaires unilingues, les dictionnaires bilingues, les dictionnaires de traduction générale, les dictionnaires de noms propres, les dictionnaires de difficultés linguistiques, les dictionnaires d'interférences (p. ex., faux-amis, calques et emprunts, comme anglicismes ou gallicismes), les dictionnaires de cooccurrences, les dictionnaires de synonymes et les thésaurus, les grammaires, les guides de conjugaison, les guides typographiques, les guides de rédaction et de style, ainsi qu'une panoplie d'autres ouvrages documentaires, comme les encyclopédies et les monographies ou revues générales ou spécialisées (Delisle et Fiola, 2013, p. 41-44). Quoique l'on fasse souvent référence à ces outils sous leur format papier, on ne s'étonne pas du virage numérique que les éditeurs de ceux-ci prennent depuis les dernières années (p. ex., dictionnaires et autres ouvrages de référence électroniques). Ainsi, toutes ces ressources, en format numérique, servent ponctuellement au traducteur, et leurs fonctions ne sont pas très sophistiquées, quoique très utiles. Elles sont si simples¹⁵ et largement connues que nous ne voyons pas l'intérêt d'en traiter davantage. (Cf. Austermühl, 2001, p. 68)

Ensuite, comme on l'a établi il y a longtemps, la terminologie est indissociable de la traduction de textes pragmatiques. Ainsi, l'utilisation de BDT, autres TL de base majeures, est primordiale. On trouve notamment plusieurs BDT accessibles gratuitement en ligne. Ce type de TL sert, bien évidemment, à rassembler de l'information terminologique et à la rendre accessible rapidement et facilement. Les données contenues dans les BDT sont présentées sous forme de fiches

¹⁴ Bien que l'on distingue parfois les termes « base de données terminologiques » et « banque de données terminologiques », nous les utilisons indistinctement dans la présente recherche.

¹⁵ Elles présentent rarement des fonctions de recherche avancées.

terminologiques, et la TL offre généralement une gamme de fonctions de recherche, comme des opérateurs booléens d'inclusion (« et » ou « + ») et d'exclusion (« sauf » ou « - »), pour obtenir les résultats de recherche escomptés. La terminologie étant organisée par domaine, il est aussi souvent possible de préciser celui-ci, ce qui assurera au traducteur que les résultats présenteront des solutions adéquates au contexte de traduction. Du coup, bien que les fonctions soient plutôt rudimentaires, elles sont plus nombreuses et avancées que celles que présentent normalement les OR. (Cf. Austermühl, 2001, p. 77; Scarpa, 2010, p. 355; Thomsen, dans Chapelle, 2013, p. 1)

Enfin, les concordanciers sont des TL à base de corpus qui servent notamment à mettre en évidence, en contextes d'usage authentiques, certains traits notionnels et autres traits liés à l'usage en général. En bref, ils permettent au langagier de repérer rapidement les particularités de l'usage d'un mot, d'un syntagme nominal, d'une expression ou d'un terme de sa propre analyse, surtout s'il n'a pas sous la main un OR qui lui permettrait d'accéder à cette information. En général, on parle de deux grands types de concordanciers : les concordanciers unilingues (CU) et les concordanciers bilingues (CB) ou multilingues. En traduction, ces derniers sont surtout utilisés pour contraster des unités linguistiques et pour visualiser des solutions de traduction. Le nombre de CB offrant une variété de fonctionnalités se multiplie sur le Web, d'autant plus que ceux-ci sont accessibles gratuitement. Certains étendent même leur recherche dans des BDT diverses. Parfois, ils présentent une suite d'autres outils de traduction. Se faisant, selon leurs dispositions, ils sont plutôt difficiles à classer. (Cf. Austermühl, 2001, p. 124; Bowker et Pearson, 2002, p. 92; Bowker, 2002, p. 53; L'Homme, 2008; Scarpa, 2010, p. 363; Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 154)

Notons que les limites notionnelles qui visaient à distinguer les types de technologies aux autres tendent à s'estomper.

1.1.2.1 Exclusions : texteurs et correcticiels

Bien que les texteurs et les correcticiels soient aussi considérés comme des TL de base (Taravella, 2011), il convient à notre avis de ne pas en traiter davantage, au même titre que les courrielleurs et les convertisseurs. Quoique nécessaires dans l'accomplissement des tâches courantes du langagier de nos jours, ils appartiennent à la vaste catégorie des technologies de bureautique, qui ne sont pas sans importance mais qui sont trop générales. Dans une optique de concision, nous n'aborderons que les TL qui ont trait à l'opération de transfert linguistique dans la présente recherche, qu'elles soient simplement consultables ou génératrices. Dans le cas des correcticiels, c'est

qu'ils présentent généralement des fonctions avancées. En effet, ces dernières comptent, entre autres, la correction automatique d'erreurs, qui est d'ailleurs à manipuler par un langagier averti. Certains correcticiels présentent aussi différents types d'ouvrages de référence consultables à tout moment. Ainsi, il s'agit sans aucun doute d'un type de TL complexe qui est vraisemblablement difficile à classer dans une catégorie bien délimitée. Par ailleurs, les correcticiels sont aussi considérés comme une TL de bureautique (Delisle et Fiola, 2013), plutôt qu'une TL de traductique. (Cf. L'Homme, 2008)

Par ailleurs, contrairement à ce que révèlent les résultats de Taravella (2011), nous ne considérons pas les outils de TA comme des TL de base pour la simple raison que la TA est vraisemblablement une technologie « sophistiquée » (CSICT, 1999; Scarpa, 2010). Certes, les outils de TA sont de plus en plus « accessibles », au sens strict du terme, notamment en ligne. Cependant, cela ne fait pas d'eux des TL « accessibles », au sens figuré, soit des outils faciles à comprendre et à utiliser, surtout pour ceux qui n'ont reçu aucune formation en la matière. C'est pourquoi les outils de TA seront traités comme TL avancées. (Cf. Austermühl, 2001, p. 153; Quah, 2006, p. 57; L'Homme, 2008)

1.1.3 Technologies langagières avancées

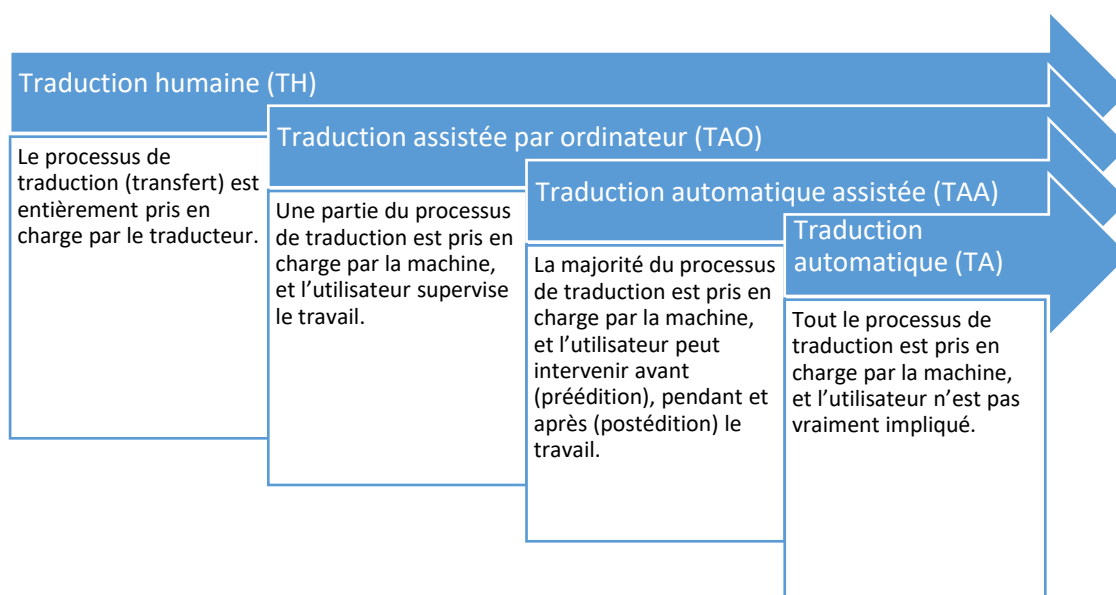
Qui connaît bien son histoire sait que toute révolution industrielle est marquée par l'adoption de nouvelles méthodes de travail et de nouveaux outils qui favorisent, entre autres, une approche traitant les processus comme des opérations profitables et productives. Ce phénomène est souvent lié à un travail manuel qui peut ultimement être automatisé, quoiqu'avec les progrès en intelligence artificielle, on tente d'automatiser certaines tâches plutôt intellectuelles. C'est le cas notamment de tâches en traduction. Nous reconnaissons que cette dernière activité est très complexe et qu'il serait difficile d'imaginer qu'une machine s'occupe de tout, de la création d'un texte à sa publication en plusieurs langues, sans qu'un humain n'intervienne. Cependant, nous ne pouvons pas nier les grandes avancées technologiques des dernières décennies en matière d'automatisation, entre autres, du processus de traduction.

Selon Scarpa (2010), les « technologies avancées les plus courantes à la disposition du traducteur [...] [sont] les outils qui lui permettent de traduire de façon automatique [...] ou à l'aide de l'ordinateur [...], de même que les outils qui servent à créer et à utiliser des bases de données terminologiques et documentaires multilingues personnalisées » (p. 348). Donc, il est question ici des

systèmes de traduction automatique (TA)¹⁶ et des outils de traduction assistée par ordinateur (TAO), soit des outils de gestion terminologique (GT) et des outils de gestion traductionnelle (*id.*; Taravella, 2011).

Comme nous l'avons mentionné, ces TL s'inscrivent dans un mouvement d'automatisation des processus, notamment de la traduction. Cette automatisation oppose deux pôles : la traduction humaine et la traduction automatique¹⁷. La figure 1 présente le continuum du processus d'automatisation de la traduction, plus précisément du transfert linguistique. Celui-ci se veut une synthèse du modèle de Lynne Bowker (2002, p. 7) et de Marie-Claude L'Homme (2008).

Figure 1 : Processus d'automatisation du transfert linguistique



Il est à noter que l'on ne distingue généralement pas la TAA de la TA. En effet, pour ces deux niveaux d'automatisation, on agglomère les deux concepts sous la TA.

1.1.3.1 Outils de traduction assistée par ordinateur

Les outils de traduction assistée par ordinateur (TAO) aident le traducteur dans l'exécution de sa tâche principale et, forcément, prennent en charge substantiellement les opérations entourant

¹⁶ Il est à noter que selon les résultats de l'enquête de Taravella (2011), les outils de TA, plus spécifiquement Google Traduction, sont considérés comme une technologie langagière passive, ou de base, pour les langagiers, contrairement à notre conception de ces outils.

¹⁷ Ces deux extrêmes sont d'ailleurs plutôt rares. En effet, il est inhabituel de nos jours de ne s'en remettre qu'à l'homme, sans aucune forme d'automatisation que ce soit, ou qu'à la machine, sans aucune intervention de l'homme.

l'activité de transfert. Ils comprennent principalement les gestionnaires de bases de données terminologiques (BDT) et les gestionnaires de mémoires de traduction. (Cf. Quah, 2006, p. 93; Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 154)

1.1.3.1.1 Gestionnaires de bases de données terminologiques

Un gestionnaire de bases de données terminologiques (GBDT) permet de créer, de modifier et, évidemment, de consulter des données terminologiques, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une TL active au sens de Taravella. Par ailleurs, le GBDT présente une fonction de rappel automatique (L'Homme, 2008) qui entreprend ce que l'on appelle la reconnaissance active de la terminologie ou l'insertion automatique de la terminologie avant (prétraduction) ou pendant (traduction interactive) le travail de traduction. (Cf. Bowker, 2002, p. 77; Scarpa, 2010, p. 361; Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 158)

Il est important de mentionner que, étant donné l'utilité de cette fonction, on étend parfois la « terminologie » à la phraséologie et à tout autre ensemble d'unités récurrentes qui pourraient s'avérer utiles avec la fonction de rappel automatique. Un autre avantage pour le traducteur qui utilise un tel outil, c'est le besoin moins pressant de maîtriser une terminologie particulière et, donc, de se spécialiser.

Quoique les simples BDT, notamment celles qui sont gratuites en ligne, soient généralement plus populaires que les GBDT (BDT personnalisées, modifiables et plus ou moins privées) (Fulford et Granell-Zafra, 2005), leur intégration physique dans les environnements de traduction les amène forcément à l'avant-plan dans le travail du traducteur. Notons que l'on emploie souvent le générique « bases de données terminologiques » ou « BDT » (*termbase*) pour parler de GBDT (*terminology management system*), et ce, bien que le premier terme renvoie à une ressource et l'autre à une technologie. Toutefois, nous utiliserons le générique « BDT » pour renvoyer aux TL dont la ressource est une BDT. Nous tâcherons toutefois de les distinguer au besoin, quoique leur faible utilisation sur le marché (*id.*), couplé par les limites imposées par une maîtrise, nous ait menée à les exclure de l'étude.

1.1.3.1.2 Gestionnaires de mémoires de traduction

Le gestionnaire de mémoires de traduction (GMT) est une technologie largement utilisée et de plus en plus adoptée par les traducteurs sur le marché, comme le révèle les sondages de l'ATIO en 2007 (44 %) et en 2012 (64 %¹⁸), de l'ATA en 2008 (47 %), de l'OTTIAQ en 2012 (69,6 % : 82,2 % par les salariés et 60,4 % par les travailleurs autonomes) et en 2014 (75,9 % : 85,3 % et 68,2 %) et de l'ATAMESL en 2014 (63 %). Les principales raisons de ce phénomène tiennent à ses fondements et fonctions.

Conformément à la définition d'une TL active (avancée) de Taravella (2011), le gestionnaire de mémoires de traduction (GMT) permet de créer, de modifier et de consulter des données traductionnelles. Comme les GBDT, les GMT présentent une fonction de rappel automatique (L'Homme, 2008) qui puise dans sa ressource principale, la mémoire de traduction (MT). Une MT est un corpus (ressource), plus précisément un corpus de bitextes. Ces derniers sont des fichiers dont le format permet le stockage, la consultation et la récupération de données de traduction, c'est-à-dire par la recherche de correspondances (*matches*). En effet, un bitexte est constitué d'une paire de textes, un original et sa traduction, segmentés généralement au niveau de la phrase et alignés pour associer chaque segment à sa traduction. Ainsi, la fonction de rappel automatique permet à l'utilisateur de trouver des correspondances d'un segment donné dans les ensembles de données que représentent les MT et d'insérer la « meilleure » à titre de traduction dans le texte d'arrivée (prétraduction) ou de proposer les choix à l'utilisateur (traduction interactive). (Cf. Austerlühl, 2001, p. 134; Bowker, 2002, p. 92; Wallis, 2006; L'Homme, 2008)

Il convient de préciser que les MT se cachent aussi derrière les concordanciers bilingues (CB). En effet, les GMT et les CB ne sont pas très différents : « C'est en grande partie par le niveau d'automatisation qu'un gestionnaire de MT se distingue d'un concordancier bilingue. » (Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 159) Il n'est donc pas étonnant que l'on classe parfois les CB dans les outils de TAO (*ibid.*) plutôt que dans les TL de base (Taravella, 2011).

Notons que l'on emploie souvent le générique « mémoire de traduction » ou « MT » (ou « TM » en anglais) pour parler de GMT, et ce, bien que le premier terme renvoie à une ressource et

¹⁸ Il est à noter que la question du sondage de l'ATIO porte sur les outils de TAO, et non pas sur les GMT à proprement parler. Cependant, nous doutons que les répondants faisaient référence à des systèmes de TA ou à des GBDT seulement.

l'autre à une technologie¹⁹. Par ailleurs, on emploie souvent le même générique pour parler d'un environnement de traduction (ET, ou « TEnT » en anglais), qui comporte un GMT (*cf.* 1.1.3.1.3). Nous tâcherons de distinguer les trois entités au besoin, quoiqu'elles partagent la même fonction principale, soit le recyclage de traductions existantes. Toutefois, nous utiliserons le générique « MT » pour renvoyer aux TL dont la ressource est une MT, à l'exception des CB.

1.1.3.1.3 Environnements de traduction

Dans le vocabulaire général, le terme « environnement de traduction » renvoie à un poste de travail informatisé sur lequel est installée une panoplie de TL utiles pour le langagier. Or, en traductique, un environnement de traduction (ET) est un programme informatique qui regroupe des outils de TAO, notamment un GBDT et un GMT, ainsi que des outils complémentaires associés à ces deux systèmes de gestion, comme un extracteur de termes, qui peut générer une liste de candidats-termes à ajouter à la BDT, et un aligneur de textes, qui produit les fichiers nécessaires à l'alimentation des MT, soit les bitextes. Les MT seront interrogées par le gestionnaire de traductions.

1.1.3.2 Traduction automatique

L'intérêt pour le traitement automatique des langues, notamment la traduction automatique (TA), ne date pas d'hier. Nous nous garderons de retracer tout l'historique de la TA, puisque d'autres ont déjà su très bien le faire (*cf.* Hutchins, 1995 et 2005).

Les systèmes de traduction automatique (STA) effectuent la majorité (sinon la totalité en TA, au sens strict) du processus de traduction, laissant ainsi une place non négligeable au traducteur avant (prétraduction), pendant (édition) et après (postédition) celui-ci. On distingue généralement deux types de système de TA : le système à base de règles et le système statistique. Les deux types utilisent des algorithmes complexes pour programmer ou « entraîner » la machine à traduire des textes en langues naturelles : le premier base ses choix sur des ensembles de règles linguistiques diverses, ce qui demande un temps de programmation colossale à l'humain; l'autre, sur des probabilités statistiques, la plus grande force de la machine. Cependant, aujourd'hui, comme pour d'autres outils précédemment mentionnés, la distinction est moins importante parce que la plupart des systèmes

¹⁹ Par exemple, TERMIUM Plus définit une MT comme une « base de données dont la principale fonction est de retrouver automatiquement des passages déjà traduits, ou de repérer des passages modifiés, qui sont ensuite présentés au traducteur » (TPSGC, 2013).

adoptent une approche hybride, qui combine les forces des deux types dans le but de contrer leurs faiblesses générales²⁰. L'utilité des STA réside surtout dans la vitesse d'exécution du processus de traduction, ce qui semble être de plus en plus le mot d'ordre sur le marché de la traduction de nos jours.

L'automatisation du processus de traduction est la plus grande tendance technologique des dernières décennies dans le domaine. En effet, l'adoption massive de TL avancées, notamment des MT, témoigne de l'engouement de l'industrie pour leur grand apport, soit le gain en rapidité et, donc, en productivité²¹. Ainsi, l'une des principales raisons derrière ce phénomène serait économique, notamment pour les clients et les employeurs, mais aussi pour les fournisseurs de services. À titre d'exemple, le sondage de l'ATAMESL (2014) indique qu'« environ la moitié des répondants utilisent une mémoire de traduction » et révèle « une hausse de revenu de 73 % entre ceux qui en utilisent (moyenne de 51 157 \$) et ceux qui ne s'en servent pas (moyenne de 29 518 \$) » (p. 18). Bien entendu, il est difficile d'affirmer avec certitude qu'il s'agit là d'une relation de cause à effet, quoique Daniel Gouadec (2009) l'affirme sans aucune retenue. N'empêche, ces données sont particulièrement intéressantes. Mais comment cette TL arriverait-elle à faire augmenter les revenus? En fait, comme les MT interviennent dans le processus de traduction, elles accélèrent généralement ce dernier, permettant au traducteur de traiter davantage de mots. En augmentant ainsi la production, on augmente la productivité et, du coup, la rentabilité de l'activité²², notamment parce que la tarification au mot (plutôt qu'à l'heure) n'est pas rare dans l'industrie (cf. Cohen, 2002, p. 16; OTTIAQ, 2009).

Notons que l'on emploie souvent le générique « TA » (ou « MT » en anglais) pour renvoyer aux systèmes qui sont programmés pour effectuer de la TA.

Toutefois, les TL avancées, notamment les MT, et la génération de traduction automatisée qu'elles permettent soulèvent un tas de questions, tant dans le milieu professionnel qu'universitaire.

1.1.4 Défis de la technologisation de la profession

Malgré leur adoption générale dans l'industrie, les TL présentent tout de même leur lot de limites intrinsèques et suscitent certaines résistances, notamment de la part des utilisateurs

²⁰ Une nouvelle approche vient de faire surface ces dernières années : la traduction automatique neuronale (*Neural Machine Translation*). (Cf. Cho et collab. et Wu et collab., 2016)

²¹ La productivité en traduction renvoie généralement à un nombre de mots par jour, sans doute sous l'influence des technologies.

²² Pourtant, la rentabilité économique ne semble pas être le principal critère lorsqu'il vient le temps de choisir une TL (Taravella, 2011).

eux-mêmes. D'abord, comme nous l'avons mentionné précédemment, les TL sous-entendent généralement un élément informatique, ce qui signifie que les opérations effectuées avec celles-ci dépendent grandement des installations informatiques. En effet, il est difficile de concevoir qu'une haute technologie puisse fonctionner sur un ordinateur ou sur un réseau dont la capacité est limitée, surtout si elle est insuffisante au bon fonctionnement de la TL (Gouadec, 2009). En outre, pour cette raison et d'autres, technologie rime parfois avec problèmes techniques.

Par ailleurs, comme les TL traitent les langues différemment de l'humain, certaines opérations sont « dénaturées » par leur utilisation. De nombreuses recherches ont d'ailleurs observé l'ascension de la MT (Bowker, 2004; OTTIAQ, 2012), qui a aussi suscité l'intérêt de plusieurs et qui a, au même titre, suscité la critique, notamment en ce qui a trait à ses répercussions sur la traduction, soit comme processus et comme produit. En effet, le recyclage de traductions, comme le permet l'utilisation de MT notamment grâce aux gestionnaires de MT et aux CB, affecte la textualité (Dragsted, 2005; Bowker, 2006; Mossop, 2006b; Pym, 2011). En effet, comme ces TL segmentent les textes (et parfois les sous-segmentent), la traduction devient alors une opération de « collage » (Mossop, 2006b, p. 790), soit un assemblage de traductions diverses à réviser avant de les insérer dans un tout, une « nouvelle » traduction.

Ensuite, une limitation d'utilisation des technologies semble être infligée par l'attitude et l'opinion des utilisateurs (McBride, 2009; LeBlanc, 2013). En effet, les utilisateurs ne sont pas toujours d'accord avec la technologisation de leur travail – comme ce fût le cas dans l'industrie de l'automobile, entre autres. Ils n'ont souvent pas le dernier mot sur les TL, notamment l'ET, à utiliser dans l'exercice de leurs fonctions, et ce, que ce soit dans un cabinet de traduction où un système est déjà en place ou à la pige lorsque les clients poussent les traducteurs à utiliser tel ou tel ET (McBride, 2009; Marshman, 2014). La situation peut alors donner un sentiment de perte de contrôle. Cependant, cette dernière impression n'est pas partagée par tous, quoiqu'elle existe vraisemblablement (LeBlanc, 2013; Marshman, 2014).

Par ailleurs, une autre limitation, celle-ci imposée par l'industrie des TL, se rapporte au coût des TL. En effet, l'investissement initial et continu associé à la technologisation est certes non négligeable. Ainsi, un nouveau cabinet de traduction ou un traducteur qui se lance à son compte devra sans aucun doute s'équiper de technologies pour percer le marché de la traduction, pour espérer obtenir une certification ou recevoir l'agrément d'une association professionnelle ou tout simplement pour demeurer compétitif. Alors que certaines TL sont abordables (p. ex., TL de base), d'autres sont

particulièrement chères (p. ex., certaines TL avancées). Par contre, de plus en plus de logiciels ouverts et gratuits sont offerts aux langagiers (Bowker et collab., 2008; Flórez et Alcina, 2011).

Ces défis inhérents aux TL, notamment aux outils de TAO et de TA, sont largement soulevés dans la littérature (Lagoudaki, 2006; García, 2006; Stejskal, 2011), surtout par les utilisateurs (McBride, 2009; LeBlanc, 2013). Cependant, ils n'empêchent pas la technologisation profonde de la profession, et ce, malgré qu'ils aient des répercussions sur la façon dont on exerce la traduction, changeant non seulement le processus sur le plan externe (p. ex., ergonomique), mais aussi le processus interne (p. ex., cognitif). Cette intégration majeure des TL dans l'industrie justifie donc l'existence d'une sous-compétence technologique dans la majorité, sinon la totalité, des modèles de compétence. Cette compétence spécifique, comme sa compétence mère, s'est aussi développée avec le temps, soit par la recherche et l'évolution « naturelle » des technologies.

1.2 Compétence technologique

La technologisation claire du poste de travail du traducteur sous-entend que le traducteur doit s'adapter aux TL afin d'exécuter son travail quotidien de manière compétente. L'émergence d'une sous-compétence technologique dans la compétence accrue du traducteur était donc inévitable. Dans une optique de conceptualisation philosophique et exhaustive, de nombreux traductologues et groupes d'intervenants se sont ainsi intéressés à la définition de la compétence du traducteur, notamment à la sous-compétence technologique. Pour ne citer que quelques exemples sur la question, nous avons sélectionné des modèles pertinents (décrits ci-dessous) afin d'illustrer les points de vue variés, mais non pas si différents, de sources des diverses sphères de la traduction. Par ailleurs, la présentation de ces modèles suit plus ou moins un ordre chronologique.

1.2.1 Modèle de Roberts

Ce modèle, proposé par Roda P. Roberts au Colloque Traduction et qualité de langue, organisé par la Société des traducteurs du Québec (auj. OTTIAQ), en 1984, présente cinq sous-composantes de la « compétence multidimensionnelle ». Selon la chercheuse, alors directrice de l'École des traducteurs et interprètes (auj. École de traduction et d'interprétation) de l'Université d'Ottawa, celles-ci sont :

- 1) compétence linguistique :
 - a) compréhension des signes de la langue de départ (LD)
 - b) qualité [d'expression]²³ linguistique de la langue d'arrivée (LA)
- 2) compétence traductionnelle :
 - a) capacité de comprendre l'articulation du sens dans le texte de départ
 - b) capacité de rendre le sens dans la langue d'arrivée sans le déformer
 - c) capacité de passer d'une langue à l'autre sans interférences linguistiques
- 3) compétence méthodologique :
 - a) capacité de se documenter sur la matière traitée dans le texte pour en comprendre le sens
 - b) capacité de retrouver – et, le cas échéant, [de] consigner sur fiche – les données lexicales et terminologiques essentielles, pour trouver le « mot juste »
- 4) compétence disciplinaire :
 - a) connaissance suffisante d'une ou deux disciplines (telles les finances, l'informatique) pour pouvoir traduire les textes de cette discipline
 - b) capacité de traduire des textes courants dans plusieurs disciplines
- 5) compétence technique :
 - a) capacité d'utiliser les outils-machines comme la machine à écrire, le dictaphone, la banque de terminologie, la machine de traitement de texte, etc. (p. 172)

Ce modèle, comme bien d'autres, ne fait sans doute pas l'unanimité, quoique Delisle écrit en 1992 qu'il « pense pouvoir affirmer que les cinq compétences [...], définies par Roda P. Roberts, rallieraient la majorité des professeurs des écoles de traduction » (p. 42). L'auteur remarque également que ces compétences ressemblent fortement à celles avancées par Christiane Nord (1991), ce qui signifie que sur le plan conceptuel le modèle fait l'objet d'un certain consensus, ce qui est appuyé par de nombreuses citations de celui-ci (p. ex., Vienne, 1998; Fiola, 2003; Gile, 2009; Williams, 2011 et 2014; Kelly, 2014).

À notre connaissance, Roberts est la première à inclure la compétence technologique (ici « compétence technique ») dans un modèle de compétence en traduction. Depuis, la plupart des modèles réalisés tiennent compte d'une quelconque façon de cet aspect indissociable de la traduction professionnelle.

²³ Il s'agit d'une précision faite par Delisle (1992, p. 42).

1.2.2 Modèle de PACTE

Parmi les études empiriques les plus reconnues, on compte celles menées par le groupe PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) (1998, 2000, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009 et 2011). Amparo Hurtado Albir (2008), une des membres du groupe, présente les composantes de la compétence du traducteur, soit un ensemble de composantes psychophysiologiques et cinq sous-compétences, dont une technologique (« sous-compétence instrumentale ») :

Connaissances essentiellement opérationnelles²⁴ concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche, etc.). (p. 28)

Notons que cette définition à elle seule ne reflète pas la complexité qu'accorde le groupe à la compétence du traducteur. En effet, le modèle présente aussi une sous-compétence stratégique qui se rapporte essentiellement à :

[...] l'efficacité du processus de traduction et la résolution des problèmes rencontrés
[...] [et] qui a un impact sur toutes les autres [sous-compétences] et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. Cette sous-compétence permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi, d'activer les différentes sous-compétences afin de compenser certaines lacunes, et de repérer les problèmes de traduction et d'appliquer les procédures permettant de les résoudre. (p. 28-29)

Comme la technologisation interfère généralement avec l'ensemble du processus de traduction, la compétence technologique complète du groupe PACTE, à la lumière de son modèle, sous-entend une compétence qui fusionne technologie et stratégie.

²⁴ En anglais, on réfère parfois à ces connaissances opérationnelles comme une combinaison de deux éléments, soit « *knowledge and use of* » (Quiroz Herrera, 2011, p. 8).

Le modèle du groupe de recherche PACTE réussit à dépeindre de façon exhaustive la compétence du traducteur telle que l'entendent différents intervenants dans l'univers de la traduction, y compris les intervenants du milieu professionnel et ceux du milieu universitaire, puisque ceux-ci ont été interrogés pour sa réalisation. Ainsi, le groupe s'assure que son modèle reflète les diverses normes en traduction, soit les normes industrielles, les normes commerciales et les normes professionnelles (au sens strict du terme).

1.2.2.1 Normes industrielles

Nous ne pouvons pas traiter de la compétence du traducteur sans reconnaître l'apport du rapport final du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (CSICT) (1999) : *L'industrie canadienne de la traduction : Stratégie de développement des ressources humaines et d'exportation*. Il résume, notamment, les sous-compétences que devrait posséder un traducteur (« compétences requises »), du moins à l'époque, comme celle de « [m]aîtriser les outils informatiques » (p. 97). Notons que la terminologie témoigne de l'ampleur de l'intégration des TL dans le travail du traducteur. En effet, plutôt que d'employer le verbe relativement terne « utiliser », le CSICT choisit de préciser l'action pour ainsi refléter la complexité de cette « utilisation ».

Bien qu'il date d'un autre millénaire, ce rapport²⁵ représente l'un des premiers efforts conjoints visant à réunir tous les intervenants de l'univers de la traduction, soit du milieu universitaire et du milieu professionnel (au sens large), y compris employeurs et associations professionnelles. C'est d'ailleurs pourquoi nombre de traductologues y font référence (Gow, 2003; Quirion, 2003; Bowker, 2004; Kiraly, 2005; Mossop, 2006a; Calderon-Contreras, 2012).

Dans le but de connaître les attentes des employeurs envers les traducteurs qu'ils souhaitent embaucher, d'autres traductologues ont largement contribué à éclairer les normes industrielles de la traduction. Mentionnons Daniel Gouadec (2002) dont l'analyse d'une centaine d'offres d'emploi révèle que la « maîtrise des outils spécifiques (logiciels) » (p. 45) est souvent jugée très importante puisque l'on en fait mention dans 87 % d'entre elles. Puis, grâce à une analyse ultérieure, Gouadec (2009) indique que ce taux s'élevait à 100 %. Notons que les outils spécifiques auxquels renvoie l'auteur sont une agrégation de TL de base ou de TL avancées. Au contraire, Bowker (2004) publie les résultats de

²⁵ Présentant une réflexion sur les résultats d'une étude échelonnée sur deux ans, ce document a été publié la même année qu'un rapport similaire en Europe. (cf. LETRAC, 1999)

son étude d'offres d'emploi canadiennes pour langagiers²⁶ menée entre 2000 et 2002 qui distinguent celles-ci. Fait très intéressant, la compétence la plus en demande sur le marché porte sur la littératie informatique, ou la connaissance des outils informatiques de base (p. ex., texteurs et Internet²⁷) : elle apparaît dans 60,5 % des offres²⁸. Par ailleurs, des compétences liées à des outils de traduction spécialisés (p. ex., mémoires de traduction) sont explicitement recherchées dans 18,3 % des offres. Malgré cet écart marquant entre les attentes envers les traducteurs à propos de ces deux types de TL, Bowker remarque que la tendance est à la hausse pour les TL avancées. En effet, elle indique que le nombre d'offres exigeant des compétences associées à ces dernières a en moyenne doublé chaque année.

L'étude méthodique et considérable de Bowker permet de bien saisir les attentes explicites des employeurs envers les langagiers, notamment les traducteurs. Cependant, il va de soi que les employeurs ne tirent pas d'un chapeau les exigences professionnelles qu'ils affichent dans leurs offres d'emploi. En effet, certaines normes servent de baromètre à l'industrie, notamment les normes officielles d'organismes compétents.

1.2.2.2 Normes commerciales

La traduction étant perçue comme un service, de multiples normes commerciales sont publiées par des autorités, notamment l'Organisation internationale de normalisation (ISO). Au Canada, l'Office des normes générales du Canada (ONGC) compte parmi les organisations compétentes en matière de normalisation des pratiques commerciales. Sa norme nationale pour les services de traduction, *CAN/CGSB-131.10-2008*, qui définit une compétence comme la « possession démontrée des connaissances et des capacités nécessaires pour exécuter des tâches » (p. 1)²⁹, présente un modèle qui comporte quatre sous-compétences, dont deux font référence aux ressources techniques :

- Compétence en recherche : « La compétence en recherche est l'aptitude à acquérir les connaissances linguistiques, spécialisées et autres nécessaires pour comprendre le texte de

²⁶ Ces offres '(n 301) s'adressent majoritairement (à 63,8 %) à des traducteurs (53,5 %) et des traducteurs-réviseurs (10,3 %).

²⁷ Il s'agit de traductions libres d'exemples fournis par l'auteur.

²⁸ Nous tenons à préciser que 10,6 % des offres ne mentionnaient aucune compétence précise.

²⁹ À titre indicatif, pour la norme *ISO 17100:2015*, c'est une « aptitude à mettre en œuvre des connaissances, une expérience et un savoir-faire en vue d'obtenir les résultats escomptés » (p. 5).

départ et le traduire. La compétence en recherche comprend aussi l'expérience de l'utilisation des ressources techniques³⁰. » (p. 2)

- Compétence technique : « La compétence technique est la connaissance des ressources techniques et l'aptitude à les appliquer à la traduction. » (p. 3)

Notons que l'on associe, comme dans les modèles précédents, la recherche et la technologie, ce qui témoigne à nouveau des répercussions des TL sur la conceptualisation de la compétence du traducteur.

Certes, les normes commerciales ont un poids énorme dans l'univers de la traduction, notamment parce que de plus en plus de cabinets détiennent une certification comme gage de qualité des services qu'ils offrent. Toutefois, une autre sphère du domaine est particulièrement importante étant donné que l'on traite d'une véritablement profession, soit la sphère professionnelle (au sens strict).

1.2.2.3 Normes professionnelles

La définition de la compétence du traducteur serait incomplète sans l'apport des ordres professionnels qui réglementent l'exercice ou la performance³¹. En effet, en plus de reconnaître les normes nationales et internationales établies dans le secteur de la traduction, les associations professionnelles présentent parfois un modèle de compétence qui leur est propre. Par exemple, mentionnons la *Grille de compétences* (2015) du traducteur agréé de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ). Cette grille compte onze sous-compétences, dont trois sont propres au traducteur agréé, six sont partagées avec les autres membres agréés (interprètes et terminologues) et, finalement, deux sont complémentaires. Cette grille est particulièrement intéressante, car elle présente à la fois les compétences (ou sous-compétences) (C), l'objectif visé pour l'atteinte de chaque compétence (O) et les indicateurs de compétence (I). Il s'agit d'ailleurs d'un des rares modèles de compétence professionnels qui s'apparentent aux modèles pédagogiques. En ce qui concerne la compétence technologique, soit celle qui fait explicitement référence aux TL, on compte une sous-compétence pertinente :

³⁰ Les ressources techniques « comprennent, au minimum, les éléments suivants : la mémoire électronique et la récupération de données; le traitement de texte avec polices et formatage adéquats; des outils de traduction assistée par ordinateur; le transfert de données électroniques; des outils de recherche » (p. 3).

³¹ Les normes commerciales réglementent la qualité des services de traduction, soit les procédures et les procédés techniques mis en œuvre pour les fournir, tandis que les normes professionnelles se penchent sur la qualité des professionnels. Notons que nous ne nous sommes pas intéressée aux normes qui réglementent la qualité des productions (traductions) pour des raisons d'espace.

- Utiliser les technologies informatiques et de communication [C]
 - Utiliser les outils matériels et logiciels requis pour répondre efficacement aux besoins des clients [O]
 - Déterminer ses besoins en technologies informatiques et de communication [I]
 - Choisir et mettre en œuvre les moyens retenus [I]
 - Assurer la mise à niveau des technologies [I] (p. 2)

Il est à noter que la compétence de recherche propre au traducteur agréé, soit « [m]aîtriser des techniques de recherche » dont l'objectif est de « [s]avoir repérer et utiliser les ressources pour bonifier l'acte traductionnel et rédactionnel » (p. 1), fait aussi référence à des outils, en l'occurrence des outils qui sont de plus en plus informatisés, comme nous l'avons déjà mentionné.

Toutes ces « normes »³² peuvent influencer la conceptualisation de la compétence du traducteur, comme en témoigne le travail du groupe PACTE. Soulignons d'ailleurs que l'approche empirique amorcée par ce dernier a certes inspiré d'autres intervenants à faire de même.

1.2.3 Modèle de l'European Master's in Translation

En 2009, le groupe d'experts du cadre de référence européen pour une maîtrise en traduction (European Master's in Translation ou EMT) dévoile à son tour un modèle de compétence pour les traducteurs professionnels issu d'un effort conjoint entre des représentants d'établissements d'études supérieures et d'organisations internationales, quoique surtout européennes. Ce modèle compte six sous-compétences, dont une technologique (« *technological competence* »), qui présente les composantes suivantes :

- *Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research (for example text processing, spell and grammar check, the internet, translation memory, terminology database, voice recognition software)*
- *Knowing how to create and manage a database and files*
- *Knowing how to adapt to and familiarise oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and audiovisual material*

³² Notons que les descriptions de la compétence technologique proposées par les normes qui gouvernent officiellement ou non la traduction professionnelle sont généralement plutôt obscures.

- *Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media*
- *Knowing the possibilities and limits of MT* (s. p.)

Notons que, comme dans le modèle du groupe PACTE, l'ampleur de la compétence technologique, aussi appelée « *mastery of tools* », ne s'arrête pas à la définition de celle-ci. En effet, sous la compétence se rapportant à la recherche d'information (« *information mining competence* »), l'EMT fait allusion aux technologies ou y fait directement référence. Par exemple, l'extraction et le traitement d'information s'effectuent très souvent au moyen d'une technologie quelconque de nos jours. Plus explicitement, une composante de cette compétence reprend certains propos d'une composante technologique : « *[k]nowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries* » (s. p.). Soulignons, en outre, que la notion d'évaluation, notamment en ce qui a trait à la fiabilité des sources d'information, et celle de stratégie présentent aussi un lien implicite aux technologies, comme pour PACTE.

Bien que le modèle du groupe d'experts de l'EMT regarde un cycle supérieur à celui d'intérêt au Canada, soit au 2^e cycle (maîtrise) plutôt qu'au 1^{er} cycle (baccalauréat)³³, celui-ci est très pertinent parce que son élaboration prévoit la participation de divers administrateurs de programmes de formation et vise donc une sorte de normalisation des pratiques pédagogiques de même qu'un partage enrichissant des pratiques exemplaires.

Quoi qu'il en soit, la compétence du traducteur est certes très complexe et le sera certainement davantage plus la traduction, de par sa pratique et son étude, évoluera. C'est d'ailleurs là que réside l'origine de son principal enjeu.

1.2.4 Défis de la compétence technologique

Vraisemblablement considérée depuis longtemps comme essentielle à la pratique compétente de la traduction professionnelle, la compétence technologique est l'une des seules qui poursuit une évolution rapide et continue. Elle commence même à empiéter sur les autres tant l'intégration des TL est majeure. D'ailleurs, avec les avancées technologiques et l'adoption de plus en plus importante des

³³ En effet, la formation à la traduction professionnelle la plus courante en Europe s'effectue au 2^e cycle, ce qui fait en sorte que les données observées ci-dessus sont sans doute comparables malgré leur application différente.

TL par l'industrie, la sous-compétence technologique est vouée à la désuétude perpétuelle³⁴ et exige par conséquent l'actualisation constante des modèles de compétence existants.

Conceptuellement, aujourd'hui, on est loin de la compétence technique de Roberts (1984)³⁵, du moins c'est ce que nous concluons des remarques constantes de bon nombre de traductologues (Vienne, 1998; Kiraly, 2000; Gouadec, 2002 et 2009; Pym, 2003; Bowker, 2004; Fulford et Granell-Zafra, 2005; Alcina, 2008; Vargas Sierra et Ramírez Polo, 2011) et de nos propres observations. C'est d'ailleurs pourquoi Fiola (2003) la rebaptise « compétence technologique³⁶ » (p. 93).

Ainsi, lorsqu'il est question de la compétence technologique, on est passé d'une connaissance à une capacité, puis à une habileté généralement démontrée par la maîtrise ou l'utilisation efficace de TL. La nouvelle vision sociale de cette compétence, largement influencée par des approches empiriques (p. ex., PACTE et EMT) et, par conséquent, par les normes observables et émises en traduction professionnelle, est certainement préférable. Toutefois, les groupes ne semblent pas s'être penchés sur certains aspects définitoires propres à une utilisation « efficace » ou une « maîtrise » de technologies qui ont des répercussions directes sur le processus de traduction, comme les outils de TAO et de TA. C'est justement ce que fait Anthony Pym (2012) :

- *Learn to learn* [...]
 - *Ability to reduce learning curve (i.e., learn fast) by locating and processing online resources;*
 - *Ability to evaluate the suitability of a tool in relation to technical needs and price;*
 - *Ability to work with peers on the solution of learning problems;*
 - *Ability to evaluate critically the work process with the tool. [...]*
- *Learn to trust and mistrust data* [...]
 - *Ability to check details of proposed matches in accordance with knowledge of provenance and/or the corresponding rates of pay ("discounts"). [...];*
 - *Ability to focus cognitive load on cost-beneficial matches. [...];*

³⁴ Il convient de souligner que la réalisation de modèles de compétence n'est pas une tâche facile, notamment parce que la division d'un tout est relative et que les parties qu'elle génère ne peuvent pas aisément être traitées indépendamment les unes des autres. Nous tenons à saluer tous les efforts de modélisation déployés, notamment par les universitaires. Par ailleurs, nous reconnaissons la variabilité de l'interprétation de chacun des modèles de compétence mentionnés, de même que les subtilités qui marquent chacune des définitions générales et spécifiques de leurs composantes.

³⁵ Rappelons que Roberts définit ce concept comme la « capacité d'utiliser les outils-machines comme la machine à écrire, le dictaphone, la banque de terminologie, la machine de traitement de texte, etc. » (p. 172). Notons que cette définition trahit son temps, étant donnée l'évolution inévitable des « techniques » depuis.

³⁶ L'EMT adopte aussi cette terminologie (« *technological competence* » [s. p.]).

- *Ability to check data in accordance with the translation instructions [...] [...]*
- *Learn to revise translation as texts [...]*
 - *Ability to detect and correct suprasentential errors, particularly those concerning punctuation and cohesion;*
 - *Ability to conduct substantial stylistic revising in a post-draft phase (and hopefully to get paid for it!);*
 - *Ability to revise and review in teams, alongside fellow professionals and area experts, in accordance with the level of quality required. (p. 494-496)*

Grâce entre autres à Pym, on comprend mieux l'ampleur de l'intégration des TL dans le travail du traducteur et la houle qu'elle engendre dans la compétence professionnelle. Il est donc clair qu'aujourd'hui il est de plus en plus question de rapidité et d'efficacité, voire de « *proficiency* » (Kiraly, 2000; Fiola, 2003; Mossop, 2006b; Hurtado Albir, 2008; Echeverri, 2010) que d'une simple utilisation. Le recours à des ressources externes, voire même internes, a une incidence certaine sur la traduction, que ce soit comme processus ou comme produit, qui implique « une transformation radicale, non pas des méthodes de travail, mais des esprits » (Cohen, 2000, p. 3). En effet, les outils, notamment technologiques, présentent des défis non négligeables depuis le début de leur intégration dans la pratique professionnelle :

[W]hereas much of the translator's skill-set and effort was previously invested in identifying³⁷ possible solutions to translation problems (i.e., the generative side of the cognitive process), the vast majority of those skills and efforts are now invested in selecting between available solutions, and then adapting the selected solution to target-side purposes (i.e., the selective side of the cognitive processes). The emphasis has shifted from generation to selection. That is a very simple and quite profound shift, and it has been occurring progressively with the impact of the Internet.
(Pym, 2013, p. 1)

Malgré tous ces changements, le facteur d'efficacité demeure une variable importante dans la vaste compétence technologique. C'est d'ailleurs pourquoi nombreux sont les traductologues qui ont encouragé la technologisation de la formation (Durieux, 1988; Scherf, 1992; Wälfert, 1994;

³⁷ Il s'agit de la mise en forme de l'auteur.

Schäler, 1998; Kenny, 1999; Kiraly, 2000; Bowker, 2003; Arrouart, 2003; Bowker et Marshman, 2009; Quiroz Herrera, 2011; Pym, 2012) :

Nevertheless, the language industries agents consider that translators must be efficient users of computers, must have experience in the use of tools for computer-assisted translation, linguistic processing, and terminology management and should have experience in the use of information technologies at an advanced level [...]. Therefore, their training would have to include reinforcement of the abilities required by the market. In this way, translation agencies would not have to invest more than what they are doing nowadays in the training of new translators to complement what is not taught in academia. Thus the fulfillment of needs required not only by an agency but also by a freelance translator will improve considerably with respect to the traditional methods of translating. (Quiroz Herrera, 2011, p. 509)

Bien que l'on reconnaisse l'importance de la sous-compétence technologique dans la vaste compétence du traducteur, on ne semble pas s'entendre sur le degré d'importance que l'on devrait lui accorder ailleurs, notamment dans la formation.

1.3 Technologisation de la formation

Comme nous l'avons précédemment mentionné, une profession comme celle de traducteur implique d'emblée une formation substantielle, généralement universitaire. C'est pourquoi on s'attend généralement à ce que les programmes de formation à la traduction reflètent les réalités professionnelles, y compris celles se rapportant aux technologies, de sorte à garantir à la société que les praticiens de la profession soient compétents dans l'accomplissement de leur tâche délicate. Dans un premier temps, il convient sans aucun doute de contextualiser la formation universitaire à la traduction professionnelle au Canada. Dans un deuxième temps, nous aborderons l'intégration des TL dans cette formation.

1.3.1 Formation à la traduction professionnelle

Depuis l'offre du premier cours de traduction³⁸ au Canada, la formation universitaire à la traduction professionnelle a largement évolué. Comme en témoigne l'offre et la demande (Delisle, 1998; Bowker, 2004; Gouadec, 2009), le baccalauréat est des plus pertinents dans le domaine : il est généralement le diplôme d'études de base pour pratiquer la traduction professionnelle et pour obtenir l'agrément, quoiqu'il soit possible de décrocher un poste ou d'obtenir des contrats en traduction, et même de recevoir un agrément sans baccalauréat. Notons qu'un programme de baccalauréat typique prévoit l'obtention de 90 à 120 crédits, ce qui représente 3 ou 4 ans d'études à temps plein. La notion de programme en traduction fait l'objet d'une étude substantielle par Marco A. Fiola (2003).

1.3.1.1 Programme de traduction

Bien que son étude date un peu, Fiola (2003) offre un aperçu relativement actuel de la situation des programmes de traduction au Canada, du moins de onze programmes de baccalauréat en traduction de l'anglais vers le français. En outre, Fiola présente une définition générale et plutôt intemporelle d'un programme, soit « un ensemble d'éléments intégrés qui, organisés selon un enchaînement raisonné, mènent graduellement l'étudiant vers ce qu'il doit savoir au terme de sa formation » (p. 6). Précisons que l'analyse de Fiola porte surtout sur cet ensemble d'éléments³⁹, plutôt que sur leur organisation, qu'il appelle « contenu des programmes ».

1.3.1.1.1 Contenu des programmes

Suivant une certaine logique, le contenu des programmes de formation à une profession porte sur des savoirs professionnels. D'abord, ces grands savoirs se voient subdivisés de diverses façons par les établissements, les administrateurs de programmes ou les formateurs, soit en plus petites bouchées pour les apprenants. Ensuite, ces « pièces » sont généralement agglomérées pour former des cours que l'on tâche d'organiser comme des morceaux de casse-tête de sorte à maximiser l'assimilation de celles-ci par les aspirants traducteurs professionnels. Ces cours formant les programmes peuvent être

³⁸ Comportant 60 leçons, ce « cours » de deux ans est offert à l'Université d'Ottawa dès 1936 (Rivard, 2003). D'autres cours de traduction se donnent éventuellement à Montréal, suivant la fondation de la STM (auj. l'OTTIAQ) en 1940 : d'abord à l'Université McGill (1943), puis à l'Université de Montréal (1951). C'est d'ailleurs à cette dernière université que le premier programme de traduction de trois ans (menant d'abord à une simple attestation, puis à un baccalauréat) voit le jour en 1968. (Cf. Delisle, 1998)

³⁹ Soulignons que l'étude traite aussi des principaux acteurs de la formation, soit les formateurs et les apprenants.

classés de maintes façons⁴⁰. Voyons quelques résultats intéressants sur les cours portant explicitement sur la compétence technologique.

1.3.1.1.1.1 Cours sur la compétence technologique

Selon la catégorisation de Fiola (2003), les cours se rapportant à la compétence technologique sont les « cours techniques ou de technologie langagière », soit ceux qui permettent « aux étudiants de se familiariser avec les outils informatiques dont se sert le traducteur » (p. 147) et qui comprennent « tous ceux qui visent à faire acquérir aux apprenants une certaine **connaissance** des outils informatiques nécessaires au travail du langagier contemporain » (p. 183), soit une « formation portant sur l'**utilisation** des outils informatiques » (p. 184).

Les résultats de l'étude de Fiola indiquent que les cours techniques, à l'époque, ne représentaient en moyenne que 5 % des cours obligatoires aux programmes et 1 % des cours optionnels. Soulignons aussi que quatre universités participantes sur onze n'offraient alors aucun cours technique obligatoire ou optionnel dans leur programme.⁴¹ D'après notre analyse sommaire récente des programmes universitaires (*cf.* annexe XII), tous les baccalauréats en traduction comportent des cours techniques, à raison d'en moyenne 8 % des cours obligatoires⁴² et 2,8 % des cours optionnels. Quoique ce taux ne soit pas très important, nous sommes consciente que ces cours ne constituent nécessairement pas le cœur de la formation, du moins actuellement. Par ailleurs, notons que les cours de méthodologie comptent « les cours qui portent essentiellement sur la terminologie et sur la recherche documentaire » (p. 172). Ainsi, bien que ces derniers présentent fort probablement un volet technologique important, notamment parce que la documentation et la terminologie sont généralement réalisées au moyen d'outils informatiques divers de nos jours (*cf.* 1.1 Technologisation de la profession), ils sont ignorés. Suivant l'évolution de ces domaines connexes et indispensables à la traduction, il serait intéressant de refaire les calculs selon de nouveaux paramètres actualisés, surtout si l'on considère que les cours de méthodologie représentent en moyenne 12 % des

⁴⁰ Selon Fiola, les types de cours sont : les cours de linguistique, dans lesquels la langue est un objet d'étude; les cours de littérature; les cours de méthodologie; les cours de perfectionnement linguistique, qui visent à développer la compétence rédactionnelle ou linguistique; les cours pratiques ou les stages, qui visent à familiariser l'apprenant avec le métier de façon pratique ou théorique; les cours techniques ou de technologie langagière, qui visent à familiariser l'apprenant avec les technologies du traducteur; les cours thématiques ou de traduction spécialisée; les cours de théorie et d'histoire de la traduction, les cours de transfert linguistique, y compris les cours de stylistique comparée, de révision bilingue, de traduction générale et de traduction littéraire; et les cours autres, soit des cours d'enrichissement dans d'autres disciplines.

⁴¹ Comme Fiola le mentionne, les raisons qui expliqueraient cette situation peuvent se rapporter à des choix didactiques (c.-à-d., dissociation des technologies de la formation à la traduction), à des réalités infrastructurelles (c.-à-d., absence de l'équipement informatique nécessaire) ou à des attentes quant aux compétences informatiques préalables des étudiants.

⁴² Mentionnons que deux programmes ne présentent aucun cours technique obligatoire, mais en offrent au moins un optionnel.

cours obligatoires aux programmes (Fiola, 2003)⁴³ et que certains d'entre eux sont fort probablement pertinents pour le développement de la compétence technologique.

1.3.1.1.2 Critères d'admission

Au Canada, l'admission aux programmes de formation à la traduction professionnelle se base généralement sur divers critères. Selon Fiola (2003), ces derniers « visent à déterminer qui peut *apprendre*⁴⁴ à traduire » et, pour ce faire, « [l]es concepteurs de programmes de traduction doivent [...] avoir à l'esprit les compétences du traducteur, car celles-ci constituent l'objectif de formation que se donnent les universités qui désirent former des traducteurs professionnels » (p. 127).

À l'époque de l'étude de Fiola, dix programmes sur onze imposaient un examen d'admission. Ils évaluaient surtout les compétences linguistiques (dans 84,48 % des cas) et les « aptitudes nécessaires à l'apprentissage de la traduction » (p. 132) (56,25 %). Ces critères ont majoritairement une fonction éliminatoire, plutôt qu'indicative. Toutefois, pour ce qui est de la compétence technologique, notamment avec le traitement de texte, peu d'examens prévoient leur évaluation (12,5 %), et ce critère est indicatif.

1.3.1.2 Enseignement de la traduction

Il n'y a plus de preuves à faire, la traduction s'enseigne et s'apprend, et ce, quoique l'on pouvait en penser autrefois (Nida, 1964; Beaudet, 1971). De fait, plusieurs théories de l'apprentissage s'appliquent maintenant à la pédagogie de la traduction, dont l'objectif général est de former des traducteurs professionnels. Selon Álvaro Echeverri (2008), les deux plus importantes sont le behaviorisme (Delisle, 1980; Wilss, 1996) et le constructivisme (Kiraly, 2000). Ces deux théories adoptent une approche par compétences (Hurtado Albir, 2008), que certains behavioristes transforment en approche par objectifs, comme en témoigne *La traduction raisonnée* de Delisle (1993 et 2003), et Delisle et Fiola (2013)⁴⁵. Cette approche à la formation professionnelle en traduction rend donc les modèles de compétence préalablement cités plus que pertinents. Le behaviorisme fixe des objectifs à atteindre dans une approche moléculaire (orientation contenu), alors que le constructivisme

⁴³ Soulignons que ces derniers ne représentent en moyenne que 2 % des cours optionnels au programme, ce qui témoigne sans aucun doute de l'importance considérable que l'on leur accorde, au même titre que d'autres cours considérés au centre de l'apprentissage de la traduction, soit ceux portant sur la compétence traductionnelle.

⁴⁴ Il s'agit de la mise en forme de l'auteur.

⁴⁵ *La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* serait « le manuel le plus utilisé au Canada dans l'enseignement de la traduction » (Gardy, 2015, p. 70).

encourage la transformation continue des savoirs (orientation processus) dans une approche holistique (Kiraly, 2000). (Cf. Boutin, 2000)

Notons que, selon Richard Prigent et collab. (2009), l'enseignement universitaire s'exerce le plus souvent dans une « approche-cours », caractérisée par un programme qui présente des cours et des enseignements plutôt isolés des uns des autres, par opposition à une « approche-programme », qui favorise une harmonieuse collaboration entre les enseignants « dans l'atteinte d'un but commun : la formation des étudiants » (p. XIX).

1.3.1.2.1 Formation par compétences

Dans un premier temps, il convient de préciser ce que l'on entend généralement par compétence en pédagogie. Ainsi, une compétence est un ensemble complexe d'éléments distincts (ci-dessous en gras) en relation les uns avec les autres (ci-dessous en italique). Par exemple, la définition de François Lasnier (2001) illustre bien cette complexité : « Une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'*intégration*, à la *mobilisation* et à l'*agencement* d'un ensemble de **capacités**⁴⁶ et d'**habiletés**⁴⁷ (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de **connaissances** (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. » (p. 30)⁴⁸ Notons que le concept d'intégration est particulièrement important pour Lasnier : « Pour ma part, si je ne devais utiliser qu'un seul mot pour caractériser une compétence, ce serait le mot *intégration*⁴⁹. » (2001, p. 30) Selon le pédagogue, cette intégration est possible grâce à des tâches intégratrices, soit des « tâches activant tous les éléments de la compétence » (p. 29), qui ont pour fondement des activités d'enseignement (enseignant), d'apprentissage (apprenant) et d'évaluation (enseignant, enseignant-apprenant, apprenant).

1.3.1.2.2 Activités d'enseignement-apprentissage-évaluation

Les activités de formation, soit les activités d'enseignement et d'apprentissage sont évidemment variées. D'abord, les activités d'enseignement regardent l'enseignant, mais ce dernier les exécute pour favoriser l'apprentissage des enseignés. Par exemple, la préparation de cours

⁴⁶ « Une capacité est un savoir-faire moyennement complexe, intégrant des habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices et sociales) et des connaissances déclaratives (contenu disciplinaire). » (Lasnier, 2001, p. 30)

⁴⁷ « Une habileté est un savoir-faire simple, intégrant des connaissances déclaratives. » (*Id.*, p. 31)

⁴⁸ Pour ajouter à l'équation, Concepción Yáñez et Lourdes Villardón (2006) sont d'avis que les attitudes sont également à considérer dans la définition d'une compétence.

⁴⁹ L'auteur entend « les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence; l'apprenant développe la compétence en utilisant les éléments de la compétence de façon intégrée » (Lasnier, 2001, p. 30).

sous-entend des choix associés, entre autres, aux méthodes d'enseignement (p. ex., exposé magistral, simulation professionnelle) qui s'adresseront alors aux apprenants. Les activités d'enseignement, qui portent sur les pratiques professionnelles du formateur, ont chacune un degré d'incidence différent sur la relation pédagogique, c'est-à-dire un niveau de valeur pédagogique.

Ensuite, les activités d'apprentissage (p. ex., devoir, lecture, travail pratique, exercice en classe), qui portent sur les pratiques personnelles de l'apprenant, sont d'envergures différentes. En effet, certaines sont plus complexes, voire intégratrices, que d'autres. Par exemple, une leçon est généralement moins complexe qu'un devoir, puisqu'elle fait assurément appel à moins d'éléments de la compétence que ce dernier. Il en va de même pour un devoir par rapport à un travail pratique ou pour un travail pratique, à un examen. Par ailleurs, le développement d'une compétence est souvent lié à une quête d'autonomie chez l'apprenant. Ainsi, comme l'exercice en classe est une activité d'apprentissage soutenue par un enseignant, le devoir⁵⁰ est plus près de l'autonomie que celui-ci. Ce sont les activités d'apprentissage qui sont soumises à l'évaluation (p. ex., autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant)⁵¹.

Enfin, selon Lasnier, les activités d'évaluation se divisent en deux grandes catégories, soit les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, qui sont donc formatives, et les activités d'évaluation certificative, qui sont donc sommatives⁵². Dans une formation par compétences, l'évaluation vise essentiellement à vérifier le niveau de compétence atteint par l'apprenant, et c'est généralement l'évaluation formative qui est préconisée.

1.3.1.2.2.1 Évaluation en traduction

Ici comme ailleurs, l'évaluation en éducation et en milieu professionnel est sans aucun doute d'une importance considérable. L'évaluation la plus utilisée est certainement l'évaluation certificative ou sommative qui est généralement quantitative. En traduction, tout particulièrement, l'évaluation traditionnelle porte généralement sur la traduction comme produit et non pas sur la traduction comme processus (Fiola, 2003, p. 291) ou encore sur la traduction comme un tout intégré (Lasnier,

⁵⁰ Nous entendons par « devoir » une « [t]âche écrite à effectuer en dehors des heures de classe à l'étude ou à domicile » (GDT).

⁵¹ Puisque les activités d'évaluation regardent l'apprentissage, nous ne tenons pas compte des activités d'évaluation de l'enseignement réalisées par l'enseignant dans notre étude. Par ailleurs, nous avons aussi écarté les activités d'évaluation de l'enseignement.

⁵² Soulignons que Hurtado Albir (2008) distingue un troisième type d'évaluation, soit l'évaluation diagnostique qui vise à « saisir les caractéristiques des étudiants » (p. 49). Au sujet de celle-ci, Kiraly (2000) affirme : « *A needs analysis activity provides the teacher, as well as the students themselves, with an opportunity right at the beginning of the course to find out what skills need to be acquired to complete a given project. It also places all of the computer-based skills that will be the focus of the course into a translation-specific context so that the students can see the relevance of everything we will be doing in class for their professional work.* » (p. 132)

2001), et ce, bien que l'on répète souvent que la traduction est beaucoup plus qu'un résultat (texte). C'est pourquoi de nombreux traductologues tentent de comprendre et d'innover les pratiques d'évaluation en traduction (Williams, 1989, 2004 et s. d.; Collombat, 2009; Gardy, 2015).

Selon Hurtado Albir (2008), l'évaluation est « comprise comme l'obtention d'information sur le processus d'apprentissage dans le but de prendre des décisions » (p. 49). L'auteur mentionne que l'un des enjeux de la formation relève de l'authenticité de l'évaluation. En effet, selon lui, on devrait « [f]aire une évaluation authentique, avec des activités réelles, comparables à celles qui sont réalisées dans la vie professionnelle » (p. 50). Or, puisque la vie professionnelle est très technologisée, il serait logique d'intégrer les TL dans la formation, y compris dans les évaluations, et ce, adéquatement. Mais comment?

1.3.2 Intégration des technologies en enseignement-apprentissage-évaluation

L'intégration des TIC est un des sujets les plus souvent abordés par les pédagogues, que ce soit en enseignement (Alessi et Trollip, 1991; Depover et Strebelle, 1997) ou en apprentissage (Plante, 1984; Thomas et Boysen, 1984; Jonassen, 1995; Séguin, 1997; Iiyoshi et Hannafin, 1998; de Vries, 2001), ou même en enseignement-apprentissage (relation pédagogique) (MEQ, 1982; Paquette, 1993; Raby, 2004). Chaque théorie présente une typologie des TIC qui lui est propre. Ainsi, il existe de nombreuses classifications de ces technologies, notamment des TIC⁵³ en éducation (cf. Basque et Lundgren-Cayrol, 2002).

Pour ne citer qu'un exemple, Carole Raby (2004) propose un processus d'intégration pédagogique des TIC qui passe d'une non-utilisation à une utilisation exemplaire de ces technologies en enseignement-apprentissage. Ce modèle comprend quatre stades : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. Pour des raisons de pertinence et d'espace, nous ne nous attarderons qu'aux deux derniers types d'utilisation.

Par « utilisation professionnelle », Raby entend le fait que les formateurs ont recours aux technologies dans le cadre d'activités professionnelles sans toutefois être en interaction avec les apprenants. Cette utilisation s'enclenche avec l'étape de la motivation, qui émerge généralement de la

⁵³ « Ces technologies, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées, etc.) et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines. » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2002, p. 2)

prise de conscience d'un besoin ou de l'existence d'une obligation, pour atteindre l'étape de l'exploration-appropriation, où l'on observe l'intégration des technologies dans diverses tâches professionnelles, comme la « préparation de classe » (p. 38).

L'utilisation pédagogique, quant à elle, renvoie à l'usage des technologies « à des fins éducatives, c'est-à-dire lors de tâches directement liées aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage » (p. 38). Raby précise que c'est à ce stade que le formateur favorise l'utilisation des technologies en classe par les apprenants. Ce stade compte cinq étapes : la motivation, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation.

D'abord, l'utilisation pédagogique s'amorce par la motivation, inspirée par la curiosité ou l'intérêt du formateur ou par une occasion engageante qui se présente à lui, ou poussée par une obligation pédagogique qu'on lui impose.

Ensuite, le formateur passe à la familiarisation qui peut être « plus ou moins longue et intense, selon la source de sa motivation et de son expérience antérieure avec les TIC [...] et selon son expérience antérieure avec les TIC » (p. 37). Raby précise en 2005 :

Il va de soi qu'un enseignant qui entreprend le stade de l'utilisation pédagogique par curiosité ou par intérêt franchira plus facilement l'étape de la familiarisation que s'il y est poussé par une obligation. Il pourra même éviter cette étape s'il a déjà acquis une certaine expérience des TIC. (p. 89)

Puis, vient l'étape de l'exploration⁵⁴, à laquelle le formateur utilise les technologies « pour enrichir son enseignement » (Raby, 2004, p. 39), comme pour illustrer des idées ou donner des exemples (« support à l'enseignement magistral » p. 36). Alors, le formateur guide aussi les apprenants « dans des activités visant l'acquisition et l'application de connaissances [*lower order thinking skills*⁵⁵, selon la taxonomie de Bloom] » (p. 39). Les technologies sont alors « utilisées comme : renforcement d'un concept enseigné en classe [...]; enrichissement d'une leçon [...] ou moyen de

⁵⁴ « Souvent, quoique pas nécessairement, cette étape est associée à un enseignement de type traditionnel et à des approches pédagogiques d'inspiration béhavioriste. Il est probable que certains enseignants qui ont une conception et des pratiques d'inspiration plus constructiviste franchissent rapidement cette étape (ou passent outre) cette étape, même s'ils sont au début du stade de l'utilisation pédagogique des TIC. Même si ces enseignants peuvent avoir recours, au besoin, à des exercices en lien avec des objets d'apprentissage précis, il semble qu'ils ne s'en tiennent pas à cette étape et cherchent rapidement d'autres manières d'intégrer les TIC. » (Raby, 2005, p. 90)

⁵⁵ On parle alors ici des habiletés liées à la « connaissance » (ou « mémorisation » selon le modèle révisé), la « compréhension » et l'« application », par opposition aux habiletés supérieures, soit l'« analyse », la « synthèse » (ou « évaluation ») et l'« évaluation » (ou « création »).

chercher des informations factuelles » (p. 39-40). À cette étape, un exemple d'activité d'enseignement-apprentissage à laquelle on pourrait intégrer les technologies serait les exercices en classe.

Après, c'est l'infusion. Le formateur engage les apprenants « dans une utilisation ponctuelle et isolée » des technologies, dont « l'utilisation devient [...] plus fréquente qu'à l'étape précédente » (p. 40). Ainsi, l'utilisation des technologies par les apprenants s'observe dans des « activités de transmission et de construction de connaissances, proposées par l'enseignant » (*ibid.*), où l'on utilise les technologies pour enseigner des notions bien précises.

Enfin, à l'étape ultime, soit à l'appropriation, on observe une « utilisation fréquente et régulière » des technologies par les apprenants « dans un cadre d'apprentissage actif et significatif » (p. 40). « Ce type d'utilisation pédagogique se caractérise par une combinaison d'activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but. » (*ibid.*)

Il est à noter que Raby (2004) précise que son modèle illustre la « permutabilité et le chevauchement possibles des trois stades » (p. 35). Elle ajoute en 2005 : « Même si elles sont présentées de manière linéaire dans le modèle théorique, les cinq étapes du stade de l'utilisation pédagogique ne sont ni mutuellement exclusives, ni obligatoires. » (p. 91)

Bien entendu, ce modèle n'est pas sans faille. En effet, il ne traite pas de l'évaluation des apprentissages, n'accordant ainsi aucune valeur particulière à une activité incontournable de l'apprentissage. Ceci étant dit, à la lumière des descriptions et des exemples fournis par Raby et du vocabulaire employé, nous croyons pouvoir associer la « production » de travaux sommatifs et la « réalisation » de devoirs à l'étape de l'infusion, puisque ces activités sont généralement ponctuelles, isolées et plus ou moins fréquentes où les technologies ne semblent plus être des sujets d'apprentissage, mais plutôt des objets-outils. Un peu de la même façon, nous associons les travaux sommatifs et les examens. Quoique ces activités régulières soient non ponctuelles et peu fréquentes, nous croyons que leur objectif, soit la synthèse des apprentissages, et leur caractère très significatif, voire intégratif (Lasnier, 2001), les inscrivent bien dans cette étape qui vise la poursuite d'un but précis où les technologies sont utilisées naturellement comme outils de travail.

En somme, Raby caractérise l'utilisation des technologies par sa fréquence et sa régularité, et par ses circonstances, c'est-à-dire par la signifiante (valeur) et le dynamisme des activités

d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elle s'opère. Cela veut dire que l'utilisation optimale, ou « exemplaire » dans les mots de la pédagogue, des technologies se définit comme une utilisation courante et systématique des technologies pour la réalisation d'activités stimulantes et significatives. Bien que le modèle de Raby soit des plus satisfaisants, nous tenons à souligner que d'autres auteurs, comme Pierre-François Coen et Jérôme Schumacher, apportent des éléments définitoires supplémentaires. Ainsi, pour Coen et Schumacher (2006), l'utilisation exemplaire des technologies, soit le pôle visé par l'intégration, s'illustre par une « routinisation », un thème qui n'est pas étranger aux traductologues Dieter Wältermann (1994) et Wolfram Wilss (1996) :

Future translators must be brought up to a level of sophistication where they are routinely able to use state-of-the-art computational environments. Institutions training translators must, therefore, develop symbiotically the pool of highly trained human translators and the technological base for machine-aided translation. (Wältermann, 1994, p. 130)

[...] in a field like ours, the temptation to premature generalizations is great, and one that we have to learn to resist, because generalizations might leave us in a pedagogical and cultural void, without any sense of a particular place and particular time, and, above all, without any sense of the need to develop translation problem-solving skills and routinized procedures. Problem-solving skills and routinization are based on a "genuine body of knowledge". (Wilss, 1996, p. 6)

L'omniprésence des technologies en traduction professionnelle, notamment durant le processus de traduction, appelle donc à l'atteinte d'une « nouvelle » routinisation (actualisation) de la méthode en traduction pour dépeindre la technologisation de cette dernière.

Notons que l'évaluation de l'intégration des technologies dans un environnement d'enseignement-apprentissage est une tâche très difficile à accomplir et que les résultats seront pour le moins très relatifs et variables : « *What can be stated unequivocally is that the measurement of integration is problematic.* » (Lloyd, 2005, p. 14)

1.3.3 Défis de la technologisation de la formation

Lorsqu'il est question des défis généraux liés à l'intégration des TIC en éducation, bien des points de vue se ressemblent. Par exemple, Peggy A. Ertmer (1999) classe les barrières à la

technologisation dans deux catégories, soit les barrières de « premier ordre » et celles de « second ordre » :

[...] the term first-order barriers refers to those obstacles that are extrinsic to teachers. Typically, these barriers are described in terms of the types of resources (e.g., equipment, time, training, support) that are either missing or inadequately provided in teachers' implementation environments (Means & Olson, 1997). [...] Barriers that interfere with or impede fundamental change are referred to as second-order (Brickner, 1995). These barriers are typically rooted in teachers' underlying beliefs about teaching and learning and may not be immediately apparent to others or even to the teachers themselves (Kerr, 1996). (p. 50-51)

Une dichotomie semblable est reprise par Patricia Rogers (2000), qui avance la thèse de l'existence de deux types de barrières, soit celles internes et celles externes :

Internal barriers may be summarized as "teacher attitude" or "perceptions" about a technology, in addition to a person's actual competency level with any technology. External sources include the availability and accessibility of necessary hardware and software, the presence of technical personnel and institutional support, and a program for staff development and skill building. (p. 459)

Dans ces deux cas, les obstacles à l'intégration sont liés à des facteurs inhérents aux technologies ou aux formateurs (ou administrateurs de programmes). Cependant, comme les obstacles de second ordre, ou internes, sont plutôt difficiles à cerner, nous ne nous y attarderons pas dans la présente recherche.

Dans le cas particulier de l'intégration des TL dans la formation à la traduction professionnelle, Bowker et Marshman (2009) exposent certains obstacles à franchir pour parvenir à la technologisation des programmes :

- *Training the trainers*
- *Accessing relevant resources for use with technologies*
- *Addressing the needs of a wide range of student learners*
- *De-centralization of resources and lack of knowledge transfer*
- *Deciding when to introduce technology*

Ces obstacles signalent ainsi divers besoins à combler, notamment ceux associés au bagage technologique respectif du formateur et des apprenants, à l'accessibilité générale aux TL, à un manque de consensus, comme au sujet du moment opportun de l'intégration de ces outils technologiques. Nous nous inspirons des points soulevés par Bowker et Marshman pour aborder ces besoins.

1.3.3.1 Bagage technologique

Comme la formation touche deux acteurs principaux, soit le formateur et l'apprenant, il ne fait aucun doute que le bagage technologique de l'un et de l'autre influence le succès de l'intégration des TL dans les programmes.

Dans un premier temps, la formation et l'expérience des formateurs ne permettent pas toujours l'intégration exemplaire des TL dans les programmes. En effet, bien que Delisle (2005) ait affirmé que les formateurs de traducteurs, notamment ceux qui donnent les cours de traduction, sont des « professeurs de carrière (*anciens traducteurs*⁵⁶, souvent), soit [...] des *traducteurs de métier* » (p. 53), il se trouve que ce n'est pas tous les formateurs qui ont une formation ou une expérience professionnelle dans le domaine qu'ils enseignent (Fiola, 2003). Par ailleurs, s'il est alors difficile de recruter des formateurs compétents avec les technologies (Mareschal, 2005), il n'est pas nécessairement plus facile de les former en milieu de travail. D'abord, reconnaissons la charge de travail déjà importante des formateurs, notamment des professeurs (c.-à-d., enseignement, recherche et rayonnement, et administration) (Prégent et collab. 2009) et des chargés de cours (c.-à-d., professionnels : enseignement et traduction⁵⁷; étudiants : enseignement et études) qui rend la formation, quelle qu'elle soit, difficile. Ensuite, soulignons qu'une telle formation peut demander un investissement monétaire important de la part de l'établissement d'enseignement, voire des formateurs eux-mêmes. En effet, la facture de la formation continue sur les TL peut s'élever très rapidement, surtout si l'établissement n'a pas de personnel interne affecté à cette formation. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné précédemment, l'évolution rapide des technologies implique une actualisation constante des savoirs technologiques, ce qui peut être très prenant (temps et argent confondus) pour tous ceux impliqués. Enfin, mentionnons que les formateurs n'ont sans doute pas tous un penchant technologique, que ce soit parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt en général ou dans les cours qu'ils donnent ou parce qu'ils n'y voient aucun intérêt ou n'ont pas la motivation nécessaire

⁵⁶ Il s'agit là de la mise en forme de l'auteur.

⁵⁷ Nous avons écrit ici « traduction », mais ils pourraient très bien occuper des postes en révision ou en terminologie.

(c.-à-d., curiosité, besoin, obligation). Notons que de nombreux facteurs sont plutôt difficiles à analyser, puisqu'il s'agit de sources d'obstacle internes, ou de second ordre.

Dans un deuxième temps, la formation et l'expérience préalables des apprenants représentent un sérieux défi pour l'intégration des TL dans la formation. En effet, considérée comme « *one of the most constant and greatest challenges in teaching technologies* » (Bowker et Marshman, 2009, p. 69-70), l'hétérogénéité du niveau de compétence technologique des apprenants entrants est une réalité qui peut avoir un impact sur la technologisation des programmes. Ce défi est particulièrement difficile à relever, notamment parce que la compétence technologique n'est généralement pas évaluée à l'admission (Fiola, 2003), ce qui indique clairement que l'on ne lui accorde pratiquement aucune importance, du moins préalablement à la formation. Comme l'examen d'admission ne prévoit pas l'évaluation de la compétence technologique, l'établissement d'enseignement n'impose ou ne recommande pas des cours de mise à niveau qui pourraient assurer une meilleure homogénéité dans les groupes. Cependant, ces cours, en sus des cours aux programmes de traduction, risqueraient de nuire à l'apprenant, soit en le surchargeant de cours prérequis, soit en le forçant à entreprendre le programme à proprement parler et, ainsi, à repousser la fin de ses études, sans compter le coût supplémentaire qu'ils occasionneraient.

1.3.3.2 Accessibilité

Les TL, qu'elles soient de base ou avancées, ne sont pas toujours accessibles aux universités, aux formateurs ou aux apprenants. Nous nous attarderons ici à leur accessibilité physique, notamment dans les établissements d'enseignement⁵⁸.

Le projet eCoLoTrain (2006) dévoile que la plus grande difficulté rencontrée par les formateurs de traducteurs est physique : il n'y aurait pas suffisamment de postes de travail informatisés. En 1999, le CSICT déplorait déjà les piètres installations dans les établissements de formation :

Les départements de traduction des universités canadiennes sont inégalement pourvus en outils d'aide à la traduction. Certains disposent de laboratoires linguistiques où chaque étudiant peut travailler sur un ordinateur, alors que d'autres ne font guère plus qu'offrir

⁵⁸ Nous aurions pu discuter de l'accessibilité intellectuelle, qui porte sur la compréhension des TL offertes physiquement et l'habileté de s'en servir, généralement soutenues par des ressources d'apprentissage autonome, mais aussi par des enseignements (planifiés), d'où le besoin de connaître le moment opportun à l'intégration de chaque TL.

une introduction théorique. Plusieurs outils sont en démonstration (sur un ordinateur où l'étudiant peut se familiariser par lui-même avec l'outil), plutôt qu'en réseau (où un groupe d'étudiants suit une formation assistée sur un outil mis en réseau). (p. 42)

Ce manque d'accessibilité physique se rapporte essentiellement à un défi financier. Comme le souligne Geneviève Mareschal (2005), le « coût élevé des laboratoires et des équipements matériels et logiciels exige des investissements auxquels les écoles et départements de traduction ne sont pas habitués » (p. 260). D'une part, la construction, la mise à niveau ou l'entretien d'installations adaptées, comme des laboratoires informatiques, représentent des dépenses difficiles, voire impossibles, pour les établissements de formation qui sont souvent contraints à de petits budgets (Bowker et collab., 2008), mais l'investissement initial n'est que la pointe de l'iceberg. En effet, on compte parmi les sources de dépenses subséquentes le personnel de soutien et les ressources, sans compter le coût d'achat des logiciels de base à installer. Toutefois, il est plutôt rare qu'une université ne dispose d'aucun laboratoire informatique de nos jours, quoique les laboratoires ne soient peut-être pas accessibles à tous les départements et, par conséquent, aux étudiants en traduction.

D'autre part, les TL elles-mêmes peuvent être parfois très chères. Certes, de nombreux fabricants d'outils encouragent maintenant la technologisation des programmes en offrant des TL tout à fait gratuitement ou à prix réduit aux universités, aux formateurs ou aux étudiants, quoique Bowker et collab. (2008) soulèvent des considérations intéressantes à ce sujet comme les possibles « coûts cachés » (*hidden costs*). Le respect du budget étant primordial, il faut souvent établir les priorités, trancher dans des décisions et limiter les espaces équipés en logiciels spécialisés. Néanmoins, diverses TL sont accessibles gratuitement en ligne ou en téléchargement de nos jours (cf. Bowker et collab., 2008; Flórez et Alcina, 2011), et leur nombre ne cesse d'augmenter.

1.3.3.3 Moment opportun

Un autre sujet récurrent dans la discussion sur la technologisation de la formation du traducteur porte sur le moment opportun de l'intégration des TL, notamment avancées (Bowker, 2003), dans l'apprentissage. En effet, le débat porte sur la disposition des apprenants à intégrer ces technologies dans la tâche de traduction sans néanmoins nuire au développement de leur compétence traductionnelle. Ainsi, une intégration précoce n'est généralement pas souhaitée, puisque les fondements nécessaires à leur utilisation adéquate risqueraient de ne pas être bien en place. Cela dit, une intégration tardive n'est généralement pas souhaitée non plus puisqu'elle ne serait sans doute pas

suffisante considérant les réalités technologiques du marché. Toutefois, il convient de souligner que les employeurs offrent parfois des formations rudimentaires aux nouveaux traducteurs, sans compter que d'autres organisations offrent aussi des formations d'appoint, ce qui peut témoigner de certaines lacunes de la formation universitaire à la traduction professionnelle. Pour combler ces lacunes, le développement de l'esprit critique des apprenants à propos des TL, de leurs contenus et de leur utilisation est primordial, notamment pour atteindre un niveau de compétence technologique adapté aux réalités du marché du travail. C'est d'ailleurs le cas pour la documentation de base du traducteur (cf. Delisle et Fiola, 2013, p. 59 et p. 71). Depuis un bon moment déjà, bon nombre de traductologues affirment librement que les TL devraient être utilisées par les apprenants dans tous les cours ou presque, et ce, dès le début de la formation (Kiraly; 2000; Pym, 2013; Enríquez Raído, 2013), ce qui n'est pas surprenant étant donné les proportions que prend graduellement la compétence technologique dans le travail du traducteur professionnel. Toutefois, comme les programmes de formation sont généralement administrés selon une « approche-cours » (Prégent et collab., 2009, p. 4), où l'apprentissage est moléculaire et l'enseignement est individualisé (un professeur comme seul responsable d'un cours), plutôt qu'une « approche-programme » (Prégent et collab., 2009, p. 15), où l'apprentissage est holistique et l'enseignement collaboratif (tous les professeurs du programme en synergie), la tendance actuelle est à l'ajout de cours technologiques.

Précisons que l'on commence à peine à observer les répercussions de l'utilisation des technologies sur la traduction, notamment sur son processus et sur ses résultats, bien que ces effets soient de plus en plus étudiés (Désilets et collab., 2009; Christensen et Schjoldager, 2011; Christensen, 2011; Massey et Ehrensberger-Dow, 2011; LeBlanc, 2013).

1.3.4 Cours technologiques

Reconnaissant l'importance majeure des TL en traduction professionnelle et, par conséquent, la nécessité d'outiller les apprenants, on amorce la technologisation de la formation par l'insertion de cours technologiques dans les programmes de traduction, d'abord de façon sporadique, puis de façon systématique. (Cf. 1.3.1.1.1 Cours sur la compétence technologique) Ces cours sont considérés comme auxiliaires par Delisle (2005, p. 29), c'est-à-dire des cours donnés parallèlement et « complémentirement » aux cours de traduction. Par conséquent, ces cours sont isolés de la pratique

traductionnelle, soit la tâche intégratrice (Lasnier, 2001) par excellence, et ce, bien que diverses technologies soient utiles lors du transfert linguistique, du processus de traduction⁵⁹.

Bien entendu, nous reconnaissons les multiples avantages de ce type de cours. Par exemple, ils peuvent permettre d'initier les apprenants aux principes et au fonctionnement de diverses TL et, parfois, amener les apprenants à réfléchir sur l'usage de celles-ci, notamment dans leur propre pratique de la traduction et dans l'exercice de la profession en général. Toutefois, ces avantages demeurent réellement à l'écart de la pratique traductionnelle des apprenants en cours de formation.

Avec la complexification des TL, notamment par l'apparition de nouvelles composantes ou fonctions, et leur multiplication, les cours technologiques sont souvent et rapidement saturés par la matière à couvrir, surtout dans une approche transmissionniste. C'est pourquoi certaines stratégies sont mises en place pour pallier ce problème, en l'occurrence l'ajout de séances pratiques en laboratoires informatiques.

1.3.4.1 Laboratoires complémentaires

Aux prises avec la tâche délicate de former les apprenants aux nombreuses et diverses TL, les universités se voient parfois obligées d'offrir des laboratoires complémentaires aux cours technologiques. Ces laboratoires visent à accorder du temps supplémentaire aux apprenants pour assimiler et transformer les connaissances acquises et pour développer des habiletés techniques. Ces dernières doivent, quant à elles, être façonnées en capacités. Tout ce processus vise, enfin, le développement de la sous-compétence technologique. Ces laboratoires informatiques peuvent présenter plusieurs paramètres. Par exemple, à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa, chacun des trois cours technologiques prévoit un laboratoire facultatif par semaine d'au moins deux séances de 90 minutes. À ces dernières, les apprenants peuvent tirer profit d'exercices pratiques animés et supervisés par un assistant d'enseignement⁶⁰ dans une salle informatisée réservée à cet effet. Les exercices sont généralement tirés de la vaste gamme de tutoriels de la Collection électronique de ressources en technologies de la traduction (CERTT), le fruit d'une

⁵⁹ Précisons que le contenu de certains programmes témoigne d'un léger vent de changement. En effet, on observe la mutation de cours fondamentaux qui semblent briser la cloison entre les cours de traduction et les cours technologiques. Par exemple, l'Université de Sherbrooke présente un cours obligatoire qui allie la terminologie à la traduction spécialisée (TRA 300), et l'Université d'Ottawa, la post-édition de la traduction automatique à la révision (TRA 4315). Rappelons que ces cours sont plutôt l'exception à la règle : les cours technologiques isolés sont les plus nombreux.

⁶⁰ Nous avons occupé la fonction d'assistante d'enseignement pour chacun des cours technologiques de l'Université (TRA2988, TRA3155/TRA3555 et TRA3956) et avons donc expérimenté ces laboratoires à titre d'assistante à la formation en travaillant de pair avec les formateurs. Nous avons d'ailleurs donné deux fois le cours de traductique (TRA3965) et, ainsi, expérimenté ces laboratoires à titre de formatrice en travaillant de pair avec les assistantes d'enseignement.

collaboration entre formateurs de l'Université (cf. Bowker et collab. 2008; Bowker et Marshman, 2009; Bowker et Marshman, 2010). Bien que facultatifs, ces laboratoires sont nécessaires pour certains étudiants qui doivent trouver du temps dans leur horaire (sans doute déjà très chargé) pour mettre en application ce qu'ils n'ont pas réussi à faire en classe. Les étudiants moins férus de technologie ou ceux avec peu de doigté technologique se voient alors désavantagés par rapport au reste du groupe, une situation fréquente dans une approche par objectifs⁶¹.

Quoique pratique courante, l'ajout de cours sur les technologies est souvent perçu comme insuffisant, notamment par Kiraly (2000), qui affirme que l'accessibilité à la technologie et la possession de connaissances opérationnelles techniques ne sont pas gages de la compétence technologique des étudiants (p. 124). Ainsi, malgré les efforts déployés pour améliorer l'intégration des TL dans les programmes de traduction au Canada et ailleurs, la mutation de cours isolés de la pratique traductionnelle (simulée) semble poser problème au développement de la compétence technologique. En effet, le fait de compartimenter l'apprentissage, bien qu'il présente certainement des avantages, ne permet pas d'acquérir une compétence technologique (Schäler, 1998), soit l'ensemble complexe de capacités, d'habiletés et de connaissances technologiques, sans compter les attitudes et le discernement nécessaires à l'utilisation efficace ou à la maîtrise, telle que décrite dans les modèles de compétence, des TL durant le processus de traduction. Peut-être qu'une nouvelle approche s'impose.

1.3.5 Cours technologisés

Bien que l'approche précédente ait permis d'introduire les TL dans les programmes de formation à la traduction professionnelle, nous croyons qu'une approche plus holistique serait à privilégier en matière d'intégration. Comme Dorothy Kelly (2006) le dit si bien :

[...] based on much previous work on the subject, it is important to remember that none of the competences should be taken in isolation, as translator competence is a complex whole, rather than a simple accumulation of separate elements. (p. 163)

61 Aussi, à la Dublin City University, les programmes de baccalauréat et de maîtrise présentent un module de traductique (*translation technology*) qui prévoit un laboratoire pratique de deux heures par semaine, en plus des deux heures de théorie qui le précèdent : « Generally speaking, the aim of labs is to enable students to put into use the theory they have gained from the related lecture, thereby playing a more active rather than passive role in the learning process and consequently helping the students to grasp the subject matter at a deeper level: one of use and reuse. The labs in this study are part of a module in translation technology (henceforth TT) which aims to provide student translators with technological competencies needed in their future professional careers. » (Doherty et Moorkens, 2013, p. 122-123)

Ralph Krüger et Jesús Serrano Piqueras (2015) semblent aussi déplorer que l'« approche moléculaire » (Kiraly, 2000, p. 22) soit généralement plus répandue :

Although the rapidly changing face of the translation profession is increasingly reflected in the curricula of translation studies programmes (for example in the form of translation technology courses), there still seems to be a lack of courses that bring together the various competencies that are taught individually in isolated courses. (p. 26)

C'est dans cet état d'esprit que plusieurs traductologues affirment que les technologies devraient être mieux intégrées, d'abord dans les cours pratiques de traduction (Enríquez Raído, 2005), puis dans l'ensemble des cours et, ainsi, viser la « praxis » (Kiraly, 2005, p. 1103) de la traduction :

If we accept the constructivist assumption that education should realistically reflect actual practice with respect to the tools, methods and procedures of the profession with which students are becoming acquainted, then the type of translation exercise classroom described in Chapter 6 is inherently deficient regarding several important aspects of task authenticity. First of all, how many professional translators actually write out their translations with pen and paper as students do in non-computerized classroom? Today, both freelance and staff translators use computer-based workstations, complete with word processors, spreadsheets, terminology databases, translation memory, desktop publishing software, access to the Internet, and a variety of on- and off-line electronic resources. (Kiraly, 2000, p. 123)

Bien entendu, tandis qu'une approche tout à fait holistique serait des plus adaptées dans une approche-programme, par opposition à l'approche-cours actuelle, son application demanderait une refonte complète des programmes universitaires. Donc, il nous semble plus concevable à court terme de s'attarder à une intervention ponctuelle, qui se veut un pas dans la bonne direction, soit la technologisation des cours pratiques de traduction.

1.3.5.1 Cours pratiques de traduction

Étant donné les limites inhérentes à une maîtrise et à d'autres facteurs précédemment mentionnés, nous nous sommes intéressée particulièrement à l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, puisque c'est surtout dans ces cours que l'apprenant s'exerce à sa principale tâche, la traduction à proprement parler.

Question de livrer des propos limpides, il est important de définir ce que nous entendons par « cours pratiques de traduction ». Largement inspirée de la description des « séminaires pratiques de traduction » de Delisle (2005), nous reconnaissons les cours suivants dans cette catégorie : les cours de traduction générale, les cours de traduction spécialisée et les cours de traduction technoscientifique, qu'il s'agisse de cours de version (vers une langue dominante) ou de thème (vers une autre langue). Nous tenons à mentionner que nous avons opté pour le terme « cours » plutôt que « séminaire » parce que ce dernier sous-entend généralement une grande participation ou une participation active des étudiants, alors que ce n'est clairement pas toujours le cas si l'on se réfère à l'étude de Fiola qui révèle que la performance magistrale est la méthode d'enseignement traditionnelle (Echeverri, 2008), à savoir que 60 % des formateurs y ont recours au moins régulièrement, et ce, qu'on soit pour (Langevin et Bruneau, 2000) ou contre (Kiraly, 1995; Echeverri, 2008)⁶². Donc, dans la présente recherche, un cours pratique de traduction est en fait un cours où l'apprenant est amené à traduire de manière substantielle dans le but d'apprendre à traduire. Certains intervenants parlent plutôt de cours de transfert linguistique ou de cours de méthodologie de la traduction. Certains cours pratiques et cours de méthodologie, les cours thématiques et les cours de transfert linguistique de Fiola (2003) peuvent être considérés comme des cours pratiques de traduction dans le sens que nous l'entendons. Selon les résultats de l'étude du chercheur, ces cours représentent au moins 40 % des cours obligatoires aux programmes de formation à la traduction professionnelle (transfert, 25 %; thématique, 15 %). Notons que cette prédominance reflète bien les recommandations du Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (CTTIC)⁶³ sur le contenu des programmes reconnus par l'organisme (*cf.* annexe XII) dans son entente de réciprocité (CTTIC, s. d.).

Dans ce chapitre, nous avons contextualisé l'intégration des TL dans la formation à la traduction professionnelle, notamment au Canada, en analysant la technologisation de la profession et en conceptualisant la compétence technologique actuelle. Les angles sous lesquels aborder cette intégration sont évidemment nombreux. Pour le moment, nous concentrerons nos efforts sur les cours de traduction, lieu d'exécution de la tâche intégratrice visant le développement de la compétence globale du traducteur. Ainsi, comme il n'existe aucune étude, à notre connaissance, qui analyse le niveau d'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, grâce à notre étude, nous espérons pouvoir éclairer une partie de cet espace obscure de la traductologie.

⁶² La terminologie de Delisle indique possiblement qu'il est en faveur d'un renversement de la vapeur.

⁶³ Ces recommandations sont sans aucun doute inspirées du *Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de la formation pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec* (OPQ, 2017).

2. Méthodologie de la recherche

Pour explorer le champ des possibles, le bricolage est la méthode la plus efficace.

Hubert Reeves (1995, p. 62)

Dans le but d'atteindre nos objectifs de recherche énumérés précédemment, nous avons réalisé une étude empirique au cours de l'année 2014-2015. Dans le présent chapitre, nous exposerons les paramètres de conception de cette étude en deux phases, puis nous discuterons de sa distribution et de son déroulement.

2.1 Conception de l'étude

Une fois le sujet de recherche déterminé, nous avons commencé à concevoir la méthode d'enquête à appliquer dans notre projet, qui prévoyait une étude synchronique, soit une étude qui s'intéresse à la situation actuelle des TL dans les cours pratiques de traduction. Nous avons tiré profit de l'encadrement de séminaires de maîtrise pour mettre à l'essai certaines techniques d'investigation dans deux études pilotes, qui nous ont aussi permis de pousser davantage notre réflexion et de préciser le champ de la présente recherche.

2.1.1 Études pilotes

Dans le cadre de séminaires du programme de maîtrise en traductologie à l'Université d'Ottawa, soit Informatique et traduction (TRA5903) et Courants actuels en traductologie II (TRA6985), nous avons mené deux études, qui ont fait l'objet de travaux pratiques, dont l'un est issu d'une communication au 4^e colloque de l'Université d'Ottawa sur la terminologie, la lexicologie et les technologies (Cyr, 2013). Grâce à celles-ci, nous avons exploré et évalué diverses sources de données et techniques de collecte afin d'éclairer les décisions méthodologiques de notre recherche.

La première étude a testé l'analyse de contenu, notamment la description et le plan des cours pratiques de traduction au programme de baccalauréat approfondi en traduction anglais-français de

l'Université d'Ottawa.⁶⁴ Cependant, réalisée à l'automne 2012, celle-ci s'est révélée peu concluante, car les données amassées étaient plutôt fragmentaires, donc discutables sur les plans quantitatif et qualitatif. Les descriptions étaient trop brèves et ont, par conséquent, été exclues de la discussion. De plus, le contenu des plans de cours n'était pas assez exhaustif. De ces données, nous n'avons pas été en mesure de connaître la place réservée aux TL dans les cours à l'étude. Manifestement, cette technique d'investigation indirecte n'était pas appropriée à notre champ de recherche. En effet, bien qu'elle soit facile à utiliser, l'analyse de contenu n'offrait qu'une représentation partielle de la réalité, en d'autres mots, que des données incomplètes, et accordait une trop grande place à l'interprétation des courts propos écrits, posant ainsi un problème de subjectivité.

Menée à l'hiver 2013, la deuxième étude pilote⁶⁵, dont l'objectif était de recueillir des données plus détaillées et plus précises que la première étude sur l'utilisation des TL dans les cours pratiques de traduction, a exploré une méthode d'investigation directe. Nous avons fait appel à des sujets humains – les données tangibles à notre disposition n'étant pas suffisamment riches – et mis à l'essai, dans un souci d'efficacité, deux techniques de collecte de données différentes : le questionnaire et l'entrevue. Nous avons d'abord élaboré un questionnaire que nous avons, par la suite, distribué au corps professoral de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa en invitant les chargés de cours et les professeurs qui donnent ou ont donné un ou plusieurs cours pratiques de traduction en 2011-2012 ou en 2012-2013 à le remplir en ligne. Ensuite, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec les participants volontaires afin d'enrichir les données obtenues grâce au questionnaire – palliant ainsi la faiblesse principale de l'étude précédente, c'est-à-dire le manque de richesse et de qualité des données. Cette étude nous a permis de récolter des données quantitatives et qualitatives intéressantes (Cyr, 2013), quoique non substantielles – en raison d'un faible taux de participation de la base de population, qui était, soit dit en passant, plutôt restreinte.

Ces études pilotes, notamment la deuxième, ont contribué à la construction et à la validation des instruments de collecte de la présente recherche et ont grandement enrichi la méthodologie de celle-ci.

⁶⁴ Le programme présente dix cours pratiques de traduction, dont neuf pertinents à l'étude : cours de traduction générale vers la langue dominante (3), cours de traduction à partir d'une deuxième ou troisième langue ou vers celle-ci (2), cours de traduction spécialisé (2), cours de traduction technique (2). Les cours de révision, de retraduction ou de correction d'épreuves n'étaient pas pertinents pour la présente recherche.

⁶⁵ Cette étude a été réalisée en vertu du certificat d'éthique général TRA6985.

2.1.2 Étude actuelle

Étant donné la complexité de notre projet de recherche, il nous est apparu évident qu'une simple technique d'investigation ne serait pas suffisante pour recueillir les données nécessaires à l'atteinte de nos objectifs de recherche. C'est pourquoi la méthode d'enquête mixte employée dans la deuxième étude pilote a particulièrement retenu notre attention. En effet, l'approche mixte présente l'avantage non négligeable de potentiellement fournir des données quantitatives et qualitatives significatives qui contribueront à enrichir la recherche sur les pratiques d'enseignement de la traduction. Donc, comme dans la dernière étude pilote, nous avons utilisé les deux techniques d'investigation directe que sont le questionnaire et l'entrevue auprès d'informateurs clés au centre de la formation, soit les professeurs et chargés de cours qui donnent ou ont donné un ou plusieurs cours pratiques de traduction entre 2006-2007 et 2013-2014 (sept années universitaires⁶⁶). La première vise essentiellement à recueillir des données quantitatives comparables, et la deuxième, des données qualitatives nuancées.

Il est important de souligner que nous avons réalisé l'étude en deux phases distinctes pour une raison bien importante : les résultats obtenus à la première phase serviraient sans contredit à perfectionner l'investigation menée à la deuxième. Par ailleurs, nous nous étions engagée à présenter des résultats préliminaires de notre étude, qui s'est amorcée en février 2014, au 82^e congrès de l'Acfas en mai (Cyr, 2014). Nous tenons à mentionner également que, sur le plan éthique, il était souhaitable de réaliser une étude d'une telle ampleur en deux étapes, répartissant ainsi la charge de participation des informateurs, d'autant plus que cette approche favoriserait le taux de participation⁶⁷.

2.1.2.1 Phase 1 : questionnaire

Nous avons lancé la première phase le 21 février 2014, et celle-ci s'est terminée le 28 mars 2014. La période de sondage a donc duré cinq semaines entières. Le questionnaire visait à compiler efficacement des données spécifiques variées rapportées par un plus ou moins grand nombre de sujets humains. Il est à préciser qu'avant le lancement de la première phase nous avons procédé à

⁶⁶ De la sorte, nous nous assurons d'ouvrir l'étude à un plus grand nombre d'informateurs et d'obtenir un portrait synchronique relativement récent sans toutefois dépasser la limite du raisonnable des données à analyser.

⁶⁷ Notons que nous n'avons pas calculé la population totale visée par l'étude en raison de la très grande complexité de la chose.

des tests de réponse auprès de collègues enseignants volontaires à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.

2.1.2.1.1 Administration

Le questionnaire autoadministré en ligne était géré par l'outil de sondage FluidSurveys^{MC68} pour des raisons d'accessibilité aux participants – comme l'étude à réaliser était destinée à l'ensemble du Canada – et de convivialité pour la chercheuse principale, sans compter la compatibilité de l'outil avec les exigences de notre comité d'éthique. Il est à noter que le compte rassemblant les instruments de collecte et, donc, les réponses est protégé par un mot de passe et que seule la chercheuse principale y avait accès.

2.1.2.1.2 Contenu

Le questionnaire (*cf.* annexe V) de 21 pages comporte 29 questions, dont 5 d'ordre administratif, qui serviront aux fins d'analyse. Des 24 questions centrales à l'étude, 19 sont des questions fermées et 5, ouvertes. Afin d'assurer la pertinence des données et de faciliter l'analyse de ces dernières, les répondants ont dû, entre autres, préciser le type de cours pratiques pour lequel ils ont rempli le formulaire de questions (cours de traduction générale vers la langue dominante, cours de traduction spécialisée, cours de traduction technoscientifique ou cours de traduction à partir d'une deuxième ou d'une troisième langue, ou vers celle-ci), le format de l'enseignement (présentiel, à distance ou hybride) et l'établissement d'enseignement. Aucune information personnelle permettant d'identifier les participants n'a été demandée. Cependant, afin de permettre de lier les réponses au questionnaire aux contributions ultérieures à la deuxième phase de l'étude, le cas échéant, chaque répondant devait créer un code identificateur unique (de huit caractères) au tout début du questionnaire. Presque toutes les questions exigeaient une réponse, et dans le bas de la majorité des pages, nous avons inséré une question ouverte à réponse élaborée en invitant les répondants à écrire des commentaires s'ils le souhaitaient.

2.1.2.1.3 Forces et faiblesses de la technique

Nous tenons à souligner que nous sommes tout à fait consciente des inconvénients que présente le questionnaire. Par exemple, la déformation volontaire ou involontaire (en raison d'une

⁶⁸ L'outil est accessible à l'adresse suivante : www.fluidsurveys.com.

mauvaise interprétation ou d'une incompréhension des questions) des réponses est certainement possible. Comme nous ne sommes pas en mesure de vérifier si ou quand la situation s'avère, nous supposons d'emblée que toutes les réponses soumises sont exactes. Par ailleurs, le questionnaire peut parfois présenter des réponses floues ou trop sommaires, notamment aux questions ouvertes, qui pourraient mener à une interprétation erronée des données. C'est pourquoi celles-ci, le cas échéant, seront écartées lors de la discussion. Aussi, ce type de technique directe est plutôt impersonnel, ce qui peut manquer de stimuler la participation et entraîner des refus de réponses.

Néanmoins, le questionnaire est une technique d'investigation plutôt appropriée à notre recherche étant donné la nature et l'étendue de celle-ci : il se construit et s'exécute assez facilement et rapidement pour s'insérer dans un échéancier de projet de maîtrise; il n'est que très peu coûteux (abonnement annuel à l'outil de sondage en ligne seulement); il est accessible en ligne ou sur téléphone intelligent (version mobile et application); et, surtout, il permet généralement d'obtenir des données comparables considérables. Par ailleurs, cette technique nous permet d'accéder à des données non-observables⁶⁹.

2.1.2.2 Phase 2 : entrevue de recherche et questionnaire

Nous avons lancé la deuxième phase de notre étude en septembre 2014 avec une invitation à une entrevue individuelle adressée personnellement à chacun des répondants ayant signalé son intérêt pour une participation à cette dernière étape. Nous avons fixé une période d'investigation pour la réalisation des entrevues, soit du 29 septembre au 10 octobre.

2.1.2.2.1 Administration

Nous avons fixé une date, une heure et un lieu ou un moyen de rencontre à la convenance de ceux qui se sont manifestés dans la période déterminée. Les entretiens à distance ont été effectués avec l'outil de communication en ligne Adobe Connect^{MD} en raison de sa convivialité, de son accessibilité, de ses fonctionnalités et de ses paramètres de sécurité. Que ce soit en personne ou à distance, les entrevues semi-dirigées ont toutes été enregistrées, puis transcrites aux fins d'analyse et de

⁶⁹ Nous avons considéré d'autres techniques de collecte, comme l'observation en situation, qui ont été éliminées en raison de l'étendue de notre recherche et des limites inhérentes à une maîtrise.

consultation. La chercheuse principale s'est occupée personnellement de la transcription manuelle des enregistrements. Une fois transcrits, les enregistrements ont été supprimés.

Une fois les entrevues terminées, nous avons tenté de collecter davantage de données possiblement comparables grâce à un nouveau questionnaire autoadministré en ligne, géré par FluidSurveys^{MC} comme celui de la première phase. La période de sondage s'est étendue du 12 novembre 2014 au 12 janvier 2015.

2.1.2.2.2 Contenu

Pour alimenter la discussion avec les informateurs lors des entrevues, nous avons élaboré un schéma d'entrevue provisoire comprenant des questions divisées en deux parties (*cf.* annexe IX) que nous avons par la suite modifié, à la lumière – ou à l'obscurité – des réponses au questionnaire de la première phase. La version définitive du schéma compte 13 questions et 14 sous-questions pour clarifier certaines réponses au premier questionnaire, et 6 questions générales sur les TL. Les questions ont été remises à l'avance aux chargés de cours et professeurs ayant pris rendez-vous avec la chercheuse principale.

En ce qui a trait au questionnaire en ligne, celui-ci contient essentiellement les mêmes questions que celles posées en entrevue, mais aussi quelques questions tirées de la première phase pour des raisons de classement de données. Composé de 30 pages, le questionnaire présente 53 questions, dont 7 administratives et 46 significatives. (Les répondants ayant participé à la première phase de l'étude sautaient 11 questions.) Ces dernières représentent le formulaire de questions propres à l'étude. Sans compter les questions visant le classement des données, le formulaire comporte 21 questions fermées et 19 questions ouvertes. De nombreuses questions ouvertes n'exigeaient pas de réponse pour enlever de la pression sur les répondants, contrairement à la première phase. Comme pour le questionnaire de cette dernière, les répondants étaient invités à commenter presque chaque page de réponses.

2.1.2.2.3 Forces et faiblesses des techniques

Comme tout instrument de collecte, l'entrevue présente des inconvénients inhérents à son utilisation. Par exemple, les données qu'il permet de recueillir ne seront peut-être pas comparables, et

les réponses des interviewés pourraient être volontairement ou involontairement déformées⁷⁰. Cependant, l'entrevue offre une grande flexibilité et permet la collecte de réponses nuancées. Cette technique directe, se rapprochant d'une simple communication avec l'informateur, assure une discussion riche en données significatives.

Nous n'énumérerons pas à nouveau ici les forces et les faiblesses du questionnaire, puisque nous l'avons déjà fait dans la section précédente.

2.2 Distribution de l'étude

Toujours dans l'optique d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons défini une base de population précise pour notre étude selon des critères clairs. Notre but était sans nul doute d'interroger le plus grand nombre possible d'informateurs pertinents malgré une population très limitée. Il était donc crucial de maximiser la visibilité de l'étude grâce à une large diffusion.

2.2.1 Base de population

Puisque nous souhaitons avoir un portrait canadien de la situation des TL dans les cours pratiques de traduction, nous avons ouvert notre étude à l'ensemble des chargés de cours et professeurs (corps professoral) qui donnent ou ont donné, entre 2007-2008 et 2013-2014, un ou plusieurs de ces cours dans une des universités canadiennes qui offrent au moins un programme de premier cycle en traduction (*cf.* annexe XII). Il est très difficile d'estimer la population visée par l'étude en raison d'un nombre considérable de variables (p. ex., nombre de cours, nombre de groupes, rotation du personnel, changement dans la distribution des cours et dans la structure du programme). Ainsi, il est impossible de calculer le taux de participation à notre étude. Toutefois, nous pouvons affirmer que la base de population est plutôt restreinte, mais il importait d'interroger des informateurs d'expérience, puisque ce sont eux les mieux placés pour savoir ce qu'est la situation actuelle des TL dans les cours qu'ils donnent ou ont donné.

⁷⁰ Au sujet de cette dernière possibilité, nous supposons que, comme à la première phase, les réponses données (entrevue) et soumises (questionnaire) sont exactes.

2.2.2 Destinataires

Dans le but de maximiser la visibilité de notre étude, notamment au lancement de sa première et de sa deuxième phase, nous avons envoyé notre invitation à chacun des 13 départements universitaires offrant au moins un programme de premier cycle en traduction en les invitant à transférer celle-ci à leur corps professoral. Nous l'avons aussi envoyée à des associations professionnelles et à des organisations et des personnes de notre réseau professionnel. Une bannière publicitaire a également été insérée par le Centre de recherche en technologies langagières (CRTL) sur le site de LinguisTech. La liste de distribution complète est présentée à l'annexe II.

Bien entendu, comme nous avons dû passer par un intermédiaire, il ne nous est pas possible de savoir avec certitude que notre message a été reçu par toute la population concernée. Néanmoins, nous supposons que la majorité de la population visée a été mise au courant de notre étude.

2.3 Déroulement de l'étude

2.3.1 Phase 1

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'étude réalisée dans le cadre de notre recherche a débuté en février 2014. Nous avons alors lancé une invitation (*cf.* annexe III) à participer à la première phase de celle-ci, qui consistait en un questionnaire autoadministré en ligne (*cf.* annexe V) et hébergé par FluidSurveys^{MD}. À la fin du questionnaire, les répondants étaient invités à indiquer leur intérêt pour une entrevue individuelle semi-dirigée, prévue lors de la deuxième phase de l'étude. La période de sondage s'étendait sur cinq semaines, soit du 21 février au 28 mars.

Les données recueillies grâce au questionnaire de la première phase ont été analysées, et des résultats préliminaires ont été présentés au 82^e congrès de l'Acfas le 12 mai (Cyr, 2014). Les résultats préliminaires présentés au congrès de l'Acfas ont fait l'objet d'un bulletin que nous avons joint à l'invitation à répondre au questionnaire de la deuxième phase envoyée aux destinataires le 12 novembre. Nous souhaitions ainsi augmenter le nombre de participants à l'étude, qui a pris fin, après une prolongation, le 12 janvier 2015.

2.3.2 Phase 2

L'été n'étant pas le meilleur moment de réaliser des entrevues avec des chargés de cours et des professeurs, nous avons communiqué par courriel⁷¹ avec les répondants au questionnaire de la première phase ayant signalé leur intérêt pour une entrevue avec la chercheuse en septembre. La période prévue pour les entrevues était du 29 septembre au 10 octobre. Toutes les entrevues ont été passées en octobre à la convenance des participants, soit en personne ou à distance au moyen d'Adobe Connect^{MD}.

Nous avons par la suite lancé le deuxième questionnaire en ligne (*cf.* annexe XI) qui reprend les questions d'entrevues afin d'obtenir des données comparables en plus grand nombre.

2.4 Analyse des données et interprétation des résultats

Bien que l'intégration des technologies, notamment des TIC, soit généralement mesurée qualitativement (Plante, 1984; Raby, 2004; Coen et Schumacher, 2006) (*cf.* Basque et Lundgren-Carol), nous avons surtout opté pour une approche quantitative simplifiée, notamment pour la première phase de l'étude, afin d'offrir une meilleure vue d'ensemble de la situation technologique actuelle au Canada dans les cours pratiques de traduction.

The measurement of ICT integration could arguably be simply quantified from 0 to 100 percent, with "0" being where integration is non-existent or revealing "inaction" and "100" being a full seamless embedding of ICT into class activities. (Lloyd, 2005, p. 14)

Ainsi, nous avons tâché de rapporter les résultats associés à l'utilisation des TL sur une échelle d'intégration simplifiée (*cf.* 3.3). Pour ce faire, nous avons calculé les fréquences relatives en pourcentage pour chaque élément analysé pour obtenir des mesures proportionnelles comparables qui alimenteront l'interprétation des données. Cependant, puisque la mesure de cette intégration est assurément problématique (Lloyd, 2005), nous avons tâché de qualifier les résultats à la lumière des données qualitatives recueillies à la première phase (p. ex., réponses textuelles facultatives, réponses aux questions ouvertes) et à la deuxième phase, notamment dans les entrevues.

⁷¹ Un certain nombre de répondants sont donc sortis de l'anonymat avec la chercheuse en acceptant de fournir leur adresse de courriel à celle-ci dans le questionnaire de la première phase, mais les données recueillies ont été anonymisées.

3. Analyse des données et résultats

*It is important to foster individuality, for only the individual
can produce new ideas.*

Albert Einstein

Grâce à notre étude en deux phases, nous avons été en mesure d'interroger un bon nombre d'informateurs dans le but d'avoir une meilleure compréhension de la place qu'occupent les TL dans les cours pratiques de traduction, de relever les pratiques exemplaires entourant l'utilisation pédagogique (en enseignement-apprentissage) de celles-ci et de déterminer les perspectives de ces technologies dans les programmes de traduction, soit des pistes de solution et de réflexion visant l'amélioration de la technologisation de ces cours, d'après une approche holistique. Le présent chapitre expose les données recueillies au moyen des questionnaires en ligne et des entrevues individuelles, et les résultats qui découlent de notre étude.

3.1 Participation à l'étude

Le nombre de participants à la première phase de notre étude s'élève à 21 professeurs et chargés de cours⁷². De ceux-ci, nous en avons interviewé quatre, et deux (dont un interviewé) ont répondu au questionnaire en ligne dans le cadre de la deuxième phase. Deux autres formateurs, n'ayant pas participé à la première phase, ont également répondu à ce dernier questionnaire. Donc, en somme, 21 formateurs ont fourni des données utilisables pour notre recherche.

Dans l'optique d'atteindre nos objectifs de recherche, nous traiterons d'abord essentiellement des données quantitatives propres à l'utilisation des TL par les apprenants, soit celles recueillies au moyen du questionnaire en ligne de la première phase de notre étude. Ensuite, nous discuterons des données qualitatives obtenues grâce à tous les instruments de collecte de notre étude, soit les deux questionnaires et les entrevues.

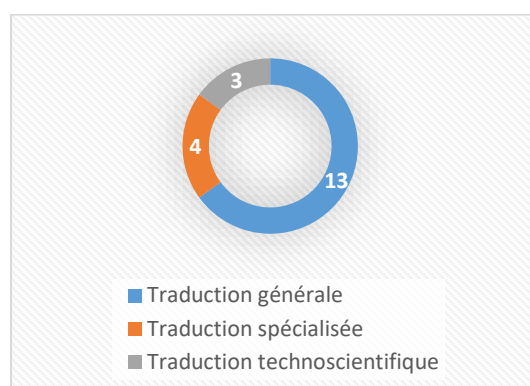
⁷² Question d'alléger le texte, nous emploierons souvent le terme générique « formateurs » pour renvoyer à ce groupe.

3.2 Phase 1 : Vue d'ensemble

La première phase de l'étude a permis de récolter de l'information approfondie sur l'utilisation des TL dans 20 cours pratiques de traduction⁷³ donnés par 19 professeurs et chargés de cours de 9 universités différentes⁷⁴. Nous présentons ci-dessous la ventilation des données générales amassées. Dans le présent sous-chapitre, nous exposerons d'abord les données générales sur l'objet principal de l'étude, soit sur les cours pratiques de traduction, puis les données démographiques sur les informateurs qui ont participé à la première phase.

3.2.1 Cours pratiques de traduction

Figure 2 : Types de cours de traduction



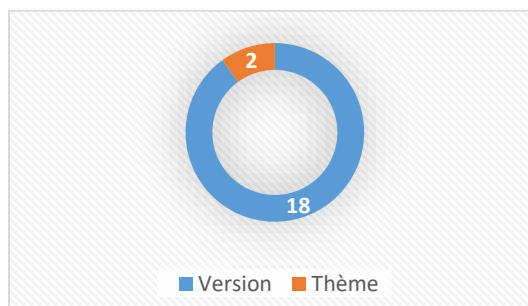
Les répondants ont fourni des renseignements surtout sur des cours de traduction générale (CTG) (65 %), mais aussi sur un certain nombre de cours de traduction spécialisée (20 %) et technoscientifique (15 %) (CTST)⁷⁵. Ces types regroupent des cours dans lesquels les apprenants pratiquent la traduction indépendamment de la direction et de la paire de langues appliquées, quoique nous ayons interrogé les participants sur celles-ci.

⁷³ Bien que le questionnaire rapporte 22 réponses au sujet de cours pratiques, 2 cours (classés par les répondants sous « Autres cours de traduction » et décrits comme des cours de stylistique comparée et de grammaire) ont été exclus de cette analyse quantitative parce qu'ils ne correspondent pas à la classification choisie (cf. 0.3.4.3 et 1.3.5.1).

⁷⁴ Seules les réponses complètes et soumises volontairement ont été retenues, conformément à l'entente conclue avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa.

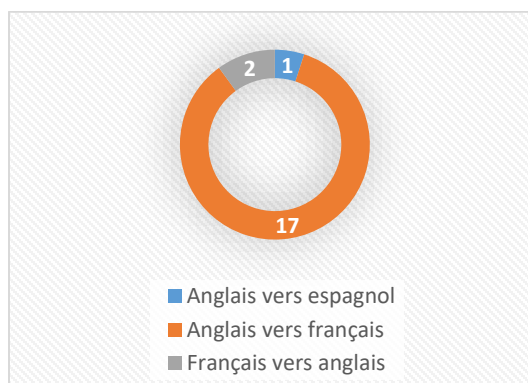
⁷⁵ Aux fins d'analyse, nous avons jumelé les données des cours de traduction spécialisée et celles des cours de traduction technoscientifique à partir de ce point. Notons que Fiola (2003) agglomérerait aussi ces cours, soit dans la catégorie « cours thématiques ».

Figure 3 : Types de traduction (direction)



On constate que les cours de version, soit de « traduction dans la langue dominante » (Delisle et Fiola, 2013, p. 693), sont beaucoup plus nombreux (90 %) que les cours de thème (10 %), soit de « traduction dans une langue qui n'est pas la langue dominante » (*id.*, p. 686). Ces données ne sont pas surprenantes, puisque le processus de traduction, dans un contexte professionnel, s'effectue généralement dans la première langue, ou langue maternelle, du traducteur (Horguelin, 1981; Fiola, 2003) et que les cours de thème visent généralement à l'apprentissage ou la « maîtrise d'une langue seconde » (Delisle, 2005, p. 53), où la traduction n'est pas « une fin en soi » (*id.*, p. 55)⁷⁶. On comprend alors pourquoi les deux seuls cours de thème décrits sont tout simplement des CTG.

Figure 4 : Paires de langues

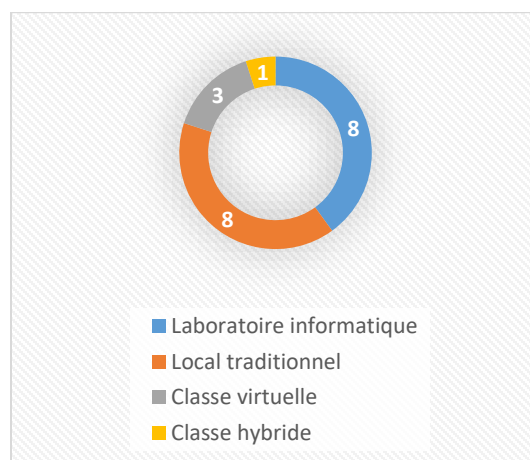


Dans la majorité des cas (95 %), les cours décrits portent sur la combinaison anglais-français, majoritairement de l'anglais vers le français (85 %) et minoritairement du français vers l'anglais (10 %). Nul doute, il s'agit là de données qui reflètent bien la réalité sociolinguistique du Canada, soit

⁷⁶ Nous tenons à préciser que nous avons par inadvertance inversé les deux concepts « version » et « thème » dans notre questionnaire et que nous avons rectifié le tir rapidement, précisément le 2 mars 2014. Nous avons donc dû ajuster au besoin les réponses soumises jusque-là, soit dix réponses.

la dualité constitutive anglais-français encadrée par une situation linguistico-légale⁷⁷. En effet, puisque la majorité de la population canadienne est anglophone⁷⁸ et que tous les contenus relevant de l'autorité fédérale, entre autres, doivent être traduits, il est logique que le français soit la plupart du temps la langue d'arrivée. C'est sans doute pourquoi la plupart des universités à l'étude sont d'abord francophones (69,2 %)⁷⁹, dont les deux tiers se situent au Québec, où la population déclare à 78 % le français comme langue maternelle (StatCan, 2011). À ce sujet, soulignons que l'évaluation du Conference Board du Canada (CBdC) (2007) révèle que 49,2 % de l'effectif canadien de l'industrie des services langagiers, soit 6 665 emplois sur 13 545, travaillent au Québec, et 31,2 %, en Ontario, la province voisine. D'ailleurs, à la frontière des deux provinces se trouve la région de Gatineau-Ottawa, qui abrite la majeure partie de l'administration publique fédérale, dans la capitale du pays à Ottawa⁸⁰.

Figure 5 : Environnements d'enseignement-apprentissage



D'abord, les répondants ont indiqué enseigner dans 40 % des cas, avec un ratio de 50/50 de CTG et de CTST, dans un laboratoire informatique, soit une salle pourvue de suffisamment d'ordinateurs pour un enseignant et tous les étudiants d'un groupe donné. Cette donnée est surprenante, puisqu'il n'est pas rare de lire des propos comme celui qu'avancait Mareschal (2005) :

⁷⁷ L'année 1867 marque officiellement le début de la dualité linguistique canadienne, avec la signature de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, lequel autorise l'usage de l'anglais ou du français au parlement et aux tribunaux du Canada et du Québec, et oblige l'emploi de ces deux langues dans nombreux textes issus de ces entités, y compris les textes de loi. Toutefois, ce n'est qu'en 1969 que le gouvernement fédéral adopte la *Loi sur les langues officielles*, qui reconnaît le français et l'anglais de manière égale au pays, et ce, bien que celui-ci soit majoritairement anglophone.

⁷⁸ « En 2011, le français était la première langue officielle parlée de 7,7 millions de Canadiens, soit 23,2 % de la population, alors que l'anglais était la première langue officielle de 24,8 millions de Canadiens, soit 75,0 %. » (StatCan, 2011, p. 11)

⁷⁹ Trois (23 %) sont d'abord anglophones, puis une (8 %) est essentiellement bilingue.

⁸⁰ Bien que les données recueillies sur la direction et la combinaison linguistiques des cours de traduction soient intéressantes, nous ne pourrions pas les utiliser à titre de variables comparatives dans l'interprétation des résultats.

Aujourd'hui, les écoles de traduction sont **pour la plupart** dotées de laboratoires informatiques multipostes et mettent à la disposition des étudiants des postes de travail équipés des principaux outils du traducteur, reproduisant les conditions de travail de celui-ci. (p. 257)

Cependant, soulignons que Mareschal ne précise pas que le ratio est nécessairement d'un ordinateur pour un étudiant. En effet, selon un des participants aux entrevues, au moins une université offrirait certains cours pratiques de traduction dans une « salle multimédia », soit une salle meublée de tables rondes sur lesquelles reposent quelques ordinateurs que partagent de plus nombreux étudiants. Cependant, comme l'indique Kiraly (2000), l'idéal est tout de même d'offrir un ordinateur par étudiant, question de lui permettre de réaliser des exercices pratiques à l'aide de ce précieux outil. Parmi les avantages que représente une telle installation, Kiraly mentionne :

[1] makes it possible for each individual to get extensive hands-on experience actually using his or her emerging computer-based translation skills, thus ensuring the construction of active knowledge [...] [2] allows the teacher to carefully scaffold the learning of basic tool-acquisition skills in the earliest stages and then progressively withdraw from the focus of attention to allow students to construct their own computer-based expertise by carrying out skills in the use of electronic tools, as well as editing and polishing their translations to meet professional standards. The very fact that each student has immediate and direct access to a complete set of electronic tools obviously promotes the integration of extensive hands-on experience in the classroom. (p. 126)

Ensuite, bien que la pratique traductionnelle de nos jours requière presque toujours l'utilisation à tout le moins d'un texteur, 40 % des cours décrits, dont 75 % sont des CTG, se donnent dans un local traditionnel, soit généralement une salle meublée de simples plans de travail et de sièges, et équipée ou non d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur pour le formateur. Ce dernier ensemble d'équipements multimédias est d'ailleurs mentionné explicitement dans 50 % des cas⁸¹, ce qui permet d'admettre que le local traditionnel n'est pas complètement « débranché », du moins du côté du formateur⁸². De plus, dans 37,5 % des cas, on rapporte clairement que les étudiants ont

⁸¹ Nous avons des raisons de croire que ce taux est peut-être plus élevé, notamment parce qu'un répondant (de la même université que deux des quatre répondants ayant explicitement fait référence à celui-ci) signale une intégration des TL relativement élevée, et ce, sans difficulté (cf. sous-chapitre 3.4) bien qu'il ne mentionne pas explicitement que l'environnement d'enseignement-apprentissage est doté d'un ordinateur et d'un projecteur pour l'enseignant.

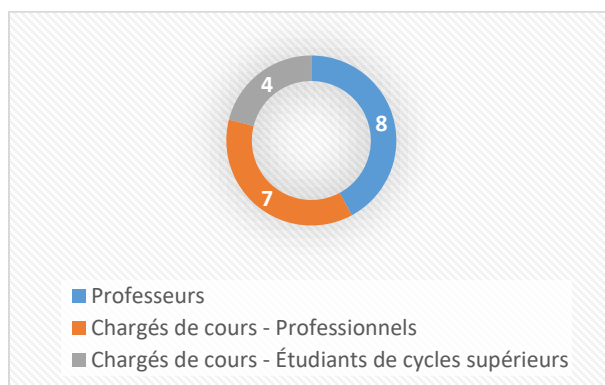
⁸² Un participant affirme parfois donner le contrôle du seul ordinateur de la salle aux étudiants en faisant circuler un clavier et une souris sans fil dans la classe.

recours à des ordinateurs portables dans la salle de classe⁸³, ce qui indique visiblement que les étudiants ont adapté leur environnement d'apprentissage à leurs besoins, et ce, de façon autonome. Qu'importe le moment, en apportant leur propre matériel informatique (p. ex., ordinateur portable, tablette), les apprenants peuvent avoir accès au réseau Internet sans fil de l'université et, donc, à diverses TL en classe, du moins à celles qui sont gratuites si on ne leur donne pas accès à d'autres.

Enfin, les données révèlent une bonne présence d'environnements virtuels, dans 15 % des cas, dont le tiers sont des CTG. En outre, elles présentent la description d'un type d'environnement (5 %) qui se veut un « juste milieu » entre un format présentiel et un format virtuel, soit la classe hybride. Décrit par un ratio de « 75 % présentiel et 25 % en ligne », ce cours présente différents modes d'enseignement-apprentissage. Le format de ce cours est généralement non officiel, c'est-à-dire que le formateur agit personnellement sans que son établissement de formation lui ait demandé quoi que ce soit. Donc, dans 20 % des cas, on semble faire appel à de nouvelles approches, comme le cyberapprentissage, qui visent souvent à offrir une formation axée sur l'apprenant.

3.2.2 Formateurs en traduction

Figure 6 : Postes occupés par les répondants



Les répondants peuvent être classés en trois catégories selon le poste qu'ils occupaient lorsqu'ils ont répondu au questionnaire. La répartition du corps professoral qui a participé à l'étude est plutôt équilibrée, révélant que 57,9 % des formateurs sont des chargés de cours⁸⁴ (sur un bassin de 19 répondants), un taux semblable à celui relevé par Fiola en 2003, soit 45 % (sur un bassin de

⁸³ Nous ne connaissons pas les proportions exactes de ce comportement, mais un interviewé parle d'« à peu près un tiers des étudiants » dans les cours qu'il donne.

⁸⁴ À des fins d'analyse, nous avons jumelé les données sur les chargés de cours professionnels et celles des chargés de cours étudiants.

39 répondants). Il est également intéressant de constater que 23 % des CTG sont donnés par des professeurs et seulement 29 % des CTST sont donnés par des chargés de cours. Les CTG portent sur l'acquisition d'une méthode, souvent décrite comme l'objet d'apprentissage des plus importants de la formation à la traduction professionnelle (Fiola, 2003), et qu'on laisse vraisemblablement son enseignement aux membres du corps professoral qui seraient « en moyenne légèrement moins expérimentés, sur le plan de la formation, que les professeurs » (Fiola, 2003, p. 118). Les CTST traitent d'une spécialisation ou d'un domaine technique qui peut sous-entendre une expérience professionnelle dans ledit domaine, une expérience que les professeurs détiennent sans doute généralement moins que les chargés de cours, qui ont d'ailleurs été introduit à l'enseignement université pour celle-ci (Rajagopal et Farr, 1992).

3.2.2.1 Remarque

On constate que 63 % des formateurs qui affirment enseigner le cours décrit dans un laboratoire informatique (5/8) sont des professeurs, alors que 75 % de ceux qui enseignent dans un local traditionnel sont des chargés de cours. Par ailleurs, seulement 25 % de tous les professeurs participants (2/8) enseignent dans un local traditionnel. En présumant que l'enseignement dans un laboratoire informatique est souhaitable et recherché par les universités et les formateurs, nous croyons que ces données laissent entendre que les professeurs ont plus l'occasion, le loisir, le choix ou le luxe d'enseigner dans cet environnement que les chargés de cours. Il est possible que cela s'explique par le fait que les professeurs donnent plus de CTST que les chargés de cours et que l'usage des TL soit plus important dans ces cours, d'où le besoin d'être donnés dans un laboratoire informatique.

En ce qui concerne les données relatives aux universités qui emploient les répondants, comme ces derniers sont peu nombreux, elles ont été agglomérées et divisées en deux groupes distincts selon le nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel tout cycle confondu⁸⁵, et ce, dans le but d'obtenir un banc de comparaison pertinent pour l'interprétation des résultats. Par ailleurs, grâce à la classification de ces données, nous pourrions savoir dans quelle mesure la taille de l'université est un paramètre qui influence l'utilisation des TL dans les cours pratiques de traduction.

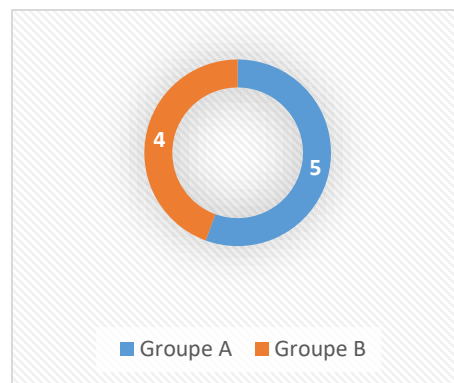
⁸⁵ Ce classement a été réalisé grâce aux données statistiques fournies par Universités Canada (*cf.* annexe X). Nous avons comptabilisé les étudiants inscrits à temps partiel bien que le financement des universités, notamment ministériel, est influencé par les inscriptions à temps plein seulement, du moins au Québec, soit pour 69,2 % des universités à l'étude (Québec, 2015).

Tableau 1 : Division des universités

<i>Groupe A</i>	<i>Groupe B</i>
Université York	Université de Sherbrooke
Université de Montréal	Université du Québec à Trois-Rivières
Université Laval	TÉLUQ
Université d'Ottawa	Université du Québec en Outaouais
Université McGill	Université de Moncton
Université Concordia	Université de Saint-Boniface
	Université Hearst

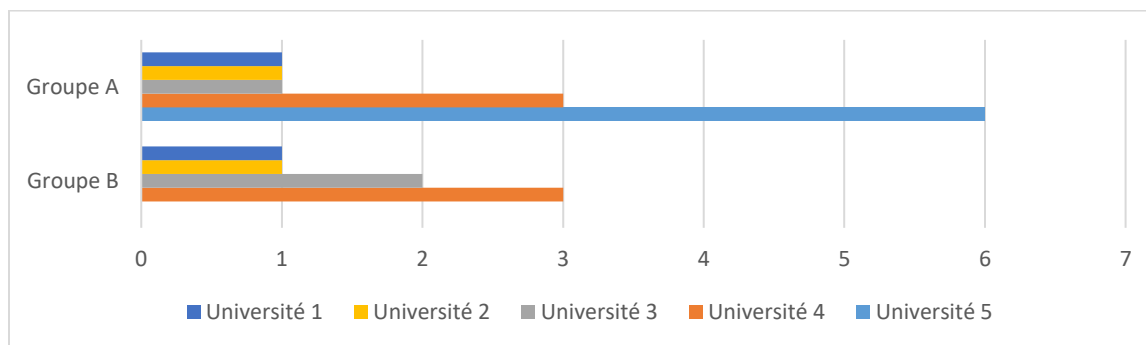
Ainsi, dans la présente étude, les universités du groupe A sont de grande taille puisqu'elles comptent 25 000 étudiants à temps plein ou plus; et les universités du groupe B, de petite ou moyenne taille parce qu'elles comptent moins de 25 000 étudiants.

Figure 7 : Représentation des groupes universitaires



Les répondants ont indiqué travailler dans neuf universités, sur les treize approchées. Quatre universités n'ont donc pas participé à la première phase de l'étude : deux du groupe A (33 %) et deux du groupe B (29 %).

Figure 8 : Répondants par université



Nous dénombrons une plus grande participation de professeurs et chargés de cours d'universités de grande taille, soit cinq répondants de plus (12) que ceux d'universités de petite ou moyenne taille (7). Ces données s'expliquent sans doute par le fait que le bassin du corps professoral des universités du groupe A est tout simplement plus grand.

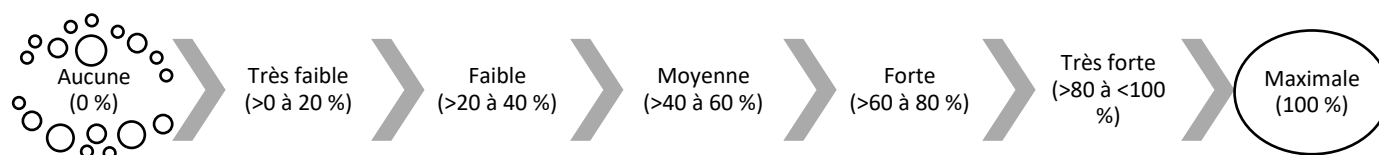
Maintenant que les données démographiques sont exposées, nous pencher sur le cœur de notre étude, soit l'analyse de l'état d'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction au Canada.

3.3 Situation technologique actuelle dans les cours de traduction

Dans le but de connaître la position des TL sur une échelle d'intégration quantitative, notamment celle affichée ci-dessous, nous exposerons d'abord les données quantitatives⁸⁶ sur l'utilisation enseignante et sur l'utilisation étudiante, recueillies sur les 20 cours pratiques de traduction à l'étude. Ces données seront interprétées à la lumière de quelques considérations tirées des données qualitatives issues des réponses textuelles facultatives, des réponses aux questions ouvertes et des entrevues individuelles. Enfin, nous nuancerons les résultats en exposant des considérations générales.

⁸⁶ Puisque les sources de données, c'est-à-dire les cours à l'étude, sont limitées, nous avons cru inapproprié et inutile de mener une analyse statistique très poussée.

Figure 9 : Échelle⁸⁷ d'intégration des TL



Les informateurs ont indiqué quelles TL étaient généralement utilisées par eux ou par leurs étudiants dans le ou les cours pratiques qu'ils ont décrits au moyen du premier questionnaire. Ils ont fourni des données intéressantes sur l'exploitation générale des TL ainsi que sur les utilisations spécifiques (enseignante et étudiante), notamment sur la fréquence et l'étendue d'utilisation des TL dans leurs cours. Nous espérons que toutes les données récoltées nous permettent d'obtenir un indice d'intégration pour arriver à positionner les TL sur l'échelle composée ci-dessus. Pour ce faire, nous calculerons la fréquence (au sens statistique du terme) en pourcentage des valeurs dans chaque catégorie afin de déterminer l'état d'intégration des types de TL dans les cours pratiques de traduction.

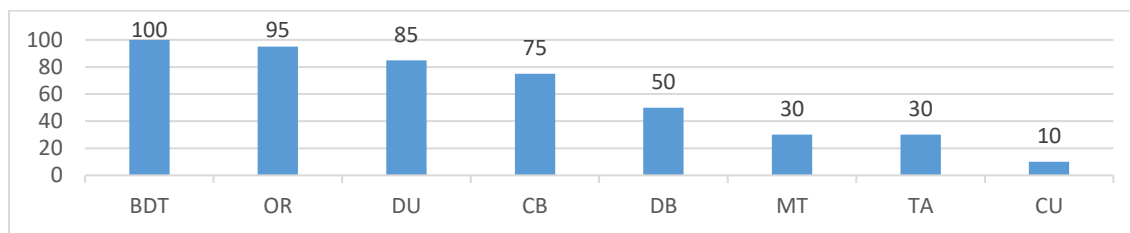
Avant de formuler des stratégies quant à la technologisation des cours pratiques de traduction, il convient de connaître la situation technologique actuelle dans ces derniers. Les données quantitatives recueillies lors de la première phase de l'étude, qui seront présentées ci-dessous, permettront de repérer les tendances centrales au sein de l'échantillon de cours à l'étude.

3.3.1 Données quantitatives sur l'utilisation

Le questionnaire de la première phase (*cf.* annexe X) présentait aux formateurs une liste non exhaustive de types de TL (*cf.* 1.1) et les invitait à cocher ceux utilisés par eux ou par leurs étudiants, dans le cadre des cours qu'ils ont décrits. Le graphique ci-dessous présente un aperçu de l'utilisation des TL dans ces cours de traduction.

⁸⁷ Cette même échelle sera utilisée pour qualifier la fréquence et l'étendue d'utilisation. Dans le cas de cette dernière, les adjectifs « petite » et « grande » remplaceront les adjectifs « faible » et « forte », respectivement.

Figure 10 : Indicateurs d'exploitation générale (pourcentage)



D'abord, on constate que les bases de données terminologiques (BDT) ont la cote, puisqu'elles sont exploitées dans tous les cours décrits (20) (*inf.* cours à l'étude). Les outils de référence linguistique (OR) ne sont pas très loin derrière, employés dans 19 cours, suivis des dictionnaires unilingues (DU), dans 17 cours, et des concordanciers bilingues (CB), dans 15 cours. Ensuite, on remarque une exploitation moyenne des dictionnaires bilingues (DB) (10 cours) et une faible utilisation des environnements ou (systèmes de gestion de) mémoires de traduction (MT) (6) et des systèmes de traduction automatique (TA) (6). Enfin, les concordanciers unilingues (CU) sont pratiquement non exploités (2)⁸⁸. À titre indicatif, comme les données sur les CU sont trop peu nombreuses, nous les avons exclues de l'analyse statistique à partir de ce point⁸⁹.

Il va de soi que ces simples données ne suffisent pas pour déterminer le niveau d'intégration des TL dans les cours pratiques de cours. Nous analyserons donc des données spécifiques sur l'utilisation enseignante, dans un premier temps, puis sur l'utilisation étudiante, dans un deuxième temps, afin d'avoir une meilleure compréhension de la situation actuelle des TL dans ces cours.

3.3.1.1 Utilisation enseignante

Les données spécifiques et détaillées analysées dans ce sous-chapitre portent sur l'utilisation des TL par les formateurs et ont été directement recueillies. Elles nous apparaissent donc d'emblée exactes et très fiables, et les résultats qui en découleront seront sans doute plutôt éclairants. Cela dit, comme nous avons travaillé avec des sujets humains, la possibilité du manque d'exactitude conscient ou inconscient des données n'est pas écartée.

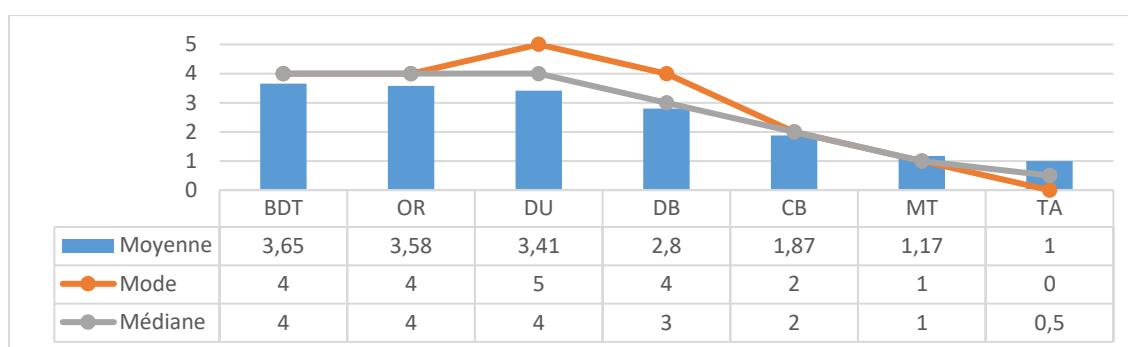
⁸⁸ Toutes les données de l'étude ont été converties en mesures proportionnelles aux fins de comparabilité. En fait, les indicateurs d'exploitation (pourcentages) présentés dans la figure X serviront de coefficient dans le calcul des indices d'intégration.

⁸⁹ Soulignons que, dans tous les questionnaires générés (soumis et non soumis, complets et incomplets), tous les formateurs ont répondu « oui » à la question générale sur l'intégration des TL : « Est-ce que des technologies langagières sont utilisées par vous ou vos étudiants (selon vos observations), par choix ou par obligation, dans votre cours ou vos cours pratiques? »

3.3.1.1.1 Fréquence d'utilisation enseignante

Les formateurs ont indiqué la fréquence à laquelle ils ont recours aux TL dans le ou les cours décrits, et le graphique ci-dessous présente les résultats. Cette fréquence d'utilisation a été décrite grâce à une échelle ordinale de six indicateurs que nous avons pondérés pour simplifier la présentation des données et pour en faciliter la conversion en mesures proportionnelles : jamais (0); rarement (1); quelques cours par trimestre (2); un peu plus de la moitié du trimestre (3); presque tous les cours (4); toujours (5)⁹⁰.

Figure 11 : Mesures de la tendance centrale – Fréquence d'utilisation enseignante



Les données indiquent indéniablement que, dans les cours concernés⁹¹, les BDT et les OR sont utilisés par les formateurs dans presque tous les cours et que les CB⁹² et les MT sont, quant à eux, utilisés quelques cours par trimestre et rarement, respectivement.

Dans le cas des DU, des DB et de la TA, les ensembles de données sont dispersés, ce qui explique les mesures variées. Cependant, en se référant à la fréquence relative (en pourcentage) des valeurs 4 et 5 dans l'ensemble de données portant sur les DU, on peut conclure que cette TL est surtout utilisée presque tous les cours (24 %) ou toujours (35 %) (total de 59 % des cas concernés). Pour ce qui est de la TA, sa fréquence relative des valeurs 1 et 0 révèle qu'elle est majoritairement (83 %) utilisée rarement (33 %) ou jamais (50 %). En ce qui concerne les DB, il est difficile de conclure quoi que ce soit parce que la fréquence relative cumulée des valeurs 4 et 5 est égale à celle des valeurs 2 et 1 (indicateurs à l'opposé de l'échelle) (50 %). Cependant, deux des

⁹⁰ Les choix de réponses exacts étaient : « Jamais »; « Rarement (1 à 2 fois) »; « Quelques cours par trimestre (3 à 6 fois) »; « Un peu plus de la moitié des cours (7 à 8 fois) »; « Presque tous les cours (9 à 11 fois) »; « Toujours ».

⁹¹ Les « cours concernés » sont les cours pour lesquels les formateurs ont spécifiquement signalé une exploitation quelconque. Ainsi, les cours concernés par les CB sont au nombre de 15 plutôt que 20 (ensemble des cours à l'étude).

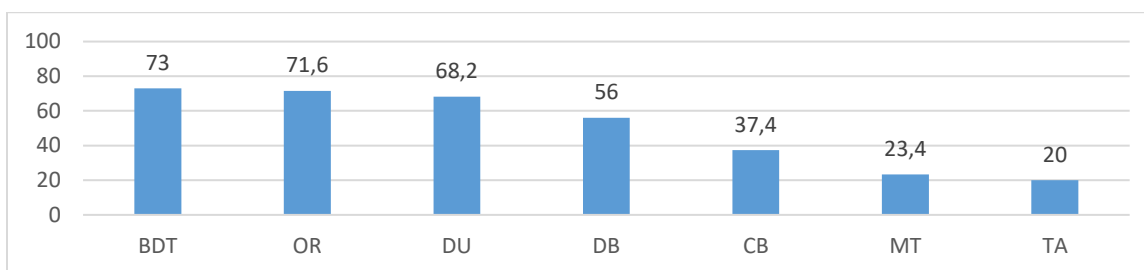
⁹² L'ensemble de données sur les CB est bimodal (2 et 1).

mesures présentées ci-dessus sont plutôt rapprochées : la moyenne à 2,8 et la médiane à 3⁹³. Nous croyons donc pouvoir affirmer que cette TL est généralement utilisée un peu plus de la moitié du trimestre⁹⁴.

Par ailleurs, en observant les ensembles de données, nous constatons que la valeur 0 est appliquée seulement pour la description de la fréquence d'utilisation enseignante des CB (13,3 %) et, surtout, de la TA (50 %)⁹⁵, alors que la valeur 5, des DU (35,3 %), des OR (21,1 %), des BDT (20 %)⁹⁶.

En se référant à la moyenne, on peut calculer un indicateur de fréquence d'utilisation sur cinq, pondération maximale pouvant être atteinte sur l'échelle proposée aux répondants dans le questionnaire, pour chacun des types de TL et, ainsi, faciliter la comparabilité des résultats (toutes des mesures proportionnelles).

Figure 12 : Indicateurs de fréquence d'utilisation enseignante



Dans les cours concernés, les BDT, les OR et les DU sont utilisés à fréquence élevée; les DB, à fréquence moyenne; les CB et les MT, à faible fréquence; la TA, à très faible fréquence⁹⁷. Aucune TL n'est très fréquemment utilisée par les formateurs. Ainsi, les TL de base sont les plus fréquemment utilisées en enseignement, tandis que l'on accorde peu de temps aux TL avancées⁹⁸. Étant donné que ces dernières sont sophistiquées et requièrent forcément une main expérimentée pour les manipuler efficacement et, ainsi, accomplir certaines tâches courantes avec celles-ci, il n'est pas impossible que les formateurs ne soient tout simplement pas suffisamment familiers avec ces TL pour les utiliser fréquemment dans leur travail (Bowker et Marshman, 2009). Toutefois, il se peut aussi qu'elles ne

⁹³ Bien qu'il n'y ait aucune valeur 3 dans l'ensemble de données, la médiane de ce dernier est 3. La procédure propre à un nombre d'observations pair dans un ensemble de données (moyenne des valeurs voisines à la position médiane) a été appliquée.

⁹⁴ Nous convenons que la moyenne (ou même la médiane) n'est pas parfaitement représentative de l'ensemble de données sur les DB puisqu'elle manque de finesse, mais elle est nécessaire à la présentation des résultats de l'étude.

⁹⁵ La valeur 0 est aussi appliquée dans un cours concerné par les DU (5,9 %) et un autre, par les MT (16,7 %).

⁹⁶ La valeur 5 est aussi appliquée dans un cours concerné par les DB (10 %) et un autre, par les CB (6,7 %).

⁹⁷ Les CU, à fréquence faible (30 %).

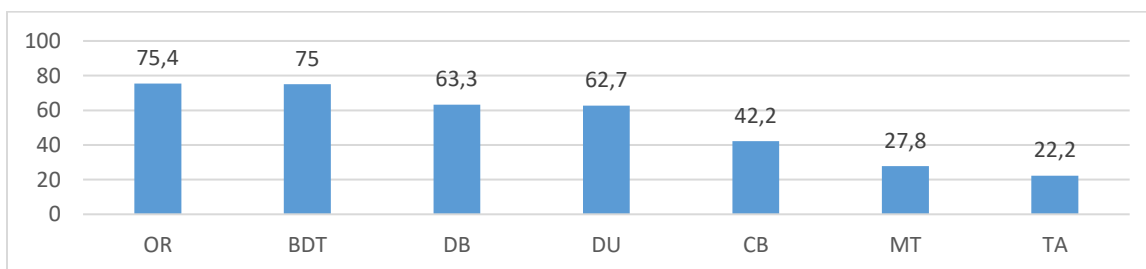
⁹⁸ Notons que les données révèlent que les CB sont possiblement davantage considérés comme des TL avancées que des TL de base.

soient pas souvent utiles ou même pertinentes, selon eux, dans l'exercice de leurs fonctions, ou que leur milieu d'enseignement n'offre pas d'accès aux TL avancées. Nous tenterons d'expliquer ces résultats plus loin (cf. 3.3.2 et 3.3.3).

3.3.1.1.2 Étendue d'utilisation enseignante et répartition

Dans le questionnaire, les formateurs devaient cocher les circonstances, soit les activités d'enseignement, dans lesquelles ils utilisent généralement les TL dans les cours décrits. Nous nous intéressons ici à l'étendue de ces usages, puis à sa répartition par activité d'enseignement. Ainsi, nous avons proposé une liste très rudimentaire de tâches liées au travail des répondants en tant que pédagogues : préparer des cours, donner des exemples et enseigner des notions. Le premier graphique présente la fréquence relative (en pourcentage) de l'étendue d'utilisation des TL pour l'ensemble de ces tâches; le deuxième, pour chacune d'elles.

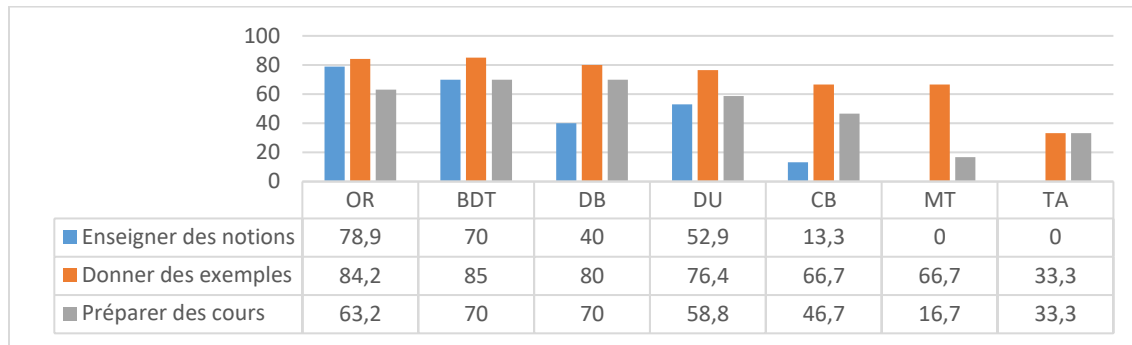
Figure 13 : Indicateurs d'étendue d'utilisation enseignante



Les données ci-dessus révèlent que, dans les cours concernés, les OR, les BDT, les DB et les DU sont utilisés dans une grande étendue d'activités d'enseignement; les CB, une moyenne; et les MT et la TA, une faible. Donc, ce sont les TL de base qui sont utilisées dans une plus grande étendue d'activités d'enseignement.

Bien que les résultats présentés jusqu'ici aient permis d'effectuer quelques constatations générales, il convient maintenant d'analyser de manière un peu plus nuancée les données détaillées sur les activités d'enseignement dans lesquelles les formateurs ont recours aux TL.

Figure 14 : Mesures proportionnelles réparties – Étendue d'utilisation enseignante



Grâce aux fréquences relatives de chaque application, nous remarquons que les TL sont presque toutes plus utilisées pour donner des exemples que pour d'autres activités, sauf dans le cas de la TA. C'est d'ailleurs sous cette tâche que nous pouvons observer les seuls cas où l'étendue d'utilisation est très grande, en l'occurrence pour les BDT et les OR. Ces données montrent que les TL sont vraisemblablement très utiles pour illustrer des concepts ou des principes, donc pour soutenir l'enseignement. Or, les formateurs utilisent généralement moins les TL pour enseigner des notions (c.-à-d., TL ponctuellement comme objet d'étude), à l'exception des BDT et des OR. De plus, une absence de données révèle que les MT et la TA ne sont jamais utilisées pour enseigner des notions dans les cours à l'étude. De plus, dans les cours concernés, les CB sont rarement utilisés dans cette application (13,3 %); et les DB sont alors utilisés environ deux fois moins que dans les autres circonstances. Ces données semblent indiquer que les formateurs intègrent significativement moins certaines TL, en l'occurrence celles présentant ou pouvant générer des données de transfert (c.-à-d., correspondances ou équivalences), dans le contenu de leur cours, ne leur accordant donc pas une aussi grande valeur qu'à d'autres. Il est possible que ce soit parce que ce contenu porte traditionnellement sur la compétence de transfert et son développement individuel, et que les TL de transfert soient souvent perçues comme des obstacles à l'apprentissage, comme bon nombre de formateurs le soulignent.

Par ailleurs, globalement, aucune étendue générale maximale par activité n'est à signaler, c'est-à-dire qu'aucune TL n'est utilisée dans toutes les activités des cours concernés. Toutefois, en observant l'ensemble de données, l'étendue individuelle (par formateur) des activités d'enseignement est maximale pour les OR dans 47,4 % des cas; pour les BDT, 40 %; pour les DB, 40 %; pour les DU, 29,4 %⁹⁹. Au contraire, l'étendue individuelle est nulle pour la TA dans 50 % des cas; pour les CB,

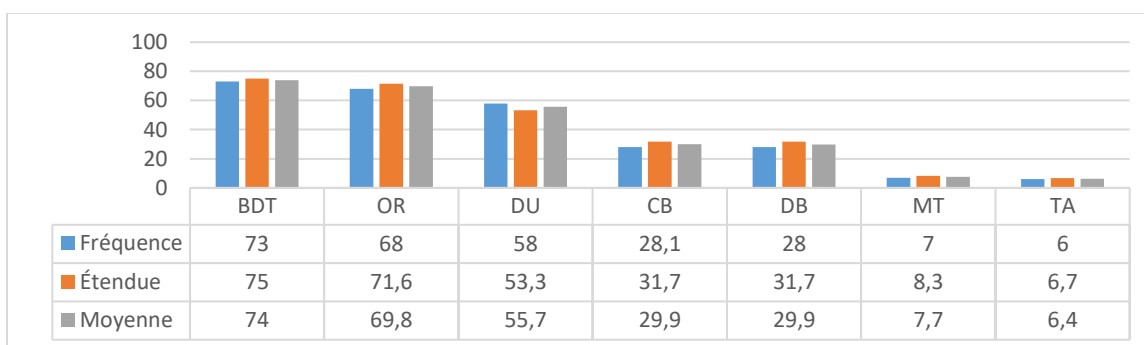
⁹⁹ Pour les CB, dans 13,3 % des cours concernés. Pour les CU, dans 100 % (2/2) des cours concernés.

20 %¹⁰⁰. Donc, il semble que les BDT, les OR, les DB et les DU soient pleinement intégrés dans plus du quart des cours concernés, alors que la TA ne soit aucunement intégrée dans la moitié des cours concernés et les CB, le cinquième.

3.3.1.1.3 État de l'intégration des TL en enseignement

Grâce aux données récoltées, nous avons une bonne idée de la situation actuelle de l'intégration des TL dans les pratiques d'enseignement des formateurs dans les cours de traduction à l'étude. Le graphique ci-dessous récapitule les résultats (indicateurs) que révèlent les données sur l'utilisation enseignante, et ce, dans une perspective globale, soit en tenant compte du coefficient d'exploitation générale (cf. figure 10, sous-chapitre 3.3).

Figure 15 : Indicateurs d'intégration compréhensifs en enseignement

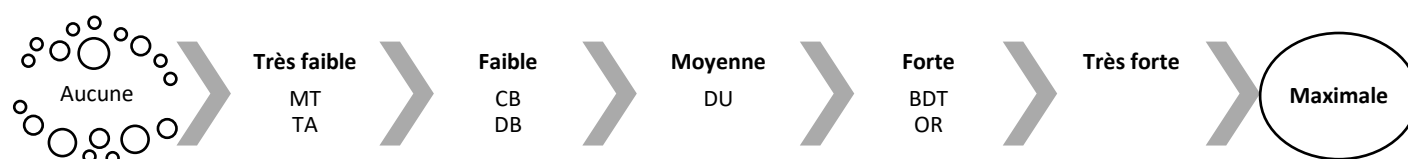


Ainsi, en se référant à la moyenne¹⁰¹ des indicateurs compréhensifs, on constate qu'en réalité l'intégration des BDT et des OR en enseignement est forte dans l'ensemble des cours à l'étude; celle des DU, moyenne; celle des CB et des DB, faible; et celles des MT et de la TA, très faible. Ces résultats sont illustrés ci-dessous sur l'échelle d'intégration introduite à la figure 9 (cf. 3.3).

¹⁰⁰ Pour les MT, dans 16,7 %; pour les OR, dans 5,3 %.

¹⁰¹ Nous avons opté pour la moyenne comme mesure définitive de l'intégration des TL pour sa simplicité, et ce, bien qu'un indice aurait pu être calculé par la mise en relation des trois coefficients : (*indicateur de fréquence* X *indicateur d'exploitation générale*) X (*indicateur d'étendue* X *indicateur d'exploitation générale*). Les résultats auraient été les suivants : BDT, 54,8 %; OR, 48,7 %; DU, 30,9 %; CB, 8,9 %; DB, 8,9 %; MT, 0,6 %; TA, 0,4 %; CU, 0,3 %.

Figure 16 : Degré d'intégration des TL en enseignement



3.3.1.1.4 Considérations spécifiques

Bien que les résultats présentés nous rapprochent de conclusions intéressantes, il va sans dire que des réflexions immédiates s'imposent. Nous exposons donc ci-après certaines nuances et précisions, notamment en ce qui a trait aux limites méthodologiques, qui jouent sans aucun doute un rôle dans l'interprétation des résultats. Les considérations générales seront discutées plus loin (*cf.* 3.3.2).

3.3.1.1.4.1 Limites méthodologiques

Premièrement, il est fort possible que les résultats sur la fréquence d'utilisation enseignante des TL, comme ce sera inévitablement le cas pour l'utilisation étudiante, ne rendent pas compte avec précision de la réalité. En effet, l'échelle de fréquence et la description de ses mesures semblent avoir semé la confusion chez certains répondants qui la signalent en commentaire. Ces derniers laissent entendre qu'ils ont indiqué la fréquence d'utilisation des TL en classe seulement, ce qui a engendré des incohérences dans quelques réponses qui signalent une certaine étendue mais une fréquence nulle¹⁰² ainsi que la révision de réponses à la première phase lors des entrevues¹⁰³. En outre, l'échelle de fréquence (six niveaux en choix de réponse) ne coïncide pas avec l'échelle d'intégration globale élaborée (sept niveaux). Ce point serait certainement à améliorer dans une recherche future.

Deuxièmement, nous reconnaissons les défis que présentent les activités d'enseignement proposées aux répondants. En effet, d'abord, soulignons leur nombre très limité, qui rend les résultats sensibles à la moindre variation. Ensuite, nous tenons à préciser que nous avons omis une activité d'enseignement importante, soit l'évaluation¹⁰⁴, quoique nous ayons établi précédemment (*cf.* 1.3.1.2.2) que l'évaluation concerne davantage l'apprentissage que l'enseignement en notre sens. Certains

¹⁰² Ces réponses se rapportent, le cas échéant, à l'activité « préparer des cours », qui s'effectue habituellement en retrait de la salle de classe.

¹⁰³ Des participants ont clairement indiqué ne pas avoir bien répondu à cette question et vouloir modifier leur réponse.

¹⁰⁴ Certains ont peut-être classé cette activité sous les catégories préétablies, mais il est impossible de le savoir avec certitude et encore moins de connaître les proportions de cette possibilité.

répondants ont mentionné cette activité sous « Autres activités »¹⁰⁵, mais ces données ne pouvaient malheureusement pas être retenues dans l'analyse quantitative. Ainsi, sur cinq formateurs qui affirment accomplir cette activité avec des TL en réponse textuelle, quatre (80 %) emploient les OR et trois (60 %) ont recours aux DU et aux BDT. Enfin, les activités proposées partagent des frontières qui ne sont pas toujours bien définies. C'est pourquoi elles peuvent avoir été interprétées de différentes façons par les formateurs et que certains d'entre eux peuvent avoir eu de la difficulté à les distinguer lors de la description de leurs pratiques. Par exemple, parmi ceux n'ayant pas indiqué utiliser certaines TL pour enseigner des notions, selon les réponses textuelles soumises sous « Autres activités », quelques formateurs décrivent des activités que l'on pourrait qualifier d'ordre conceptuel, notamment la présentation ou l'exploration de TL, à l'exception de la TA, de manière à enseigner leur usage adéquat et à développer l'esprit critique des étudiants à leur égard. Ainsi, dans 33 % des cours qui intègrent les MT, les formateurs réserveraient une place notionnelle à cette TL dans leur programme d'enseignement individuel, soit :

- « pour illustrer les limites des mémoires de traduction (cohérence et cohésion du texte); pour illustrer à quel point les mémoires de traduction peuvent être utiles (accès à tout un corpus de textes) »;
- « pour entraînement pratique ».

Soulignons que dans ces deux cas, il est question de professeurs de CTG, ce qui est surprenant parce que cette TL avancée est généralement associée à la traduction spécialisée (Christensen et Schjoldager, 2010), quoique les données soutiennent que l'exploitation générale des MT est proportionnellement plus importante dans les CTST (42,9 % de ces cours, contrairement à 23,1 % des CTG). En outre, comme l'un de ces cours prend place dans un local traditionnel (premier énoncé) et l'autre, dans un laboratoire informatique (second énoncé), les résultats mettent en lumière certaines limites et possibilités didactiques de chaque environnement d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que l'on « illustre » dans un local traditionnel, tandis que l'on « pratique » dans un laboratoire. Par ailleurs, 66,7 % des formateurs qui intègrent les MT sont des professeurs (50 % de ce groupe), et tous accordent une place plutôt significative à ce type de TL, ce qui peut indiquer que ce type de formateur a plus l'occasion de l'intégrer dans leurs cours.

¹⁰⁵ Cinq formateurs (25 %) ont précisé qu'ils se servaient des TL, notamment des OR (4/5), des BDT (3/5), des DU (3/5) et des CB (2/5), pour leurs activités d'évaluation (justification de la correction, production d'un corrigé, etc.).

Donc, plutôt que de proposer une liste préétablie d'activités d'enseignement, il aurait sans doute été intéressant de laisser les formateurs décrire les tâches qu'ils exécutent généralement à l'aide des TL. Nous aurions pu alors obtenir des données plus complètes, représentatives et exactes, quoique celles-ci auraient été très difficiles à regrouper et à analyser. Ainsi, peut-être aurait-il été mieux dans ce cas d'offrir une plus grande liste d'activités, chacune accompagnée d'exemples ou d'une description pour assurer une communication claire et une collecte de données plus représentatives de la charge de travail du formateur en tant que pédagogue. Ce paramètre sera certainement à revisiter lors d'une recherche future.

3.3.1.1.4.2 Valeur pédagogique

Nous croyons que les résultats quantitatifs sur l'étendue d'utilisation enseignante ne peignent pas un tableau précis de l'importance que l'on accorde aux TL dans les cours de traduction. En effet, nous ne pouvons cacher que la préparation des cours ne possède pas la même valeur dans la formation que l'enseignement de notions, voire l'exemplification, comme en témoigne le modèle d'intégration de Raby (*cf.* sous-chapitre 1.3.2). Or, nous n'avons attribué aucune pondération aux choix de réponse bien que celle-ci nous aurait sans doute permis d'établir la réelle place qu'occupent les TL dans les cours à l'étude, notamment en raison des défis énumérés précédemment. Il serait donc intéressant d'analyser avec plus de finesse les circonstances dans lesquelles les formateurs en traduction ont recours aux TL, notamment dans une « utilisation pédagogique » (Raby, 2004) au moyen d'une pondération appropriée, par exemple : « pour préparer des cours », valeur nulle (p. ex., 0) (activité classée sous « utilisation professionnelle » par Raby); « pour donner des exemples », valeur faible (p. ex., 1) (activité d'exploration); « pour enseigner des notions », valeur forte (p. ex., 2) (activité d'infusion). Ainsi, les nouveaux indicateurs sensibles à la signification des activités pourraient être utilisés pour déterminer plus justement le niveau d'intégration des TL dans les cours à l'étude. En raison de limites inhérentes à une maîtrise, nous ne procéderons pas à un tel calcul dans la présente recherche, mais une recherche future plus substantielle que la présente pourrait tenir compte de cette nuance importante. À la lumière de ces considérations qualitatives, il semble que l'intégration des TL en enseignement soit généralement davantage à l'étape de l'exploration (primauté de l'activité « donner des exemples ») dans les cours pratiques de traduction concernés qu'à l'étape de l'infusion (infériorité de l'activité « enseigner des notions »). Pour les TL avancées, l'étape de l'infusion n'est même pas amorcée.

Somme toute, les données recueillies sur l'utilisation enseignante ne sont sans doute pas aussi exactes et fiables que nous l'avions cru au départ, mais les résultats qui en découlent n'en demeurent

pas moins intéressants. De plus, l'analyse statistique offre un cadre général aux cas exemplaires qui seront présentés plus loin dans ce chapitre (*cf.* 3.4).

Comme l'intégration des TL en enseignement se révèle forte pour les BDT et les OR, moyenne pour les DU, faible pour les CB et les DB, et très faible pour les MT et la TA, on pourrait s'attendre à ce que l'intégration des TL en apprentissage soit semblable. En effet, le formateur est généralement l'instigateur d'une intégration quelconque, puisqu'il est sans contredit l'animateur et le concepteur du cours, responsable du contenu et facilitateur d'activités. C'est pourquoi ses pratiques influencent sans doute les pratiques des étudiants. Après tout, comme la formation se produit généralement et surtout « en classe », l'utilisation pédagogique de l'enseignant dans celle-ci a certainement des répercussions sur l'utilisation étudiante, d'après Larose et collab. (2002). Par contre, comme la technologie est de plus en plus accessible à tous, les étudiants peuvent alors eux-mêmes devenir meneurs de l'intégration des TL dans leur apprentissage et, ainsi, utiliser celles-ci différemment de leurs enseignants. Observons les données pour découvrir de quoi il en retourne.

3.3.1.2 Utilisation étudiante

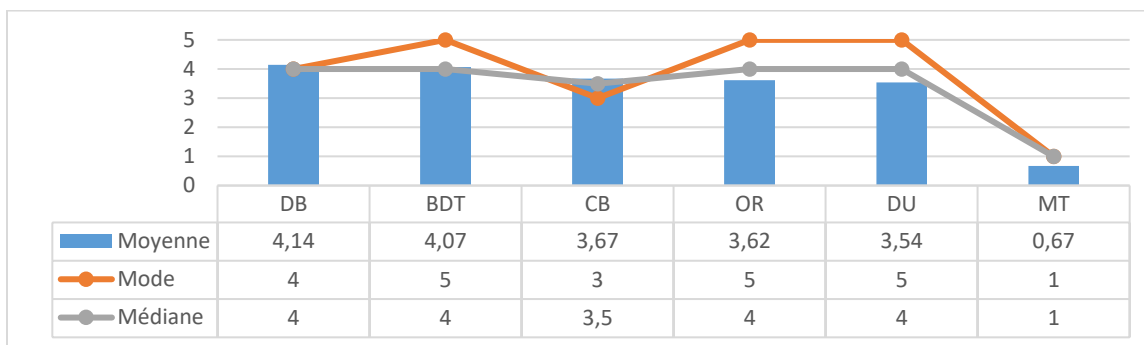
Nous tenons à rappeler que les données représentent l'impression et les observations des formateurs sur l'utilisation des TL par leurs étudiants ou peut-être même leurs attentes et leurs exigences par rapport à celle-ci. Par conséquent, il ne fait aucun doute que les résultats qui en découlent sont à interpréter avec retenue.

3.3.1.2.1 Fréquence d'utilisation étudiante

Au moyen de l'échelle de fréquence proposée dans le questionnaire¹⁰⁶, les formateurs ont indiqué la fréquence d'utilisation des TL par les étudiants des cours décrits.

¹⁰⁶ Rappel : La fréquence d'utilisation a été décrite grâce à une échelle ordinale de six indicateurs que nous avons pondérés pour simplifier la présentation des données et pour faciliter la conversion de celles-ci en nombres : jamais (0); rarement (1); quelques cours par trimestre (2); un peu plus de la moitié du trimestre (3); presque tous les cours (4); toujours (5).

Figure 17 : Mesures de la tendance générale - Fréquence d'utilisation étudiante



Les résultats indiquent clairement que, dans les cours concernés, les DB seraient utilisés presque tous les cours, et que les MT seraient utilisées quelques cours par trimestre. Notons qu'une insuffisance de données empêche l'analyse de la fréquence d'utilisation étudiante de la TA¹⁰⁷.

En raison de la dispersion des ensembles de données sur les BDT, les OR, les DU et les CB, les mesures de la tendance centrale diffèrent. Cependant, la fréquence relative cumulée (en pourcentage) des valeurs 4 et 5 révèle que les BDT (total de 78,6 %, soit 35,7 % et 42,9 % respectivement) et les DU (61,6 %, soit 23,1 % et 38,5 %) seraient utilisés au moins presque tous les cours. En ce qui concerne les OR et les CB, en comptabilisant la valeur 3, nous relevons donc que les OR (84,7 %, soit 23,1 %, 30,8 % et 30,8 %) seraient utilisés au moins un peu plus de la moitié du trimestre, tout comme les CB (100 %, soit 33,3 %, 16,7 % et 50 %).

Donc, à l'exception des MT, les étudiants utiliseraient en moyenne au moins plutôt fréquemment (plus de la moitié du trimestre) toutes les TL. En se référant à l'indicateur de fréquence d'utilisation¹⁰⁸, on constate que les résultats propres à l'utilisation étudiante diffèrent de ceux sur l'utilisation enseignante. En effet, la comparaison des indicateurs de fréquence met en évidence la différence dans les classements enseignant et étudiant des TL, mais aussi dans les valeurs propres à celles-ci.

¹⁰⁷ Nous n'avons obtenu des données que sur deux cours : un formateur signale que la TA est utilisée quelques cours par trimestre (2) (toutes activités), tandis qu'un autre, toujours (5) (exercices en classe).

¹⁰⁸ Rappel : L'indicateur de fréquence est calculé à partir de la moyenne, rapportée sur cinq (pondération maximale).

Figure 18 : Indicateurs de fréquence des utilisations enseignante et étudiante



D'abord, on remarque que les DB, les BDT et les CB présentent une fréquence d'utilisation relativement plus élevée chez les apprenants que chez les formateurs, quoique la différence ne soit significative que dans le cas de ces derniers ($p = 0,018$). Ces TL, axées sur le transfert linguistique (données bilingues ou multilingues), sont sans doute plus populaires auprès des apprenants parce qu'ils maîtrisent moins bien la compétence de transfert (objectif général des cours de traduction, notamment des CTG) que les formateurs, surtout la sous-compétence linguistique en langue cible (langue de réexpression), se tournant souvent vers ces ressources pour trouver des solutions. Ensuite, on note très peu de différences entre les résultats sur les OR et entre ceux sur les DU, ce qui peut indiquer que les apprenants imitent de leur plein gré les pratiques enseignantes dont ils sont témoins, qu'ils soient amenés à utiliser ces TL dans le cadre d'activités organisées les mettant en vedette ou, à l'inverse, qu'ils inspirent l'utilisation enseignante de par leur grande compétence en documentation ou de par leurs lacunes en rédaction et en linguistique. Enfin, les MT semblent être plus fréquemment utilisées par les formateurs que par les étudiants. Cette observation n'est pas surprenante étant donné la complexité de cette TL avancée, et ce, malgré que cette dernière soit un outil de plus en plus utilisé en traduction professionnelle (Bowker, 2004; OTTIAQ, 2012 et 2014). Notons que trop peu de données ont été soumises sur la fréquence d'utilisation de la TA pour en tenir compte ici.

3.3.1.2.1.1 Remarques

Dans leurs réponses, certains formateurs ont indiqué ne jamais avoir recours à des TL pour lesquelles ils ont signalé une exploitation générale, notamment à la TA (50 % des cas) et aux CB (13,3 %)¹⁰⁹, mais ils ont signalé des doutes quant à l'exploitation de celles-ci par leurs étudiants, entre autres, par la réponse « Je ne sais pas. ». Des doutes et, parfois même, des certitudes sont également

¹⁰⁹ Signalons que c'est aussi le cas d'un cours concerné par le DU (5,9 %).

soulevés quant à l'utilisation étudiante des CB, entre autres, par les formateurs lors des entrevues, et ce, y compris un participant n'ayant pas signalé une quelconque utilisation de la TL¹¹⁰.

Il est intéressant de constater que le doute quant au recours à la TA par les étudiants est suffisamment grand pour que certains formateurs aient ressenti le besoin de l'indiquer dans le questionnaire¹¹¹. Par ailleurs, un formateur interviewé n'ayant pas indiqué une utilisation étudiante quelconque de la TA à la première phase mentionne pourtant avoir déjà été témoin d'au moins une telle utilisation, en l'occurrence lors d'un examen, bien qu'il n'intègre pas cette TL dans le cours décrit. Cette situation l'a ainsi forcé à intervenir au sujet de la TA d'un point de vue conceptuel et critique, une intégration non planifiée mais nécessaire compte tenu des circonstances selon le formateur. Nous ne croyons pas que les données représentent la réalité à ce sujet ou qu'elles puissent être généralisées, mais n'empêche qu'elles soulèvent certaines questions : Combien d'étudiants ont réellement recours à la TA? À quelle fréquence utilisent-ils cette TL? Et dans quelles circonstances? Une recherche future pourrait s'y intéresser.

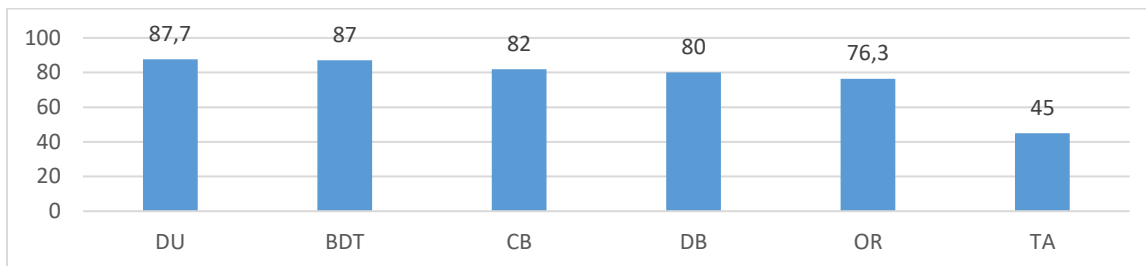
3.3.1.2.2 Étendue d'utilisation étudiante et répartition

Le questionnaire invitait les répondants à décrire l'usage des TL par les étudiants dans les cours décrits au moyen de choix de réponses. Ces choix portent essentiellement sur des activités d'apprentissage proposées par les formateurs : examens, travaux sommatifs, travaux formatifs; exercices en classe et devoirs. Ces activités ont été ciblées parce qu'elles sous-entendent une certaine planification, voire un certain encadrement, de la part des formateurs et, donc, pour lesquelles ces derniers seraient sans doute en mesure de fournir des données.

¹¹⁰ Le formateur en question affirme en entrevue que les étudiants du cours décrit (premier cours de traduction générale) utiliseraient les CB bien qu'il ne les leur présente pas volontairement, puisqu'il s'agit d'outils qui, selon lui, requièrent un certain discernement pour évaluer les solutions proposées. Lorsqu'il est témoin d'une telle utilisation, il indique qu'il aborde le sujet brièvement pour mettre en garde les étudiants contre ceux-ci. (Les CB ne font donc pas partie du contenu du cours au départ, mais le formateur leur fait une petite place par la force des choses.)

¹¹¹ Par exemple, un formateur affirme : « Beaucoup d'étudiants utilisent énormément [...] des logiciels de traduction automatique comme celui de Google. »

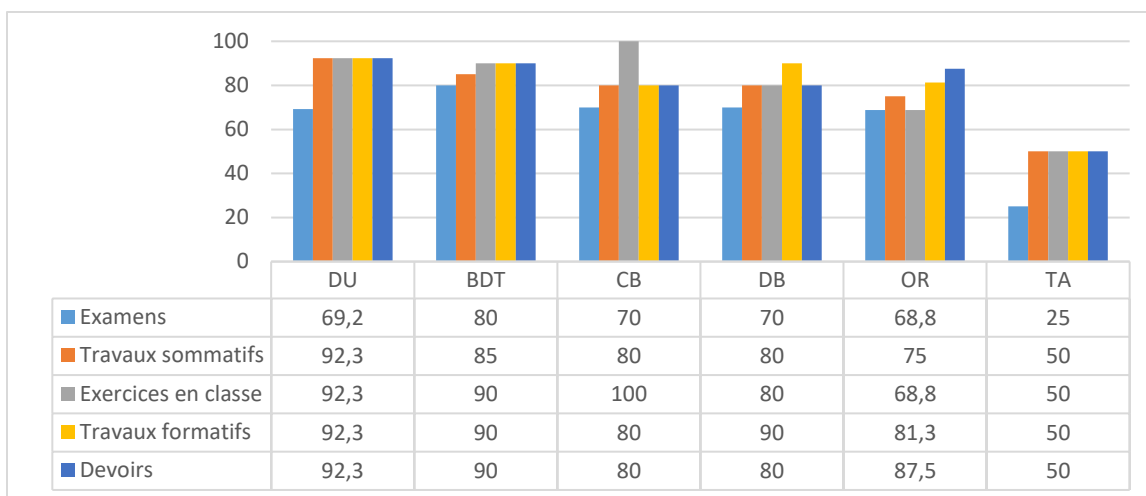
Figure 19 : Mesure proportionnelle – Étendue d'utilisation étudiante



Comme la fréquence d'utilisation, l'étendue d'utilisation étudiante se révèle plutôt très élevée. En effet, on note que cette étendue, mesurée à l'aide de la fréquence relative (en pourcentage), est très grande lorsqu'il est question des DU, des BDT et des CB. Elle est grande pour les DB et les OR, et moyenne pour la TA. Donc, étonnamment, aucune étendue faible ou très faible n'est à signaler, contrairement à la fréquence d'utilisation (c.-à-d., MT). Notons que trop peu de données ont été soumises sur l'étendue d'utilisation des MT pour en traiter ici¹¹².

Le graphique suivant présente les données détaillées sur l'étendue d'utilisation étudiante, soit par activité d'apprentissage.

Figure 20 : Mesures proportionnelles réparties – Étendue d'utilisation étudiante



À première vue, on note que l'étendue d'utilisation est plutôt semblable par TL grande ou très grande, à l'exception de la TA. Cependant, on remarque que la mesure proportionnelle sur le recours aux TL pour effectuer des examens, décrits par Philippe Gardy (2015) à plusieurs reprises comme des

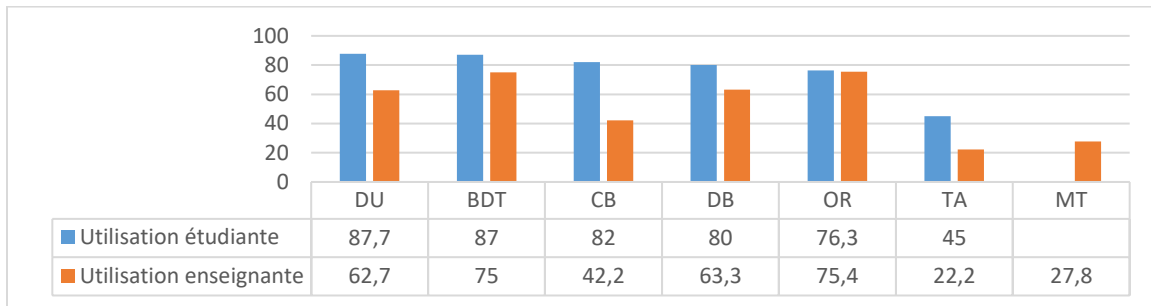
¹¹² Nous n'avons obtenu des données que sur deux cours concernés : un formateur indique que les MT sont utilisées pour des exercices en classe (rarement [1]), alors qu'un autre pour d'autres activités, soit pour un entraînement-démonstration pratique (rarement [1]).

épreuves en temps limité, est souvent un peu plus faible que pour les autres activités. Pour cette activité généralement intégratrice, comme l'encourage Kelly (2013) : « *The availability of resources for translation tasks [in examinations] should reflect professional practice as closely as possible, which normally involve access to computers and to the Internet.* » (p. 259-260). Or, les résultats révèlent que l'intégration des TL n'y est pas la plus totale, comme quoi on semble tenir moins souvent compte de l'utilisation des TL dans cette activité d'évaluation sommative, n'encourageant (ou ne forçant) peut-être pas l'intégration de ces technologies dans le processus (méthode) de traduction des étudiants.

On observe aussi une seule étendue d'utilisation maximale, soit celle des CB dans les exercices en classe. Selon les résultats sur l'utilisation enseignante, comme cette TL n'est que très rarement utilisée pour enseigner des notions (13,3 %), il est fort probable que les exercices ne soient généralement pas spécialement conçus par les formateurs pour amener les apprenants à (bien) utiliser celle-ci ou pour leur montrer ses forces et ses faiblesses. Ainsi, si les étudiants l'utilisent, c'est de leur propre initiative, avec ou sans encadrement. Les données sur l'utilisation étudiante révèlent donc une tendance indéniable à l'intégration des CB dans les cours de traduction concernés. Pourquoi cette TL plutôt qu'une autre suscite autant d'intérêt? Nous tenterons d'éclairer la question plus loin (cf. 3.3.2).

Le graphique suivant présente un contraste des résultats sur l'étendue des utilisations enseignante et étudiante afin de mettre en lumière les différences possibles.

Figure 21 : Indicateurs d'étendue des utilisations enseignante et étudiante



On remarque que l'étendue d'utilisation étudiante de l'ensemble des TL est généralement plus grande que l'étendue d'utilisation enseignante, quoique pour les OR, la différence n'est clairement pas significative. Les écarts les plus marqués touchent les CB, les DU, les DB et la TA¹¹³.

3.3.1.2.2.1 Remarques

Il est intéressant de noter que les étudiants n'auraient recours à aucune TL pour effectuer des examens (sans doute en classe) que dans 38 % des cours donnés dans un local traditionnel, environnement pourtant « débranché ». Nous présumons que, dans les autres cours, les enseignants prévoient leurs examens en laboratoire informatique, question de donner aux apprenants accès à un environnement de travail réaliste, comme l'ont rapporté deux interviewés sur trois enseignant dans ce type d'environnement et indiquant une quelconque utilisation des TL lors d'examens. Il se pourrait aussi que les formateurs de ces cours plus technologisés aient adapté le format des examens. Ainsi, plutôt que de choisir de soumettre les apprenants à un examen sur table¹¹⁴, à défaut d'avoir accès à un environnement physique adapté aux besoins de la tâche intégratrice à accomplir, les formateurs offriraient aux apprenants de réaliser un examen dans l'environnement de leur choix, communément appelé « examen maison ». Selon l'étude de Gardy (2015), cette dernière pratique présente diverses raisons : « Les justifications apportées touchent en premier lieu la difficulté d'obtenir un laboratoire pour les grands groupes, mais le risque de problèmes informatiques est également invoqué, ainsi que l'inconfort des laboratoires. » (p. 133)

¹¹³ Il n'est pas possible de faire appel à un test d'hypothèse pour déterminer si les différences sont significatives ou non, puisque le nombre de variables n'est pas le même (c.-à-d., trois activités d'enseignement c. cinq activités d'apprentissage). Cela dit, la différence est sans doute remarquable dans le cas des CB, comme c'était le cas pour la fréquence.

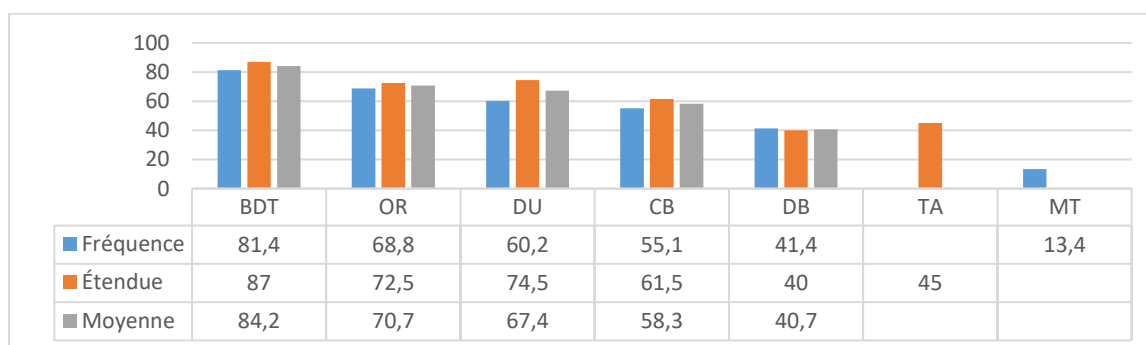
¹¹⁴ Gardy (2015) rapporte qu'au moins une université canadienne « impose à ses enseignants en traduction de tenir au moins un examen sur table » (p. 119). Par ailleurs, son étude révèle que 30 % des formateurs optent pour un examen sur table, soit « sur papier, en classe » (p. 133).

Ces trois cours n'offrant pas un environnement comparable au monde professionnel pour la réalisation des examens représentent 15 % de tout l'ensemble des 20 cours pratiques de traduction à l'étude. Ces données révèlent donc que ce type d'environnement d'enseignement-apprentissage représenteraient dans certains cas une barrière à l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, à moins que ces obstacles concernent plutôt le choix du formateur ou une obligation administrative¹¹⁵.

3.3.1.2.3 État de l'intégration des TL en apprentissage

Grâce au questionnaire de la première phase, nous avons une meilleure compréhension de la place des TL dans les cours pratiques de traduction. Le graphique ci-dessous récapitule les résultats sur l'utilisation de celles-ci par les étudiants des cours à l'étude dans une perspective globale, soit en tenant compte du coefficient d'exploitation générale (cf. figure 9, 3.3.3).

Figure 22 : Indicateurs d'intégration compréhensifs en apprentissage



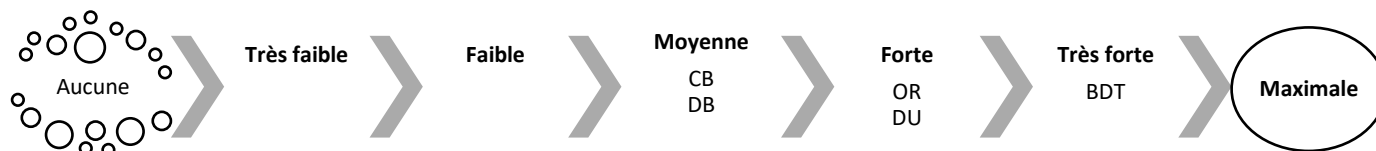
D'après les résultats obtenus, soit à la moyenne¹¹⁶ des indicateurs compréhensifs (c.-à-d., qui tient compte des indicateurs d'exploitation générale présentés à la figure 10), il ne fait nul doute qu'au premier coup d'œil la situation actuelle de l'intégration des TL en apprentissage dans les cours à l'étude est en moyenne très forte pour les BDT; forte pour les OR et les DU; moyenne pour les CB et les DB. Il n'est pas possible de connaître la situation actuelle des outils de TA et des MT en raison d'un manque de données, qui en soi est très parlant quant à l'intégration de ces TL dans les cours de

¹¹⁵ Soulignons qu'un cours des cours donnés virtuellement (33 % de ceux-ci) indiquent aussi aucun accès aux TL lors d'examens.

¹¹⁶ Nous avons opté pour la moyenne comme mesure définitive de l'intégration des TL pour sa simplicité, et ce, bien qu'un indice aurait pu être calculé par la mise en relation des trois coefficients : (*indicateur de fréquence* X *indicateur d'exploitation générale*) X (*indicateur d'étendue* X *indicateur d'exploitation générale*). Les résultats auraient été les suivants : BDT, 70,8 %; OR, 49,9 %; DU, 44,8 %; CB, 33,9 %; DB, 16,6 %.

traduction. Ces résultats sur l'intégration des TL en apprentissage sont illustrés ci-dessous sur l'échelle préétablie, comme ceux sur l'intégration en enseignement (*cf.* figure 16).

Figure 23 : Degré d'intégration des TL en apprentissage



3.3.1.2.4 Considérations spécifiques

Dans une recherche comme la nôtre, il est clair que les résultats doivent être nuancés. Donc, discutons de certaines réflexions spécifiques à poser sur l'utilisation étudiante des TL, rapportée par les formateurs, dans les cours pratiques de traduction à l'étude, notamment les limites méthodologiques et l'absence de données.

3.3.1.2.4.1 Limites méthodologiques

Premièrement, outre les défis associés à l'échelle de fréquence employée dans le questionnaire (*cf.* 3.3.1.1.4.1), il est impératif de réitérer le fait que les données sont issues des réponses d'informateurs « indirects » (observateurs) et qu'elles ne peuvent que partiellement éclairer la situation actuelle de l'intégration des TL dans l'apprentissage. Par contre, comme les formateurs assurent un service d'enseignement et offrent un certain encadrement à l'apprentissage, notamment sous la forme d'activités d'apprentissage organisées, ils sont tout de même bien placés, à notre avis, pour connaître les pratiques technologiques des étudiants s'ils y accordent le moindre intérêt. Par ailleurs, afin de répondre aux questions prévues dans l'étude, les formateurs ont sans doute fortement généralisé l'utilisation étudiante, à savoir l'utilisation d'un grand nombre d'apprenants, une utilisation qui n'est pas toujours constante, voire prévisible ou observable. Encore une fois, nous ne soulignerons jamais assez la relativité des résultats sur l'utilisation étudiante dans notre étude. Ainsi, il serait intéressant d'interroger les informateurs directs, soit les apprenants, au sujet de leur utilisation des TL dans leurs cours pratiques de traduction dans une recherche future.

Deuxièmement, soulignons que la liste des activités d'apprentissage n'est pas exhaustive, mais elle compte de nombreuses activités qui visent dans une certaine mesure la pratique de la tâche intégratrice (Lasnier, 2001) en traduction, soit la traduction à proprement parler. Nous sommes

consciente que ce choix méthodologique peut avoir une incidence sur les résultats. Cependant, comme nous croyons que les activités d'apprentissage authentiques, donc intégratrices, sont idéales pour le développement global de la compétence du traducteur, y compris de la sous-compétence technologique, l'observation d'autres activités n'aurait pas été des plus pertinentes. Cela dit, comme pour l'étendue d'utilisation des TL en enseignement, il serait intéressant de revisiter les paramètres de ce volet de la recherche.

Somme toute, malgré ces limites, nous croyons que les données recueillies sur l'utilisation étudiante des TL offrent un cadre sommaire visant l'interprétation des résultats qui alimenteront la discussion plus loin.

3.3.1.2.4.2 Valeur pédagogique

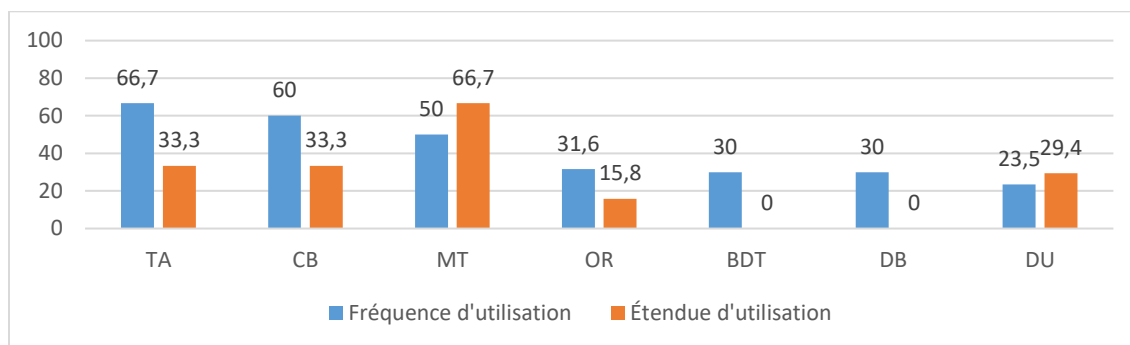
Comme pour les résultats sur l'utilisation enseignante, les résultats sur l'étendue d'utilisation étudiante seraient idéalement à ajuster aussi en fonction d'une pondération sensible à la valeur des diverses activités pertinentes selon le modèle de Raby (2004), notamment sous le stade d'utilisation pédagogique. Nous pourrions ainsi situer les « exercices en classe » à l'étape de l'exploration, accordant à la catégorie une valeur faible (p. ex., 1); les « travaux formatifs » et les « devoirs » sous l'étape de l'infusion, accordant une valeur moyenne (p. ex., 2); les « travaux sommatifs » et les « examens » sous l'étape d'appropriation, accordant une valeur forte (p. ex., 3). Ainsi, il serait possible d'évaluer quantitativement la valeur pédagogique que l'on accorde à chaque TL selon les activités d'apprentissage dans lesquelles elles se retrouvent. En raison de limites inhérentes à une maîtrise, nous nous contenterons, à la lumière de ces considérations qualitatives, de décrire l'intégration des TL en apprentissage. Ainsi, cette dernière est davantage à l'étape de l'exploration (primauté des exercices) qu'à celle d'appropriation (infériorité des évaluations sommatives, dont la tâche est généralement intégratrice et, donc, signifiante), quoique la mesure de l'intégration en apprentissage soit plus importante que celle de l'intégration en enseignement.

3.3.1.2.4.3 Absence de données

Pour des raisons de transparence, il convient de préciser que les résultats présentés précédemment font abstraction de certaines données, soit des réponses manquantes (c.-à-d., « Je ne sais pas. »), ce qui explique l'insuffisance de données sur la fréquence (TA) et l'étendue (MT) d'utilisation en apprentissage. Cette variable d'incertitude n'a pas été prise en compte jusqu'ici, car elle

aurait grandement influencé les résultats. Le graphique ci-dessous illustre d'ailleurs l'ampleur du phénomène.

Figure 24 : Absence de données sur l'utilisation étudiante



Ainsi, certains formateurs ont indiqué ne pas connaître la fréquence d'utilisation des TL par les étudiants, ou ne pas savoir même s'ils ont recours à celles-ci dans le cadre des activités d'apprentissage proposées. En ce qui concerne la fréquence, l'incertitude est des plus grandes avec la TA, pour laquelle les deux tiers des formateurs concernés cochent « Je ne sais pas. ». Les CB se hissent au deuxième rang, suivis des MT. Pour ce qui est des autres types de TL, les formateurs ne connaissent pas la fréquence d'utilisation par les étudiants dans en moyenne 29 % des cours concernés. Certes, nous convenons que la fréquence d'utilisation est plutôt difficile à mesurer par les formateurs, agents tantôt présents, tantôt absents de l'apprentissage¹¹⁷. C'est pourquoi il est plutôt compréhensible de constater une moyenne générale de 41,7 % d'incertitude, quoiqu'il leur serait certainement possible d'estimer, dans une certaine mesure, la fréquence d'utilisation des TL selon l'échelle proposée si l'usage de celles-ci était organisé et surveillé d'une quelconque façon. Par ailleurs, il est intéressant de constater que quatre informateurs (20 %) ont répondu « Je ne sais pas. » pour toutes les TL qu'ils ont sélectionnées. Il est difficile de tirer une conclusion claire quant à la cause de ceci, puisque les données sont, entre autres, trop peu nombreuses. Cela dit, on remarque que trois de ces cours (75 %) ne se donnent pas dans un laboratoire informatique. Ainsi, l'encadrement semble être facilité par ce dernier type d'environnement d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les proportions sont plutôt alarmantes dans le cas de la classe virtuelle parce que deux des trois cours donnés dans cet environnement (66,7 %) font partie de ce nombre¹¹⁸. En outre, pour la classe virtuelle restante, l'incertitude règne pour cinq TL sur huit signalées (62,5 %). Ceci indique que la classe

¹¹⁷ Par exemple, un formateur interviewé affirme : « Je sais qu'ils les [CB] utilisent, mais dans quelles proportions, je ne pourrais pas le dire. »

¹¹⁸ Contrairement à 12,5 %, à la fois pour le local traditionnel et pour le laboratoire informatique.

virtuelle, bien qu'avantageuse pour de nombreuses raisons (*cf.* Gagné et collab., 2002; Massey, 2005; Déschênes et collab., 2007), peut aussi représenter un défi quant à la technologisation des cours.

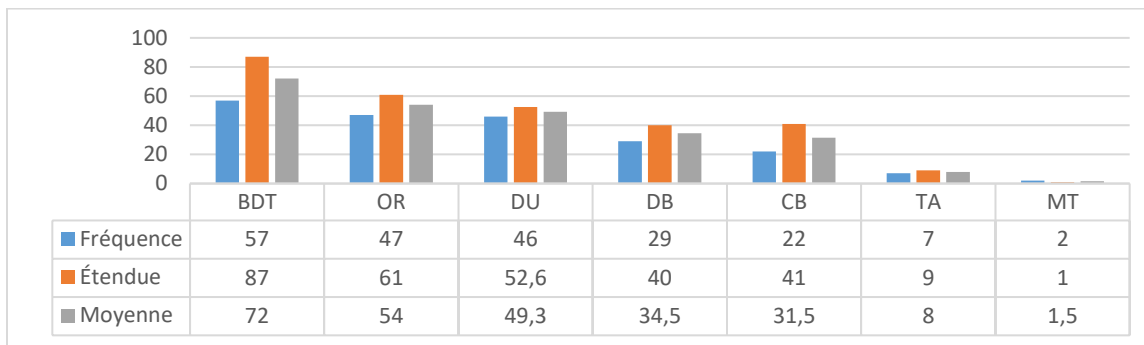
Pour ce qui est de l'étendue d'utilisation, on pourrait croire que les formateurs sont plutôt en bonne position pour connaître les proportions de ce paramètre de l'intégration des TL. Et pourtant, les données révèlent un taux moyen non négligeable d'incertitude, soit de 25,5 %. L'absence de données (moyenne) est des plus importantes pour les MT. Au contraire, les formateurs sont convaincus d'en savoir suffisamment sur l'étendue d'utilisation des BDT et des DB par les étudiants pour ne jamais répondre « Je ne sais pas. », ce qui sous-entend que ces TL font fort probablement l'objet d'une utilisation observée et confirmée, voire contrôlée ou supervisée, dans les activités d'apprentissage proposées, généralement préparées et encadrées par les formateurs.

L'incertitude au sujet de l'utilisation des TL est totale (fréquence et étendue) dans 50 % des cours pour lesquels les formateurs ont signalé un quelconque usage des MT, dans 33,3 % des cas d'utilisation des CB et de la TA, et dans seulement 11,8 % des cas d'utilisation des DU¹¹⁹. Donc, les TL les moins encadrées et, sans doute, intégrées seraient les trois premières, soit les TL avancées.

À notre avis, les réponses manquantes (« Je ne sais pas. ») pourraient témoigner d'une intégration nulle, soit par la non-utilisation (pas de choix de réponse « Aucune activité » ou « s. o. » parmi les indicateurs d'étendue), soit par le manque d'encadrement (pièce maîtresse d'une évaluation efficace de l'apprentissage), quoique certaines réponses textuelles indiquent que l'intégration n'est pas nulle mais clairement incertaine : « C'est difficile à dire si les étudiants utilisent les outils présentés en classe pour leurs travaux... »; « Difficile de savoir ce que les étudiants utilisent à leur poste. ». Pour cette raison, il peut paraître juste d'en tenir compte dans le calcul des indicateurs d'intégration. Afin d'illustrer avec la plus grande exactitude possible la différence entre les utilisations étudiante et enseignante, nous avons ignoré les réponses manquantes (« Je ne sais pas. ») jusqu'ici, alors que, dans la prochaine figure, nous présentons les résultats compréhensifs de l'absence des données à titre indicatif seulement. Notons que, avec cette approche, il est maintenant possible de calculer les indicateurs de la TA et des MT.

¹¹⁹ Signalons que c'est aussi le cas d'un cours concerné par les OR (5,3 %).

Figure 25 : Indicateurs d'intégration en apprentissage révisés

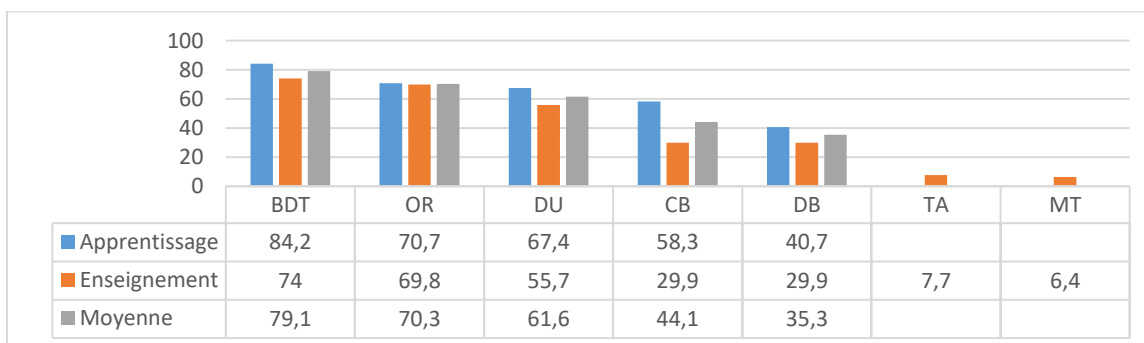


Suivant la logique susmentionnée, les indicateurs compréhensifs ci-dessus témoignent que l'absence de données sur l'utilisation des TL en apprentissage rétrograderait aisément toutes les TL à un niveau inférieur sur l'échelle d'intégration (*cf.* figure 23). Donc, à la lumière de cette considération, l'intégration des TL en apprentissage pourrait se situer entre très forte et forte pour les BDT; forte et moyenne pour les OR et les DU; moyenne et faible pour les DB et les CB; et plutôt très faible pour la TA et les MT.

Notons que nous ne rejetons pas l'idée que l'absence de données puisse aussi indiquer une intégration totale, mais il nous semble peu probable que cette dernière ne soit pas du tout remarquée par les formateurs.

3.3.1.3 État de l'intégration générale des TL

Figure 26 : Indicateurs d'intégration des TL en général



Au final¹²⁰, les résultats ne révèlent aucune intégration très forte, sauf en apprentissage (BDT). En outre, ils nous permettent d'affirmer que l'intégration générale est forte

¹²⁰ À titre indicatif, voici la moyenne des indices d'intégration générale : BDT, 62,8 %; OR, 49,3 %; DU, 37,9 %; CB, 21,4 %; DB, 12,8 %.

pour les BDT, les OR et les DU; moyenne pour les CB et les DB; et plutôt très faible pour la TA et les MT dans les cours pratiques de traduction à l'étude. Par ailleurs, on constate que, contrairement aux données sur l'exploitation générale (*cf.* figure 10), les DB et les CB ne présentent pas une différence d'intégration très marquée, et la TA surclasse (de peu) les MT en enseignement¹²¹. La première situation est particulièrement intéressante, puisque les données d'entrée exposent d'emblée un écart majeur entre les deux TL (exploitées dans 50 % et 75 % des cours à l'étude, respectivement). Ceci peut s'expliquer par le fait que les CB sont un type de TL à la mode, notamment auprès des apprenants, pour diverses raisons dont nous discuterons plus loin (*cf.* 3.3.2.1). La seconde, quant à elle, est intéressante surtout parce que l'on s'attendrait sans doute à ce que les MT soient plus utilisées que la TA en raison de leur prédominance en traduction professionnelle, sans compter leur degré d'automatisation moindre (contraste avec l'enseignement-apprentissage des compétences traductionnelles que les formateurs défendent tant dans leur cours).

Bien que les résultats quantitatifs sur l'intégration générale des TL dans les cours pratiques de traduction présentés nous rapprochent de conclusions intéressantes, il est primordial de considérer quelques aspects. Nous exposerons donc ci-après certaines nuances, précisions et limites qui influencent sans doute l'interprétation de ceux-ci.

3.3.2 Considérations générales

Afin de mettre les résultats précédents en perspective, il est primordial de traiter de certains aspects qui pourraient nous permettre de mieux les interpréter. Ainsi, dans ce sous-chapitre, nous considérons diverses variables qui pourraient expliquer les indicateurs d'intégration observés, notamment celles qui sont intrinsèquement liées aux TL, à la formation et aux utilisateurs.

3.3.2.1 Nature des TL

Dans un premier temps, il n'est pas étonnant de constater que les TL qui présentent les indicateurs d'intégration les plus élevés (*cf.* figure 26) sont toutes des TL de base, soit des outils de référence terminologique, linguistique et rédactionnelle, plus précisément les BDT, les OR et les DU. En effet, ces TL font partie de la boîte à outils du traducteur depuis très longtemps déjà, notamment sous leur forme traditionnelle (papier), surtout parce que celles-ci renferment des données

¹²¹ Si l'on considère que l'absence de données révèle une intégration nulle en apprentissage, la TA (8 %) y surclasse aussi les MT (1,5 %).

essentiellement consultables et indispensables à la compréhension de la langue de départ (LD) et à la réexpression en langue d'arrivée (LA), les deux grandes étapes du processus de traduction selon Delisle et Fiola (2013). Ces données représentent généralement le résultat de recherches rigoureuses menées par des experts. Avant d'être consignées dans un ouvrage substantiel publiable, celles-ci sont soigneusement sélectionnées et vérifiées. Ainsi, ces outils ont fait leurs preuves, notamment grâce à certains éditeurs qui, au fil des années de publication, ont acquis une renommée à titre d'autorités compétentes. On peut alors sans doute expliquer la primauté de ces types de TL par leur place acquise, et ce, sûrement avant même que l'on ne forme des traducteurs professionnels à l'université. Cependant, on peut aussi concéder que le caractère bien souvent normatif, voire prescriptif, de ces ouvrages (contenus de ces TL) explique en partie ces résultats élevés. En effet, comme une formation professionnelle vise à enseigner un ensemble de normes relatives à l'exercice de la profession (p. ex., en traduction : normes linguistiques, normes rédactionnelles et normes terminologiques), il n'est pas étonnant de faire appel à des outils (dont la plupart sont aujourd'hui informatisés) servant à éliminer les doutes, ou du moins à guider les choix des professionnels, parce que ces TL présentent des données soutenues et de sources sûres. Par ailleurs, comme ces TL prévoient un usage strictement passif (c.-à-d., consultation), elles sont d'emblée plus simples à utiliser et, sans l'ombre d'un doute, à intégrer dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Dans un deuxième temps, en ce qui a trait aux TL qui obtiennent les indicateurs les plus bas, soit les CB, les DB, la TA et les MT (*cf.* figure 26), il convient de préciser que ce sont des outils qui se butent à certaines résistances dans le domaine de la traduction. En effet, les ouvrages bilingues ou multilingues (outils de transfert) sont confrontés, avec raison, aux problèmes associés à la dichotomie entre le concept de correspondance et celui d'équivalence (*cf.* Delisle et Fiola, 2013, p. 199). Ces défis sont notamment très bien illustrés dans les manuels de traduction, comme celui de Delisle et Fiola (2013) qui, dès sa première édition en 1993, présente un chapitre sur les « limites des dictionnaires bilingues ». De nos jours, les CB tendraient possiblement à remplacer les DB en raison de leurs avantages :

Grâce à eux, les recherches dans de vastes corpus de bitextes sont rapides, systématiques et efficaces. Le repérage et la comparaison des nombreuses occurrences d'une unité donnée s'en trouvent aussi grandement facilités. Les concordanciers bilingues permettent de chercher un mot ou une expression en langue de départ et de trouver presque instantanément une ou plusieurs correspondances dans la langue d'arrivée. Cette

fonction se révèle si utile que certains traducteurs utilisent des concordanciers au lieu des dictionnaires bilingues. (Marshman, dans Delisle et Fiola, 2013, p. 155)

C'est d'ailleurs ce qui semble se passer dans les cours pratiques de traduction, du moins en apprentissage. En effet, selon les résultats de l'étude, les CB sont plus souvent utilisés dans une plus grande étendue d'activités que les DB, sans compter qu'ils sont les seuls outils à être utilisés à tout coup lors d'exercices en classe. Cela s'explique peut-être aussi par leur accessibilité facile. En effet, de plus en plus de CB sont accessibles gratuitement en ligne, ce qui les rend plus intéressants comparativement aux DB généralement payants ou auxquels les apprenants doivent accéder via le portail de leur bibliothèque universitaire¹²², ce qui implique un certain nombre d'étapes supplémentaires. Quoi qu'il en soit, la convivialité et la rapidité à laquelle l'utilisateur peut avoir accès à de l'information (c.-à-d., en contexte : traits notionnels, conjugaison, accords) font vraisemblablement des CB des outils utiles, mais encore faut-il savoir s'en servir. En effet, un apprentissage de ce type de TL s'impose forcément, notamment parce qu'il incombe aux traducteurs professionnels d'évaluer les données qui leur sont fournies, sur le plan de la fiabilité de leur source et de leur adéquation au contexte. Notons que la notion du doute est très pertinente en traduction (Delisle et Fiola, 2013; Collombat, 2016), une activité réflexive, surtout lorsque les données de transfert dénichées au moyen de TL comme les CB s'étendent au-delà de l'unité (lexicale ou terminologique) de traduction au sens restreint du terme (*cf.* Delisle et Fiola, 2013, p. 692)¹²³. Notons que les résultats des CB peuvent présenter des solutions problématiques en raison notamment d'erreurs d'alignement (Bowker et Barlow, 2008), contrairement aux données contenues dans les DB.

Comme nous l'avons montré au chapitre 1 (*cf.* 1.2.4), la compétence technologique ne s'arrête pas à de simples connaissances procédurales. Elle nécessite un développement poussé du discernement chez les apprenants, une capacité qui prend une toute nouvelle dimension avec l'implantation permanente de TL propres au transfert linguistique, notamment les CB et les MT, voire la TA. Cette réalité souligne le besoin d'outiller les étudiants avec une capacité d'évaluation avancée, notamment de ce qui est produit par autrui. En effet, tandis que les cours pratiques de traduction semblent se concentrer sur le développement de la compétence traductionnelle individuelle¹²⁴, c'est-à-dire

¹²² Ce dernier propos est formulé selon notre expérience comme étudiante à deux universités différentes.

¹²³ C'est aussi le cas des MT et de la TA qui génèrent des contenus à évaluer avant de les sélectionner, de les modifier et de les valider pour une traduction donnée.

¹²⁴ Parmi les réponses textuelles, on compte : « [...] mais ils doivent d'abord apprendre à traduire seuls »; « [...] mais selon moi un étudiant doit apprendre à traduire avant d'utiliser (et donc de devoir réviser) des traductions faites par quelqu'un d'autre »; « Je suis d'avis que les jeunes traducteurs devraient d'abord apprendre à traduire par eux-mêmes [...] ».

l'adoption et la routinisation d'une méthode de traduction pour produire d'eux-mêmes de bonnes traductions, vient rapidement (plus vite qu'on l'entend parfois) le temps où ils doivent juger de propositions des autres, notamment contenues dans des CB, presque fortement intégrés dans les cours, et des MT, pleinement intégrées sur le marché du travail, voire de propositions produites par une machine (TA)¹²⁵, dont la présence est de plus en plus forte. Donc, les apprenants doivent assimiler une méthode de traduction qui implique l'apport substantiel d'agents d'information, tels que les TL, dans le processus de traduction, notamment pour assurer l'efficacité ou la maîtrise tant recherchée. Or, la qualité de cette information (p. ex., crédibilité de la source, absence d'erreurs de langue ou de fautes de traduction) doit être évaluée ponctuellement, si ce n'est pas déjà (bien) fait, et fréquemment. Dans le cas des CB et des MT, l'information ou le « produit » a été généré par un rédacteur (original) ou un traducteur (version)¹²⁶. Cette activité d'évaluation pourrait davantage être martelée par une pratique courante dans les cours en amenant les étudiants à évaluer les traductions d'autrui de manière objective. Selon nous, si on ne s'habitue qu'à sa propre façon de traduire, son style de traduction avec ses choix de ressources, ou encore à celle de son ou ses enseignants, on se retrouve avec un esprit plutôt fermé (plutôt qu'un esprit critique) du travail d'autrui, ce qui rend l'évaluation très difficile et parfois même inutile, puisqu'on rejettera peut-être toute proposition qui ne vient pas de son cru, quoique la tendance chez les nouveaux traducteurs semble plutôt être de faire trop confiance aux TL et à leurs contenus (Bowker, 2005; Dillon et Fraser, 2006; LeBlanc, 2013). Par ailleurs, confronté aux nombreuses solutions d'autrui, on est contraint à adapter les solutions choisies pour assurer une certaine cohérence et cohésion avec le reste du texte (Bowker, 2002; Mossop, 2006b; Bowker, 2006) et, par conséquent, aux prises avec une opération complexe qui nécessite encore plus de jugement que le simple choix entre reprendre tel quel un passage et l'adapter à sa guise. À notre avis, les nouveaux traducteurs rendent ainsi, par leurs pratiques résistantes aux pratiques actuelles du marché, les outils comme les MT peu utiles malgré leur efficacité prouvée (García, 2006; Christensen et Schjoldager, 2010).

En somme, la nature des TL expliquerait partiellement leur niveau actuel d'intégration dans les cours pratiques de traduction. Cela dit, c'est aussi leur nature qui devrait inspirer le niveau idéal de cette intégration, notamment à la lumière des pratiques professionnelles. Certes, dans les cours de traduction, l'objectif général sous-entend le développement de la compétence traductionnelle seulement, mais la tâche intégratrice comme l'entend Lasnier (2001) ou, plus précisément, la

¹²⁵ Nous tenons à souligner que ces « sorties machine » sont souvent des assemblages plus ou moins complexes de solutions humaines tirées d'un corpus de sources humaines.

¹²⁶ Notons que l'origine et la version des textes qui forment les bitextes ne sont généralement pas indiquées. Ainsi, il n'est pas possible de savoir quel est le texte source et quel est le texte cible.

compétence globale du traducteur aux yeux de Kiraly (2000) vise essentiellement à rappeler l'objectif général de la formation à la traduction professionnelle qui est de former des traducteurs suffisamment compétents pour intégrer le marché du travail et, sans doute, honorer la profession au sein de la société.

3.3.2.2 Formation universitaire et technologies

Assez rapidement dans l'histoire de l'enseignement de la traduction professionnelle, la formation universitaire est offerte sous forme de programmes complets, soit de baccalauréats (90 ou 120 crédits) (cf. Delisle, 1998).¹²⁷ Ainsi, avant l'avènement des technologies, les programmes présentaient déjà une matière plutôt dense, ce qui veut dire que toute actualisation des programmes impliquant l'ajout d'objets ou d'objectifs d'études mène inévitablement à la suppression d'autres éléments. Donc, lorsqu'il est devenu évident que les TL méritaient une certaine place dans les programmes, cette place n'a pas été facile à donner, notamment parce que l'approche actuelle en enseignement universitaire privilégie les cours, plus ou moins individuellement, plutôt que les programmes (Prégent et collab., 2009). Cependant, d'un point de vue microconceptuel, soit de l'optique du concepteur de cours (formateur), les possibilités sont potentiellement plus grandes, quoique l'on nous ait rapporté que « [l]e temps est limité, la matière est vaste [...] et il prend un effort important supplémentaire de la part du prof ». Par ailleurs, nous comprenons qu'un cours à lui seul ne peut toujours pas présenter des travaux suffisamment « substantiels » pour encourager l'utilisation de certaines TL avancées, ce qui peut souligner le manque de collaboration entre les concepteurs de cours. Ainsi, l'intégration faible de ces dernières pourrait aussi s'expliquer par ce manque.

Certes, la nature des cours visés par l'étude peut aussi expliquer partiellement les résultats, notamment en raison de la vision traditionnelle que l'on a d'eux et de leur contenu. En effet, les cours pratiques de traduction sont des cours de transfert ayant généralement pour seul objet le développement de la compétence de transfert linguistique. Or, d'après Fiola (2003), cette compétence « nécessite la mobilisation des autres compétences qui constituent la multicompétence

¹²⁷ Le premier cours de traduction au pays est offert à l'Université d'Ottawa en 1936 (Rivard, 2003). Pendant près de 30 ans, ce « cours », qui « comporte en tout 60 leçons réparties sur deux ans » (p. 70), est donné par Pierre Daviault, traducteur et réviseur parlementaire qui en a lui-même fait la proposition au recteur de l'établissement. D'autres cours de traduction se donnent éventuellement à Montréal, suivant la fondation de la STM (auj. l'OTTIAQ) en 1940 : d'abord à l'Université McGill (1943); puis à l'Université de Montréal (1951). C'est d'ailleurs à cette dernière université que le premier programme de traduction de trois ans voit le jour en 1968.

traductionnelle, et que son développement est assujéti à la maîtrise de ces autres compétences » (p. 82), y compris la compétence technologique. Par ailleurs, si l'on décrit souvent ces cours comme des cours d'initiation à la traduction professionnelle¹²⁸, on ne peut omettre un aspect professionnel important, soit la forte présence des TL.

3.3.2.3 Profil des utilisateurs

Comme la présente étude s'intéresse à l'intégration des TL en enseignement-apprentissage, elle se rapporte donc à l'usage de celles-ci par deux types d'utilisateurs : les formateurs et les apprenants. Discutons de leurs dispositions présumées ou observées et des répercussions possibles de celles-ci sur leur utilisation des TL dans leurs pratiques.

3.3.2.3.1 Formateurs : liberté académique et obligation professionnelle

Comme Fiola (2003) le souligne, « il est essentiel de tenir compte de la composition du corps professoral, car elle risque d'avoir un effet sur l'application des programmes de traduction, notamment à l'égard du contenu des cours » (p. 111) et, assurément, de l'intégration des TL. Ainsi, alors que Delisle (2005) indique que ce sont généralement d'anciens ou d'actuels traducteurs professionnels qui donnent les cours de traduction, c'est à se demander ce qui empêche l'intégration des TL, qu'ils utilisent ou qu'ils ont utilisées quotidiennement dans l'exercice de leurs fonctions à titre de professionnels, dans leurs cours. Nous croyons qu'il est fort possible que des barrières internes s'imposent, en l'occurrence des barrières liées à l'attitude des formateurs envers les TL. De fait, si ces derniers intègrent plus ou moins les TL dans leurs pratiques d'enseignement, voire dans le contenu de leurs cours, peut-être est-ce parce qu'ils ont une opinion défavorable de ces technologies de par leur expérience professionnelle. Ainsi, ils useraient de la liberté dont ils disposent pour les éviter dans les cours de traduction. Selon la majorité des répondants (90 %), la décision d'utiliser ou de ne pas utiliser des TL en enseignement est personnelle, par opposition à une décision départementale, quoique ce soit apparemment un sujet de conversation récurrent dans les assemblées administratives. Donc, ce sont les formateurs qui, individuellement, choisissent ou non d'intégrer des TL dans leur enseignement et, par conséquent, dans les activités d'apprentissage proposées aux apprenants. Cependant, comme des informateurs le soulignent, la décision pourrait très bien être départementale,

¹²⁸ À titre d'exemple, le cours TRA2522 ou Traduction générale de l'anglais vers le français (L1) I de l'Université d'Ottawa présente la description suivante : « Initiation aux principes de la traduction professionnelle. Description de la méthode de travail et du processus cognitif de la traduction. Présentation de difficultés récurrentes liées au transfert interlinguistique. Exercices. Traduction de textes pragmatiques généraux. » Un autre exemple serait le cours TRA 1550 ou Traduction générale de l'Université de Montréal : « Initiation à la traduction professionnelle (de l'anglais au français) à partir de textes non spécialisés. »

ou du moins uniformisée au sein d'un même programme, où les technologies font partie intégrante de la profession. Après tout, le corps professoral a certainement une obligation envers la profession de par l'enseignement qu'il dispense au nom de l'institution en grande partie responsable de la compétence des traducteurs professionnels.

3.3.2.3.2 Apprenants : initiation et initiative

Bien qu'il soit difficile, voire impossible, de déterminer le profil typique des apprenants dans les programmes de traduction au Canada, nous croyons pouvoir affirmer, selon notre expérience d'étudiante, d'assistante d'enseignement et d'enseignante, et les affirmations de collègues, que les étudiants sont généralement de jeunes adultes plutôt fraîchement diplômés, surtout du collège (Québec) ou du secondaire (autres provinces), qui n'ont virtuellement aucune expérience professionnelle, tout domaine confondu, ou des adultes plus âgés qui ont une certaine expérience professionnelle, dans un ou plusieurs domaines, parfois même en traduction. Notons que ces deux types d'apprenants respectent les critères d'admission universitaires et disciplinaires applicables à la traduction (*cf.* Fiola, 2003). Ainsi, de ces deux profils naissent au moins deux scénarios quant à leur bagage savant technologique respectif : les jeunes apprenants, étant donné leur courte expérience du monde, ont souvent peu de connaissances et, par conséquent, encore moins d'habiletés et de capacités associées aux TL, quoique l'omniprésence des technologies en général puisse faciliter l'apprentissage rapide de celles-ci; et ceux plus âgés ont sans doute, dans une certaine mesure, une connaissance, voire une compétence, technologique quelconque, quoique cette connaissance ne soit pas nécessairement liée aux TL. Ces deux principaux profils ne sont certes pas les seules possibilités, mais nous croyons qu'elles caractérisent une bonne partie de la population étudiante.

Peut-être influencés par leur profil respectif, une fois que les apprenants entament leur programme de traduction, soit ils sont initiés aux TL quand leurs formateurs jugent cette « intégration » appropriée (apprentissage passif), soit ils s'initient eux-mêmes à celles-ci par curiosité et intérêt (apprentissage actif). Ainsi, selon l'initiation ou l'initiative des apprenants, ces derniers finissent par intégrer les TL, notamment les TL de base et accessibles, à leur apprentissage, et ce, visiblement dans une mesure plus grande que leurs formateurs. À notre avis, ces deux approches à l'intégration des TL en apprentissage peuvent présenter des lacunes importantes. Dans le premier cas, l'initiation renvoie clairement au transmissionnisme et, donc, est centrée sur le formateur à titre de détenteur du savoir et du contrôle. En ce qui a trait aux TL, ceci signifie que la technologisation de la méthode dépend de facteurs externes, sans compter qu'elle sera sans doute teintée de l'attitude du

formateur envers les TL, n'encourageant pas nécessairement une personnalisation, voire une permanence de l'apprentissage. Dans le deuxième cas, l'initiative est l'exemple évident de la construction du savoir, contrôlée par l'apprenant, ce qui sous-entend le développement personnel et profond de compétences. Cependant, même dans une telle approche, le formateur joue un rôle non négligeable. Or, s'il n'est pas impliqué dans le processus d'intégration individuel des apprenants, que ce soit par choix ou non, les risques d'une intégration technologique déraisonnée sont grands. C'est pourquoi, lorsque le formateur est conscient ou se doute d'une telle intégration, il se doit d'intervenir plutôt que d'éviter le sujet, que celui-ci soit inconfortable ou à l'extérieur des limites prédéfinies de son cours, une pratique de certains formateurs qui ont participé à l'étude.

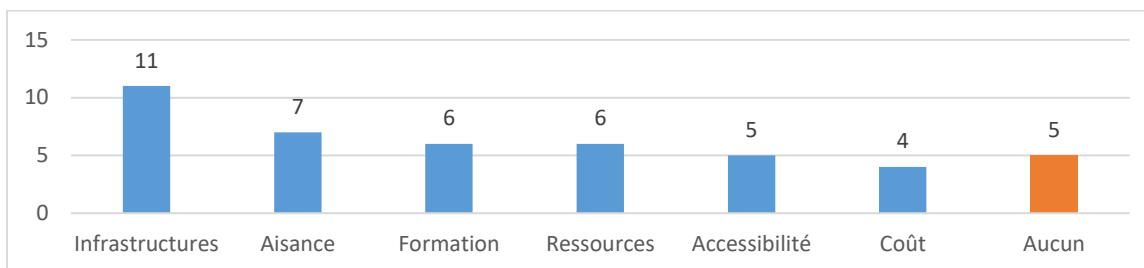
Soulignons que les apprenants, qui gagnent en confiance et en compétence au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cheminement de formation, se retrouvent de moins en moins souvent dans des situations où ils doivent absolument interroger des TL. Ainsi, pour un cours donné vers la fin du programme, il est possible que l'utilisation étudiante soit moindre qu'en début de formation. Nous n'avons pas relevé les données concernant le niveau ou la situation des cours décrits à la première phase, un point qui pourrait certainement être révisé dans une recherche future.

Mis à part les considérations générales précédemment exposées, nous reconnaissons que la technologisation des cours pratiques de traduction présente d'autres obstacles bien particuliers et reconnus.

3.3.3 Barrières à l'intégration

Inspirée par Bowker et Marshman (2009), nous avons décidé d'examiner les défis que représente une intégration accrue des TL dans la formation universitaire au Canada et de leur intensité (perçue par les répondants). Ainsi, dans le questionnaire de la première phase de l'étude (*cf.* annexe V), nous avons demandé aux répondants de cocher toutes les difficultés qu'ils ont rencontrées à augmenter le recours aux TL dans leur ou leurs cours : c'est ce dont nous traiterons dans un premier temps. Puis, à la deuxième phase, nous avons interrogé les formateurs sur les solutions envisageables, quoique des réponses soumises à la première phase en présentent quelques-unes, que nous aborderons dans un deuxième temps. Le graphique ci-dessous illustre les réponses les plus populaires.

Figure 27 : Obstacles à l'intégration



D'abord, on remarque que, dans 25 % des cas, les formateurs affirment n'avoir rencontré aucune difficulté à accroître l'utilisation des TL (ou simplement à utiliser celles-ci dans leur cours). Il est intéressant de constater que de ces cinq enseignants, quatre sont chargés de cours (36,4 % de cette population) et un, professeur (12,5 %); deux donnent leur cours dans un laboratoire, deux, dans un local traditionnel (dont un où l'on sait que le formateur a accès à un ordinateur relié à un projecteur et que les étudiants ont un ordinateur portable¹²⁹) et un, en ligne. Discutons maintenant des 75 % restants.

3.3.3.1 Infrastructures

On note que 73,3 % des formateurs contraints affirment que les infrastructures sont inadéquates pour soutenir une intégration accrue des TL dans leur cours, comme en témoignaient autrefois certains rapports (CSICT, 1999; eCoLoTrain, 2006). Selon les réponses textuelles, on comprend que l'accès à un environnement propice à une forte utilisation des TL (p. ex., salle informatisée) est parfois restreint en raison, entre autres, de son emplacement (p. ex., sur un autre campus) ou de sa disponibilité (c.-à-d., partage entre nombre de formateurs, voire nombre de départements), que la disposition du matériel informatique, notamment des postes étudiants, dans la salle de cours n'est pas appropriée aux besoins pédagogiques¹³⁰, ou encore que la capacité de tel ou tel local informatisé (c.-à-d., nombre d'ordinateurs disponibles) n'est pas adéquate à la taille des groupes d'étudiants à former¹³¹. On nous fait remarquer aussi qu'un accès à un réseau Internet sans fil ou non est essentiel. Donc, s'il n'est pas offert, les possibilités sont limitées. Vraisemblablement, cet obstacle

¹²⁹ Pour l'autre, nous pourrions supposer que les dispositions sont les mêmes, puisque les deux formateurs sont employés à la même université et que celui interviewé signale que le local partiellement informatisé est très utilisé par d'autres formateurs.

¹³⁰ Certains répondants affirment même que l'enseignement dans un tel environnement est « désagréable » et que ce dernier ouvre la porte à une source de « distraction », voire de tension en classe. (Par exemple, dans quelques cas, on mentionne que les étudiants ne font pas toujours face au formateur ou qu'ils ne sont pas bien positionnés pour travailler en équipe. On peut donc remettre en question l'ergonomie des salles informatisées dans l'optique de l'enseignement, notamment de la traduction.)

¹³¹ Même si le fractionnement des groupes est généralement une option envisagée, il n'est pas toujours évident de l'adopter puisqu'il engendrerait inévitablement des répercussions budgétaires (p. ex., doublage des honoraires d'enseignement) et logistiques (p. ex., disponibilité d'un membre du corps professoral ou d'un autre local au besoin).

externe (institutionnel et académique) pose un grave problème à l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, accablant 55 % des cours à l'étude.

Il est intéressant de constater que les formateurs de six des huit cours donnés dans un environnement d'enseignement-apprentissage traditionnel (75 % de ce groupe) ont signalé ce problème; quatre (50 %), dans un laboratoire informatique; et un, en ligne (33,3 %). Donc, proportionnellement, le local traditionnel semble poser un plus grand défi que les autres environnements. Ceci étant dit, certains formateurs enseignant dans une telle salle de classe, par contrainte ou par choix, réussissent tout de même à intégrer de façon non négligeable les TL dans leur cours. En effet, les réponses révèlent que cet environnement n'est pas toujours complètement « débranché », c'est-à-dire qu'elle est parfois équipée d'un ordinateur à l'usage du formateur et d'un projecteur lui permettant de faire la démonstration de TL qu'il juge pertinentes. À notre avis, un tel aménagement représente un investissement financier raisonnable, considérant les limites économiques des institutions, telles que mentionnées par nombre de répondants et soulevées par le CSICT (1999, p. 41-42). Par ailleurs, à la lumière d'un certain nombre de réponses, des formateurs témoignent d'un mouvement d'autonomie technologique de la part des étudiants. En effet, ces derniers prendraient eux-mêmes en charge la technologisation de leur cours de traduction en apportant un ordinateur portable dans le local. Cette observation nous permet d'avancer une autre solution au problème d'infrastructures, une proposée par un interviewé : mettre à la disposition des étudiants (et des formateurs) en traduction des ordinateurs portables équipés de toutes les TL dont ils ont besoin durant leur formation (ou un service d'installation de TL sur leur propre ordinateur). Ces ordinateurs, qui pourraient être gérés par les départements, les bibliothèques ou les services techniques universitaires (p. ex., locations, achats, soutien et mise à jour), demanderaient sans aucun doute des investissements importants. Toutefois, une telle approche assurerait une mise à jour indispensable des équipements sans que l'on ait à aménager et meubler un espace souvent trop restreint dont la rénovation sera inévitable dans un avenir peu lointain, notamment en raison de la désuétude rapide des appareils informatiques, ce qui représente en soi une certaine économie.

Bien que l'aménagement d'un local informatique semble une solution pour le moins valable selon les résultats obtenus, comme des répondants en font mention, il est évident que ces salles ne sont pas toujours prévues pour l'enseignement. Hélas, très peu de recherches existent sur le sujet et les réponses recueillies grâce à notre étude ne nous permettent pas de proposer des solutions éclairées. Cependant, les répondants indiquent tout de même certaines pistes. D'abord, la taille de la salle informatisée ne devrait pas être trop grande. En effet, dans le cas contraire, le formateur devrait

lever la voix s'il n'est pas équipé d'un microphone, et le groupe serait sans doute difficile à gérer. Ensuite, ces salles ne sont pas toujours à la disposition exclusive des étudiants en traduction, ce qui fait que leur accès est limité. En effet, s'il en était autrement, la situation s'en verrait grandement améliorée. Dans le cas notamment d'un département en particulier, selon les propos d'un membre de son corps enseignant, la seule salle informatisée est utilisée principalement pour les examens, question de donner un environnement comparable à celui d'un traducteur sur le marché, ce qui coïncide avec les recommandations de Kelly (2005). Toutefois, si c'est le seul moment où les étudiants se retrouvent en situation comparable à la pratique professionnelle, soit dans un environnement informatisé, comment alors pourront-ils être en mesure de bien performer dans de telles nouvelles dispositions (et sous pression, ni plus ni moins)? Soulignons que Kiraly (2000) propose quelques aménagements intéressants pour technologiser le milieu d'enseignement-apprentissage qui favorisent un environnement collaboratif et harmonieux où la construction du savoir peut prendre place activement.

Mentionnons au passage que la taille des universités ne semble pas avoir beaucoup d'incidence sur l'adéquation des infrastructures. En effet, tandis que 61,5 % des formateurs œuvrant au sein de grandes universités signalent cet obstacle, 42,9 % des autres (petites universités) le font aussi.

Selon les données recueillies, il semblerait qu'une amélioration des infrastructures, aussi minime soit-elle, encourage la technologisation des cours pratiques. Par exemple, un formateur qui enseignait dans un local traditionnel sans équipement et qui donne maintenant (depuis un bon moment déjà) le cours décrit dans un local équipé d'un ordinateur et d'un projecteur affirme que l'intégration des TL y est bien plus forte, voire meilleure, qu'avant¹³²; un autre formateur qui donnait un cours de traduction dans un local équipé d'un ordinateur et d'un projecteur et qui enseigne maintenant dans un laboratoire informatique indique n'avoir rencontré aucun obstacle à accroître l'utilisation des TL dans ce cours; un autre qui enseignait dans un local traditionnel et qui donne maintenant le cours décrit en ligne indique également n'avoir rencontré aucun obstacle.

Le choix de l'environnement d'enseignement-apprentissage peut être un indicateur important de l'utilisation des TL. En effet, dans un local traditionnel, par exemple, les TL ne peuvent qu'être présentées par l'enseignant si la salle dispose d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, et s'il les juge utiles ou dignes de mention. La décision revient donc à chaque enseignant. De plus, les étudiants ne sont pas contraints d'utiliser les TL dans ce genre de local, notamment pour les exercices ou les

¹³² Notons que Kiraly (2000) affirme qu'il s'agit d'une option relativement peu coûteuse, mais qui porte tout de même son lot de défis (p. 126).

examens en classe, à moins que l'ordinateur portable ne soit obligatoire pour les cours qui y sont donnés. L'utilisation des TL, le cas échéant, ne serait donc pas encadrée : l'enseignant ne saurait être certain que ses étudiants exploitent les TL, à moins d'exiger des justifications dans leurs travaux qui « prouveraient » cette utilisation.

En effet, le fait de ne pas offrir en tout temps à tous les apprentis traducteurs professionnels un milieu propice au développement adéquat de leur compétence technologique, voire de leur pleine compétence de traducteur, est loin d'être idéal. De fait, l'authenticité des activités d'apprentissage, privilégiée dans une formation par compétences, n'est pas entièrement respectée. Sans un environnement propice à l'intégration de la compétence du traducteur, qui comprend sa sous-compétence technologique, l'apprenant ne peut orchestrer tous ces acquis pour accomplir une tâche de manière efficace, démontrant une pleine maîtrise des moyens d'un traducteur compétent, y compris la maîtrise des TL. Toutefois, nous comprenons les défis que ces dispositions peuvent représenter pour les universités, comme les besoins en soutien technique ou la gestion de salles informatisées limitées à partager entre diverses facultés.

3.3.3.2 Aisance

On constate que 46 % des formateurs contraints indiquent que les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les TL, ce qui reflète les propos de Bowker et Marshman (2009)¹³³. À ce sujet, quelques répondants affirment que l'aisance des étudiants avec les TL, ou même avec la technologie en général, varie grandement selon leur âge (leur appartenance générationnelle) ou leur formation et leur expérience préalable (cf. 1.3.3.1 et 3.3.2.3). Comme les groupes sont composés d'étudiants d'âges différents et aux antécédents différents, selon les dires de quelques enseignants, le phénomène sous-entend apparemment des complications logistiques importantes. Cet obstacle externe affecte 35 % des cours à l'étude, ce qui est certes non négligeable.

Au sujet de ce défi, les participants à la deuxième phase de l'étude mentionnent quelques pistes de solutions. D'abord, on propose de mesurer la compétence technologique à l'admission, comme le mentionne Fiola (2003). Bien que l'on parle souvent de la complexité de la chose, notamment en raison de restrictions ou du taux de réussite déjà faible, selon les dires d'un interviewé, nous croyons qu'il y aurait là une occasion de savoir si l'apprenant qui commence un programme de formation

¹³³ Les formateurs ayant coché « Les étudiants ne possèdent pas les connaissances nécessaires. » (2) ou « Les étudiants ne possèdent pas les compétences nécessaires. » (1) font partie de ce groupe.

professionnelle en traduction avec une compétence, notamment technologique, très limitée devrait être orienté vers des cours de mise à niveau (cours de perfectionnement) comme certaines universités le faisaient selon Fiola (2003). Un tel ajout dans les aspects évalués au moyen de l'examen d'admission ne représenterait pas un problème de recrutement a priori, comme le laisse entendre un interviewé, puisque ces évaluations seraient tout simplement indicatives. Cela permettrait plutôt à l'apprenant de librement ou obligatoirement corriger ses lacunes dès le début¹³⁴ ou parallèlement à sa formation. Ensuite, on parle de la possibilité d'exiger certains prérequis technologiques aux cours de traduction prévoyant l'utilisation accrue des TL, notamment des cours techniques précis. En effet, le fait de rendre l'inscription à de tels cours conditionnelle à la réussite (ou la reconnaissance des acquis), par exemple, d'un cours de recherche documentaire¹³⁵ ou même d'un simple cours de bureautique, permettrait de construire le savoir sur une base cognitive plus ou moins équilibrée entre les apprenants. Cette approche demanderait que l'administration s'implique en établissant les prérequis et en surveillant le respect de ceux-ci. Par contre, étant donné l'approche par cours actuel, où chaque formateur est responsable du contenu du cours que l'on lui confie, les prérequis seraient alors applicables ou non selon le formateur, voire selon le parcours particulier d'un étudiant. Ce défi témoigne plutôt bien de la liberté académique de chacun dans l'institution universitaire, quoique celle-ci ressemble parfois à une transaction d'affaires où l'on cherche et applique des stratégies pour augmenter l'inscription et la « satisfaction » des apprenants, perçus comme des clients dans une approche transmissionniste (Kiraly, 2000). À notre avis, le statu quo pourrait avoir des répercussions importantes sur la validité que la société accorde actuellement à l'université, à sa fonction sociale.

Il y a également des initiatives fort intéressantes, comme la CERTT, qui peuvent aider les étudiants à améliorer leur niveau d'aisance avec les TL sans que ces dernières ne deviennent un fardeau dans les cours, quoiqu'il serait compliqué d'assurer un suivi, voire un soutien, auprès des apprenants en difficulté technologique.

Nous tenons à souligner qu'une omission de notre part nous empêche de connaître dans quelle mesure le niveau d'aisance technologique des formateurs est une barrière à une intégration complète des TL dans les cours pratiques de traduction. Toutefois, cette difficulté est en partie représentée par

¹³⁴ Une telle approche pourrait aussi s'appliquer pour combler les lacunes linguistiques soulignées à quelques reprises par les répondants et par les évaluateurs du BT (cf. Calderon-Contreras, 2012).

¹³⁵ Ces cours présentent souvent des bases fondamentales, entre autres, sur l'évaluation des sources (p. ex. à l'Université Laval, « critères d'évaluation des sources »; à l'Université de Montréal, « évaluation de la documentation »).

le besoin de formation à combler, tel que signalé par bon nombre de répondants et dont il sera question ci-après.

3.3.3.3 Formation et ressources

On remarque que 40 % des répondants contraints soulignent le manque de formation pour les enseignants¹³⁶. À ce propos, les réponses textuelles témoignent d'un problème d'accessibilité à une formation technologique s'adressant aux formateurs, plutôt qu'un manque de formation antérieure, soit pour des raisons temporelles ou financières¹³⁷, soit simplement à cause de l'absence d'offre. On pourrait croire qu'une telle formation ne soit pas nécessaire pour les formateurs possédant un diplôme dans le domaine qu'ils enseignent¹³⁸, mais selon l'époque et le lieu où ils ont suivi un programme de formation en traduction, il est possible que celui-ci présentait alors un mince, voire aucun, volet technologique. On pourrait aussi penser que le fait de posséder des années d'expérience sur un marché technologisé (CSICT, 1999; ATAMESL, 2014; Malatest, 2017), comme ce serait souvent le cas des enseignants de cours de traduction (Delisle, 2005), prévienne tout besoin de formation technologique. Cependant, le milieu d'enseignement est bien différent du marché du travail. En effet, les outils à la disposition des formateurs sont sans doute bien différents de ceux utilisés dans un cabinet de traduction. Cette situation demande une adaptation certaine des professionnels. Ainsi, une formation sur de nouvelles TL est forcément de mise. À tout cela s'ajoute le facteur d'évolution « naturellement » rapide des TL qui rend cette tâche de formation des formateurs particulièrement ardue. Mentionnons aussi que la charge de travail des formateurs est si importante, tant des professeurs (Prégent et collab., 2009) que des chargés de cours (p. ex., emploi à temps plein autre), que l'intégration de TL représente une tâche trop colossale pour leur emploi du temps, surtout dans une approche qui favorise souvent l'individualisme (*id.*). Par conséquent, le temps leur manque fort probablement pour se former.

À ce sujet, les répondants (y compris les interviewés) affirment qu'on devrait offrir une formation au corps professoral, mais que ça demanderait bien entendu un investissement financier initial. À qui reviendrait alors la facture? Un formateur suggère la tenue d'ateliers pour les enseignants. Quand tenir de tels ateliers? Combien de temps devraient-ils durer? Tout serait une

¹³⁶ Les formateurs ayant coché « Je ne possède pas les connaissances nécessaires. » (2) ou « Je ne possède pas les compétences nécessaires. » (2) font partie de ce groupe.

¹³⁷ Certains répondants affirment qu'ils doivent déboursier de leur poche et, parfois, se déplacer durant leur temps libre pour suivre des formations.

¹³⁸ Toutefois, en 2003, Fiola souligne que « 56 % des formateurs ne détiennent pas de diplôme universitaire en traduction » (p. 115).

question de logistique à partir de ce point. Cependant, qui s'en occuperait? Des efforts soutenus seraient aussi à privilégier, mais comment assurer une continuité, sans trop ou avec suffisamment de redondances pour assurer une formation pour tous, tant aux nouveaux chargés de cours qu'aux professeurs? Une solution qui a été discutée en entrevue se rapporte à l'emploi d'un ou plusieurs assistants d'enseignement, qui pourraient être responsables de l'intégration des TL dans les cours, notamment par la formation des utilisateurs. Mais cette suggestion soulève d'autres questions : Qui seraient ces assistants? Seraient-ils rémunérés? Par qui? Combien d'assistants seraient nécessaires pour desservir un nombre de cours de traduction donné? Ces assistants serviraient-ils aux apprenants ou aux formateurs? Quelles seraient leurs disponibilités ou leurs dispositions de travail? Auraient-ils un bureau muni d'un poste informatisé pour rencontrer les apprenants en besoin technique? Tant de questions qu'il faudra sans doute inévitablement se poser si l'on souhaite contrer le manque de formation et, ainsi, améliorer la technologisation des cours pratiques de traduction.

Par ailleurs, on note aussi que 40 % des formateurs gênés par l'intégration des TL en enseignement-apprentissage de la traduction attribuent la faute au manque de ressources pour soutenir celle-ci dans leur cours. D'après les réponses textuelles, on comprend que les techniciens du soutien informatique des institutions ne sont pas nécessairement aptes à assister les enseignants dans l'intégration accrue des TL parce qu'ils sont des « généralistes » et non des spécialistes de ces technologies propres à la profession, notamment des outils de TAO. Ces obstacles affectent donc la technologisation de près du tiers (30 %) de l'ensemble des cours à l'étude. Ils sont *a priori* externes, quoique certaines expériences laissent croire qu'ils peuvent aussi être internes (p. ex., manque de motivation ou d'intérêt).

Au sujet de cette difficulté en particulier, on indique que le site de LinguisTech, qui héberge la CERTT, s'avèrerait fort utile pour combler les lacunes évidentes en ressources, de même qu'en formation. Cependant, il va de soi qu'une telle initiative engendre une série d'actions qui demandent temps et argent, entre autres, pour la mise à jour et l'élargissement constants du contenu, l'adaptation aux divers besoins en apprentissage (p. ex., supports visuels) et la supervision du travail. Bien entendu, le recours à cet outil représente une solution très intéressante parce qu'il offre le nécessaire pour accomplir des exercices pratiques avec les TL. Cependant, rappelons qu'il ne saurait s'agir de la panacée, notamment puisque ces exercices ne sont pas nécessairement authentiques et qu'ils ne s'insèreraient pas parfaitement bien dans toutes les situations. Certes, il est d'une grande aide dans l'apprentissage des TL, mais l'est-il autant dans l'apprentissage de la traduction avec ces dernières?

Notons que le fait de faire appel à un ou plusieurs assistants de recherche a aussi été mentionné par quelques formateurs interviewés comme solution au problème par rapport aux ressources.

3.3.3.4 Accessibilité et coût

Les données révèlent que 33,3 % des répondants ayant rencontré des difficultés à l'accroissement de l'intégration des TL dans leur cours déplorent le manque d'accessibilité aux TL (autant que ceux qui ont répondu « aucune difficulté ») et 26,7 %, le coût trop élevé des TL. Ces deux réalités sont généralement fortement liées. En effet, la dernière influence inévitablement la première : s'il en coûte trop cher pour une TL (notamment pour une licence universitaire), l'université n'en fournira pas l'accès aux étudiants ou même aux membres du personnel dans les laboratoires disponibles ou sur des postes de travail en particulier. Ces obstacles externes accablent 20 % et 15 % des cours à l'étude.

Certaines réponses révèlent une utilisation quelconque de gratuits et d'outils libres d'accès, notamment en ligne. Par exemple, un formateur souligne que les apprenants privilégient généralement les TL sur le Web : « Les étudiants préfèrent de loin les outils en ligne. J'apporte toujours mes outils de référence papier [...] et rares sont ceux qui osent les emprunter. » Ces outils représentent incontestablement une solution partielle aux problèmes. En effet, étant donné le budget restreint des universités (Bowker, 2003), il ne fait aucun doute que le coût d'achat des TL peut avoir un impact sur l'intégration de celles-ci dans les programmes et, par conséquent, dans les cours de traduction. C'est pourquoi l'accès à des gratuits (téléchargeables) ou à des outils libres d'accès (via Internet) est fort alléchant (cf. Bowker et collab., 2008; Flórez et Alcina, 2011). Avec la multiplication importante de ces TL ces dernières années¹³⁹, les concepteurs de cours peuvent enfin accéder à des outils sans dépenser le moindre sou. Certes, ces TL ne sont pas nécessairement identiques à celles utilisées sur le marché, quoique leurs principes soient les mêmes. Par ailleurs, certains fabricants de TL offrent gratuitement ou à prix réduit quelques-uns de leurs produits aux universités, aux apprenants et aux formateurs. Ainsi, à la lumière de ces pistes de solution, cet obstacle ne serait plus qu'un mauvais souvenir dans quelques années, à moins que celui-ci ne soit que parure pour d'autres raisons internes difficiles à percevoir. Mentionnons que la difficulté liée à l'accessibilité peut aussi se

¹³⁹ À titre d'exemples : la BDT du gouvernement fédéral, TERMIUM Plus, est accessible au public depuis 2009, de même qu'une série d'autres outils numérisés; en 2011, Okidoo Inc. offre gratuitement accès en ligne à un de ses produits, TradooIT, qui n'est d'ailleurs pas le dernier; et en 2008, l'un des premiers gestionnaires de MT gratuits est téléchargeable, OmegaT.

rapporter à l'inadéquation des infrastructures, soit l'absence d'un environnement informatisé dans les établissements (*cf.* 3.3.3.1).

3.3.3.5 Autres difficultés

Les autres difficultés proposées en choix de réponse n'étaient pas suffisamment répandues selon le sondage pour en traiter dans ce sous-chapitre. Cependant, nous croyons intéressant d'explorer d'autres aspects auxquels nous n'avions pas pensé qui pourraient représenter de véritables barrières à l'augmentation de l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction.

3.3.3.5.1 Nature de l'emploi des formateurs

C'est bien connu, les professeurs n'ont pas que ça à faire, enseigner. Dit comme ça, ça peut paraître brutal, mais c'est la réalité. Prégent et collab. (2009, p. 1) énumèrent « trois volets de la vie universitaire d'un professeur » : « l'enseignement, la recherche et le rayonnement (ou le service à la communauté) ». De plus, bien des professeurs ont également des tâches administratives. Les tâches sont donc variées et nombreuses, le temps est limité et les intérêts sont particuliers. Ainsi, les professeurs ne sont peut-être pas toujours dans les meilleures dispositions pour technologiser leurs cours pratiques de traduction. Et pourtant, comme il s'agit de membres du corps professoral « qui occupent un poste à temps plein » (Fiola, 2003, p. 112) et que ceux-ci bénéficient généralement d'une grande sécurité d'emploi, ils sont certainement en bonne position pour veiller à la technologisation de leurs cours s'ils l'entendaient. En effet, enseignant souvent les mêmes cours année après année, les professeurs peuvent actualiser leurs cours comme bon leur semble, y compris l'intégration des TL. D'ailleurs, dans le cas des MT, ils sont plus nombreux que les chargés de cours à intégrer cette TL, tant utilisée sur le marché, dans leur cours, à raison de 66,7 % de tous les formateurs ayant signalé une quelconque utilisation (ou 50 % de tous les professeurs qui ont participé à l'étude, contre 16,7 %). Cela dit, il se peut que ce soit la nature des cours (surtout des CTST) qui fait que les professeurs intègrent davantage ces TL.

En ce qui concerne les chargés de cours, soit les formateurs « dont les services sont retenus pour la durée d'un cours en particulier » (Fiola, 2003, p. 112), on pourrait croire que leurs dispositions seraient moins favorables à l'intégration des TL dans leurs cours que celles des professeurs, notamment en raison de certaines limites professionnelles qui accompagnent leur titre. En effet, les réponses révèlent des contraintes de temps, de budget et de ressources, comme pour les professeurs.

Cependant, ces limites seraient apparemment plus importantes pour les chargés de cours que pour leurs collègues, notamment parce qu'ils n'ont pas une aussi bonne sécurité d'emploi (Charfauros et Tierney, 1999), qu'ils ont un moins bon accès aux ressources pédagogiques et administratives (Rajagopal et Farr, 1992) et que leur embauche est si tardive qu'ils n'auraient pas le temps de se préparer adéquatement à l'enseignement d'un cours (Charfauros et Tierney, 1999). Malgré tout, semblerait-il qu'à leur titre s'attachent aussi certaines libertés, comme pour les professeurs. En effet, dans une approche-cours, les formateurs ont une certaine liberté par rapport au contenu de leurs cours, voire au format de celui-ci, comme le souligne deux chargés de cours. Ainsi, les chargés de cours accomplissent beaucoup malgré le peu de ressources qui sont à leur disposition (Landrum, 2009), sans compter que leur contrat ne les oblige à accomplir aucune autre tâche que celles liées à l'enseignement du cours octroyé. Rappelons, par contre, que l'approche-cours actuelle, bien qu'elle présente des avantages, est particulièrement mal adaptée à une pleine formation par compétences.

3.3.3.5.2 Séquence de cours

À notre avis, il ne fait nul doute que l'adoption d'une approche-cours pose des défis logistiques. En effet, puisque chaque formateur est plus ou moins le seul maître des cours qu'il donne¹⁴⁰, la gestion de tous les cours d'un programme demande une attention particulière, surtout lorsqu'on entend un programme comme « un ensemble d'éléments intégrés qui, **organisés selon un enchaînement raisonné**, mènent **graduellement** l'étudiant vers ce qu'il doit savoir au terme de sa formation » (Fiola, 2003, p. 6). Or, cette gestion, soit la planification et l'administration des cours, semble défailante selon les dires de certains formateurs. En effet, on témoigne d'un respect plutôt libre du cheminement prédéfini d'un étudiant typique, qui prévoit la construction progressive d'un savoir professionnel, notamment en ce qui a trait au développement de la compétence du traducteur, y compris de sa composante technologique. Comme il est clair maintenant que la traduction ne saurait se pratiquer de nos jours sans les TL, l'enchaînement des cours devrait ainsi prévoir une séquence où, dans les mots d'un formateur, « traduction et technologie se suivent : les étudiants voient les outils et les appliquent dans la classe de traduction ». Certes, comme le soulignent Bowker et Marshman (2009), la tâche n'est pas facile :

As discussed by Kelly (2005: 113), decisions about sequencing the different elements of a translator training program (e.g. theory, practice, language skills) have long been debated. Moreover, the

¹⁴⁰ Il n'est pas rare que le seul critère de « reconception » d'un cours existant soit de se plier à la description de ce cours, qui compte quelques lignes seulement.

simple time pressures of trying to prepare students to translate professionally (and deal with associated terminological issues) with a limited number of course hours mean that choices of content at each stage must be carefully weighed to maximize results. With regard to technology, Bowker (2003: 75) confirms that there is no consensus on when tools should be introduced. On the one hand, students will benefit from the opportunity to practice realistic work habits by using such tools, but on the other hand, they need a certain amount of translation and terminology experience to avoid becoming naive users of technology. (p. 71)

Toutefois, les concepteurs de cours et les universités ne sont pas sans moyens. Par exemple, la reconnaissance de prérequis pour certains cours permet généralement d'assurer que l'enchaînement logique préétabli soit respecté. À ce sujet, rappelons l'absence de prérequis en matière de technologie pour les cours pratiques de traduction, sans compter que la compétence technologique soit un critère d'admission indicatif dans en moyenne seulement 12,5 % des programmes (Fiola, 2003, p. 132). Cette réalité est troublante, à notre avis, puisqu'un niveau de compétence technologique minimal serait certainement souhaitable à l'admission, ne serait-ce que pour éviter que la courbe d'apprentissage de la traduction et de ses techniques soit intensifiée, à n'importe quel stade, par un obstacle cognitif procédural. En effet, on peut difficilement s'attendre à ce qu'un apprenant, en traduction ou non, réussisse bien s'il ne possède aucune connaissance informatique de base. Donc, comme « la connaissance de l'informatique ne constitue plus l'exception mais plutôt la règle chez les traducteurs professionnels » (p. 133), il serait bien que l'on accorde une plus grande importance aux compétences technologiques à l'admission, entre autres, pour s'assurer que les cohortes ont une base commune. Des cours de mise à niveau, c'est-à-dire hors programme, pourraient alors être exigés ou recommandés selon les besoins.

Par ailleurs, les premiers abords à la technologie, soit dans des cours isolés de la pratique traductionnelle, arrivent le plus souvent qu'autrement après le premier cours pratique de traduction ou pendant celui-ci sans toutefois que des liens ne soient faits entre le cours de traduction et le cours de technologie selon les affirmations des interviewés et les cheminements de programme de traduction disponibles en ligne. Afin d'améliorer le développement de la compétence technologique en application de la compétence du traducteur, il serait certainement bénéfique de revoir la séquence des cours pour synchroniser les cours de technologie et les cours de traduction. Encore mieux serait la véritable intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, du moins dans les cours jugés pertinents.

Tandis qu’une approche séquentielle, telle que vraisemblablement adoptée dans les programmes de traduction (Fiola, 2003), coïncide davantage avec le comportementisme, il n’empêche que si un changement d’approche n’est pas envisagé, en l’occurrence pour une approche holistique (p. ex., constructivisme), il conviendrait de s’assurer que la séquence de cours soit toujours respectée et adaptée en fonction de l’évolution du domaine d’études. Ainsi, la formation à la traduction professionnelle, dans une approche moléculaire, doit intégrer d’une quelconque façon les TL dans l’apprentissage, question d’être en phase avec la profession.

3.3.3.5.3 Taille des groupes

Ce n’est pas un secret, la taille des groupes a sans aucun doute une influence majeure sur l’intégration des TL dans les cours de traduction¹⁴¹. Ainsi, quelques formateurs, tous à l’emploi de grandes universités¹⁴², déplorent cette condition d’enseignement particulière dans la discussion générale des difficultés liées à la technologisation de leur cours. La principale raison se rapporte à l’accès à un laboratoire informatique comme environnement d’enseignement-apprentissage. En effet, les formateurs contrariés indiquent que les étudiants des cours décrits sont généralement trop nombreux pour un seul laboratoire. Il faudrait diviser les groupes trop grands ou former des groupes moins nombreux d’emblée pour se plier à cette condition d’enseignement particulière imposée par l’administration. Cependant, cela n’est pas toujours possible, notamment pour des raisons logistiques (p. ex., disponibilité du laboratoire deux fois plutôt qu’une) et financières (c.-à-d., coût potentiellement associé à l’embauche d’un autre formateur pour enseigner au deuxième groupe).

3.3.4 Conclusions partielles

À la lumière des résultats de notre étude et des diverses considérations ayant fait l’objet de discussion jusqu’ici, nous croyons pouvoir tirer un certain nombre de conclusions intéressantes quant à l’état actuel de la technologisation des cours pratiques de traduction dans les programmes de baccalauréat canadiens.

¹⁴¹ Pour reprendre les mots d’un interviewé : « Évidemment, moins il y a d’étudiants, mieux c’est pour l’encadrement ».

¹⁴² Selon le peu de données que nous avons recueillies à ce sujet (neuf réponses), les cours de traduction des petites universités (*cf.* tableau 1) comptent de 11 à 40 étudiants par groupe et ceux des grandes universités de 10 à 80 étudiants par groupe. Sans surprise, les cours obligatoires présentent les classes les plus nombreuses.

3.3.4.1 Primauté des ressources

Il est clair maintenant que les TL de base, soit les ressources terminologiques (BDT) rédactionnelles (OR) et linguistiques (DU), sont les plus fortement intégrées dans les cours pratiques de traduction. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ceci n'est pas surprenant étant donné leur nature. En effet, considérées comme sources de documentation de base du traducteur par Delisle et Fiola (2013), ces TL sont indispensables à la compréhension en LD et à la réexpression en LA, soit à la génération d'une traduction, visant ainsi le développement de la compétence traductionnelle. Par ailleurs, comme ce sont des ressources plutôt que des « aides », elles n'interviennent tant pas dans la traduction, c'est-à-dire qu'elles n'interfèrent pas nécessairement avec le processus de traduction, notamment puisque les données langagières qu'elles renferment portent sur une langue ou l'autre (OR et DU) ou sur des unités de traduction plus ou moins petites et peu variables (BDT). Notons aussi que les données qualitatives révèlent que les OR, les BDT et les DU sont aussi largement utilisés par les formateurs pour évaluer les apprentissages. Par ailleurs, l'absence de données sur l'utilisation étudiante est moindre pour ces TL de base, de même que pour les DB. D'ailleurs, ces derniers ne se hissent peut-être pas aux échelons d'intégration supérieurs (intégration forte ou très forte), voire même sous l'échelon médian (moyenne), mais étant donné son coefficient d'exploitation générale plutôt bas (50 %), sa position étonne néanmoins. Cela peut sans doute s'expliquer par sa très forte intégration en apprentissage (M : 81,4 %).

Mentionnons au passage que la terminologie, un domaine intrinsèquement lié à la traduction sans toutefois l'être exclusivement, s'est plutôt très bien intégrée dans les programmes de formation à la traduction professionnelle, comme en témoigne le classement de cette technologie (visiblement de prédilection) dans les résultats. C'est d'ailleurs souvent dans les cours qui l'ont pour objet que les TL, notamment terminologiques, que la technologisation des programmes s'observe le plus (cf. annexe XII). Aussi, selon notre expérience, les cours techniques y réservent généralement une place considérable. Cependant, encore une fois, tous ces cours n'encouragent que le développement superficiel de la compétence technologique en les isolant de la pratique de la traduction. Il est donc intéressant de constater une forte intégration des BDT dans les cours pratiques de traduction, ce qui peut indiquer que l'intégration des TL s'amorce progressivement, voire naturellement, dans les cours de traduction.

3.3.4.2 Infériorité des TL de transfert

Les MT et la TA, ainsi que les DB, se retrouvent à des rangs inférieurs aux autres TL (très faible, ainsi que faible). D'abord, en ce qui a trait aux premières, leur position s'explique sans doute par leur niveau d'automatisation du processus de traduction. Alors que les cours pratiques de traduction visent le développement de facultés cognitives humaines et de « réflexes », soit de l'intelligence humaine, ces TL avancées mettent de l'avant l'intelligence artificielle. Ainsi, report et remémoration sont automatisés et, donc, pratiqués par la machine. Quoique les ressources sur lesquelles se basent la TA et les MT soient essentiellement de sources humaines (c.-à-d., dont la base de référence est composée d'exemples de traductions humaines existantes), le fait que l'acte de traduire se réduise, avec ces TL, au recyclage et au collage (Mossop, 2006b) automatisés ou semi-automatisés de traductions ou de morceaux de traductions ne permet pas nécessairement le développement de la compétence traductionnelle. Donc, il est logique que la TA et les MT soient moins intégrées que les autres TL, d'autant plus qu'elles requièrent, pour un usage adéquat, un utilisateur averti, notamment pour l'évaluation des données langagières qu'elles génèrent. Alors, à quel moment l'apprenant est-il apte à traduire avec ces TL? Nous en parlerons plus loin (cf. 3.5.2.1).

Enfin, l'état d'intégration général des DB est faible, ce qui n'est pas une surprise étant donné son coefficient d'exploitation général (50 %). Pourtant, on constate que, dans les cours concernés, l'intégration est forte en moyenne¹⁴³, ce qui indique que les DB sont soit intégrés dans les cours pratiques de traduction, soit évités comme la peste. Cette situation pourrait s'expliquer par la méfiance répandue que l'on a généralement en traduction envers les DB (cf. Delisle et Fiola, 2013, p. 51). Toutefois, on pourrait aussi dire que c'est parce que la formation amène graduellement l'apprenant à délaisser les DB. En effet, développant peu à peu ses compétences linguistiques et, donc, son autonomie par rapport à cette ressource de transfert, l'apprenant y a tout simplement de moins en moins recours dans les cours pratiques de traduction, plus il avance dans son programme. Il se peut aussi que les formateurs ne soient pas au courant que les apprenants des cours décrits ont recours à cette TL.

Nous tenons à souligner que, bien que les CB affichent une intégration moyenne, l'absence de données au sujet de leur utilisation par les apprenants pourrait sans doute les faire basculer sous

¹⁴³ L'intégration des DB dans les cours concernés est moyenne en enseignement et très forte en apprentissage.

l'échelon médian. D'ailleurs, selon le degré d'intégration des CB en enseignement dans les cours concernés, ils se retrouvent en effet à cette position. L'intérêt envers les CB ne s'arrête pas là.

3.3.4.2.1 Danse des concordanciers et des dictionnaires

D'entrée de jeux, les données sur l'exploitation générale annoncent que les CB priment sur les DB (75 % c. 50 %). Toutefois, dès l'analyse des résultats sur l'utilisation enseignante, on remarque que ce sont les DB qui ont plus la cote dans les cours concernés¹⁴⁴ (M : 59,7 %) que les CB (M : 39,8 %). Par ailleurs, la majorité des formateurs concernés n'y ont recours que quelques cours par trimestre tout au plus¹⁴⁵. Les résultats sur l'utilisation étudiante, quant à eux, ne révèlent pas des différences bien marquées entre les deux dans les cours concernés (77,7 % pour les CB c. 81,4 % pour les DB).

D'un côté, le CB est le seul type de TL à présenter une étendue d'utilisation maximale pour les exercices en classe, ce qui témoigne d'un grand intérêt pour ceux-ci. De fait, la différence significative entre l'utilisation étudiante et l'utilisation enseignante des CB, du moins en ce qui a trait à la fréquence, confirme d'ailleurs que cet intérêt s'observe surtout chez les apprenants. Cela peut s'expliquer aussi par leur accessibilité facile, leur convivialité et la rapidité à laquelle il donne accès à l'information, quoique leur utilisation requière une capacité d'évaluation solide (discernement) et qu'ils peuvent présenter des erreurs ou des résultats non pertinents, notamment en raison de problèmes d'alignement.

D'un autre côté, les DB ne présentent que 30 % d'incertitude de la part des formateurs (incertitude relevée par la réponse « Je ne sais pas. »), et ce, pour la fréquence d'utilisation seulement, un paramètre plutôt difficile à mesurer, contrairement aux CB qui affichent une importante incertitude (60 % et 33,3 %). Ainsi, d'après les indicateurs d'intégration en apprentissage révisés, les DB supplantent les CB. Certes, cette supériorité est infime, mais il est étonnant qu'elle existe tout de même étant donné que le coefficient d'exploitation des CB est largement plus élevé que celui des DB. Ceci s'explique peut-être par le fait que les DB sont moins récents que les CB et que, par conséquent, ils ont déjà une place dans la formation, comme en témoigne notamment le chapitre sur ceux-ci dans le manuel de traduction de Delisle et Fiola (2013, p. 51).

¹⁴⁴ Les cours concernés par l'utilisation étudiante ne comptent pas les cours pour lesquels les formateurs n'ont pas fourni de réponses (« Je ne sais pas. »). (Cf. 3.3.1.2.4.3)

¹⁴⁵ Rappelons que deux formateurs indiquent ne jamais utiliser ce type de TL, du moins en classe (1).

Somme toute, les CB et les DB semblent se livrer une chaude bataille, à l'issue de laquelle ni l'un ni l'autre ne sera le vainqueur absolu. En effet, les deux types de TL présentent chacun leurs forces et leurs faiblesses et sont donc utiles dans des circonstances bien précises. Ainsi, les CB ne sauraient remplacer les DB et vice versa. Toutefois, il est incontestable que les CB, qui présentent des données des plus pertinentes en traduction (en contexte), tendront à être davantage utilisés que les DB en raison de leur accessibilité grandissante sur le Web¹⁴⁶. Rappelons que la limite entre les deux types d'outils s'amincit et que certains CB présentent des fonctions similaires aux DB et vice versa.

3.3.4.2.2 Dominance des concordanciers par rapport aux mémoires

Les résultats montrent que les CB sont beaucoup plus intégrés dans les cours pratiques de traduction que les MT, et ce, même si ces dernières sont largement répandues dans la pratique professionnelle. Certes, la nature de ces TL explique sans doute leur sort. De fait, bien qu'ils se basent sur le même type de fichiers (bitexte ou corpus de bitextes), les MT et les CB se distinguent de par leur degré d'automatisation de la recherche, de l'affichage et, pour les premières, de l'application des résultats. En ce sens, les CB sont davantage une TL ressource qu'une aide, à notre avis. C'est pourquoi nous la voyons comme une TL de base, surtout étant donné que divers outils sont accessibles gratuitement en ligne. Ainsi, leur intégration devrait sans doute être plus élevée, d'autant plus que les CB sont plutôt simples d'utilisation, à l'exception des outils que l'on retrouve dans des environnements de traduction parce qu'ils doivent alors être construits ou alimentés et qu'ils sont personnalisables.

Les MT, bien que très présentes sur le marché, ne possèdent pas nécessairement toutes les qualités recherchées d'une TL en apprentissage. Par exemple, comme une de ses forces les plus soulevées a trait à l'uniformité, ce n'est pas tout à fait ce qu'on recherche en apprentissage. En effet, on vise généralement à faire découvrir les possibilités de traductions aux apprenants, et non pas à restreindre les choix à quelques options. Cela dit, les MT pourraient contenir une pléthore de bonnes et de mauvaises traductions, laissant le soin aux apprenants d'évaluer chacune d'elles, notamment en groupe (Echeverri, 2010) pour qu'ils développent la sous-compétence technologique visant l'apprentissage de la confiance et du doute des données fournies par les MT (Pym, 2013). Certes, cela

¹⁴⁶ Soulignons que la rivalité entre les CU et les DB, quant à elle, est inexistante. Nous serions dire si c'est parce que les premiers sont inconnus de la plupart des utilisateurs de TL ou si c'est parce qu'ils sont considérés inutiles en traduction ou même trop complexe.

impliquerait que les formateurs préparent le matériel nécessaire à ce banc de comparaison et d'apprentissage et, donc, se forment d'abord au fonctionnement de cette TL.

3.3.4.3 Manque d'encadrement

Dans une approche holistique à la formation en traduction, à titre de facilitateur de l'apprentissage, le formateur se doit d'encadrer les apprenants de sorte que ces derniers développent sans censure leur compétence traductionnelle. Toutefois, les résultats laissent croire que l'encadrement de l'intégration des TL en enseignement-apprentissage de la traduction n'est pas idéale.

3.3.4.3.1 Auto-intégration étudiante

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'intégration des TL semble plus forte chez les apprenants que chez les formateurs. Ainsi, comme les données recueillies sur les pratiques enseignantes ne révèlent pas que cette intégration est l'initiative des formateurs, nous croyons qu'il est fort probable que les apprenants prennent en main la technologisation de leurs cours pratiques de traduction. C'est le cas notamment des CB, un type de TL moins bien intégré. En effet, la différence significative entre la fréquence¹⁴⁷ d'utilisation étudiante et enseignante des CB témoigne de cette auto-intégration étudiante. Certes, cela est sans doute attribuable aux avantages que présentent les CB en traduction (cf. 1.1.2 et 3.3.2.1), notamment en affichant les résultats de recherche en contexte¹⁴⁸. Par ailleurs, l'initiation étudiante de l'intégration s'observe apparemment aussi avec la TA, ce qui peut être plutôt alarmant. De fait, comme on mentionne à quelques reprises qu'il est difficile de savoir ce que les apprenants utilisent et, vraisemblablement, de connaître les mesures de l'utilisation, le cas échéant, notamment en raison de limites imposées par l'environnement d'enseignement-apprentissage, l'auto-intégration de la TA peut facilement se faire à mauvais escient. La situation devrait, à notre avis, inciter les formateurs à faire une place à cette TL avancée dans leurs cours de traduction si ce n'est pas déjà fait. Rappelons aussi que l'absence de données sur les CB et la TA est d'ailleurs totale dans 33,3 % des cas concernés¹⁴⁹.

¹⁴⁷ L'étendue d'utilisation est sans doute tout aussi différente, mais il n'était pas possible de le savoir assurément (cf. figure 21).

¹⁴⁸ « Il faut bien saisir que les mots isolés sont aux énoncés en contexte ce que les notes sur les portées sont aux sonorités produites par les instruments de musique. » (Delisle et Fiola, 2013, p. 199)

¹⁴⁹ Particulièrement, l'incertitude des formateurs sur l'utilisation étudiante de la TA et des CB est plutôt élevée, soit 66,7 % et 60 % pour la fréquence, et 33,3 % pour l'étendue.

Notons que les données ne révèlent pas l'auto-intégration des MT, TL de très haute importance sur le marché, quoique l'incertitude des formateurs quant à l'utilisation étudiante soit totale (fréquence et étendue) dans 50 % des cas¹⁵⁰. Bien entendu, la nature de ce type de TL peut être la cause de son intégration étudiante, de même que de son intégration en général, soit son manque d'accessibilité et sa complexité d'utilisation.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsque les étudiants se retrouvent dans un environnement d'enseignement-apprentissage qui ne favorise pas nécessairement l'intégration technologique, soit dans un local traditionnel, ils auraient tendance à adapter ce milieu à leur goût « branché » en y apportant leur ordinateur portable. Certes, ce dernier peut causer de la distraction chez les apprenants, mais il n'empêche qu'un accès à des TL, de base ou avancées, peut grandement enrichir l'apprentissage. Il suffirait alors seulement au formateur d'assurer son rôle secondaire de facilitateur, d'accompagnateur « qui guide l'élève et le pousse à utiliser son esprit critique, à résoudre des problèmes et à synthétiser ses connaissances dans le fil du processus d'apprentissage » (Boutin, 2000, p. 39). Cependant, les défis que représentent les infrastructures inadéquates (cf. 3.3.3.1) sont présents, ce qui ne permet pas aux formateurs de jouer parfaitement ce rôle dans les dispositions auxquelles ils sont soumis, sans compter que la taille des groupes n'est pas toujours idéale.

3.3.4.3.2 Non-authenticité de la tâche intégratrice (traduction)

Comme nous l'avons souligné, l'état d'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction est plutôt bon pour les BDT, les OR et les DU. Toutefois, pour les autres, notamment les MT, leur faible intégration signale un manque d'authenticité de la pratique de la traduction en apprentissage. L'authenticité des tâches réalisées en apprentissage, notamment celles qui sont soumises à une évaluation, serait très bénéfique, voire essentielle, pour le développement de compétences professionnelles (Kiraly, 2000; Hurtado Albir, 2008; Krüger et Serrano Piqueras, 2015), comme le souligne aussi un formateur :

¹⁵⁰ Les résultats indiquent que l'absence de données sur la fréquence et l'étendue d'utilisation étudiante des MT sont de 50 % et 66,7 %, respectivement.

I strongly believe that translation technologies should be more fully integrated across translation programs, including in practical translation courses, and that we need to give students opportunities for authentic and situated learning.

Ainsi, n'offrant pas de dispositions technologiques authentiques aux apprenants, on n'encourage pas nécessairement l'apprentissage holistique de la compétence du traducteur. Bien sûr, les formateurs ne souhaitent pas causer intentionnellement du tort aux apprenants. Certaines raisons les poussent à agir ainsi.

3.3.4.3.2.1 Inadéquation de l'environnement d'enseignement-apprentissage

Dans une approche holistique et constructiviste, le développement de la compétence du traducteur, y compris de sa composante technologique, sous-entend un encadrement de l'apprentissage. Ainsi, pour donner l'occasion aux apprenants de développer pleinement cette compétence, il faut qu'ils aient accès à un environnement propice, notamment un laboratoire informatique (Kiraly, 2000). Toutefois, un bon nombre de cours décrits se donnent dans un local traditionnel. Sans être complètement « débranché », ce dernier présente certainement ces limites. Une des plus importantes concerne la réalisation de la tâche intégratrice ultime en apprentissage de la traduction, soit l'exercice de la traduction d'un texte plus ou moins comparable à ce que l'on traduit sur le marché, et ce, dans des conditions les plus similaires à la pratique professionnelle (Kiraly, 2000; Kelly, 2005). Or, on remarque que, dans plus du tiers des cours donnés dans un local traditionnel, les apprenants sont soumis à un examen sur table, soit sans l'usage de TL. Que cette façon de faire soit imposée par l'administration ou par le formateur, on peut douter de sa pertinence dans notre société de l'information. Malgré tout, il semble que les classes virtuelles soient pires pour l'intégration des TL si l'on en croit les résultats sur l'absence de données totale. De fait, deux des quatre formateurs ayant signalé une incertitude absolue (fréquence et étendue) quant à l'utilisation étudiante (50 %) donnent des cours virtuels. Donc, l'enseignement-apprentissage en ligne ne favoriserait pas l'encadrement des apprenants par les formateurs, à moins que d'autres méthodes ne soient adoptées.

3.3.4.4 Attitudes et perceptions des formateurs

Quoique nous n'ayons pas investigué les barrières internes à la technologisation des cours pratiques de traduction, un bon nombre de réponses textuelles à la première phase et de données recueillies à la deuxième phase nous permettent d'avancer que celles-ci sont plus présentes qu'elles ne

le paraissent. En effet, à plusieurs reprises, on signale des réticences quant aux TL, notamment aux « aides » (Delisle et Fiola, 2013, p. 41). On parle tantôt de distraction ou de manque de discernement de la part des apprenants pour intégrer les TL dans les cours, tantôt d'incompatibilité des cours de traduction et des TL ou de manque de temps et d'espace. Toutes ces attitudes et perceptions sont ancrées dans une approche centrée sur le formateur, qui souhaite sans doute garder le contrôle du cours qu'il donne. Ceci est d'ailleurs engendré par l'approche-cours béhavioriste et moléculaire actuelle. Or, dans une approche-programme constructiviste et holistique, l'apprenant, au centre de son propre apprentissage, choisirait comme bon lui semble les TL de son choix, et ce, en toute connaissance de cause grâce à son accompagnateur. Certes, une telle approche présente elle-même des limites, notamment une refonte considérable des pratiques actuelles, mais nous croyons qu'une telle approche serait sans doute préférable en formation à la traduction professionnelle.

3.4 Perspectives

Dans le but d'alimenter le débat sur la place que devraient occuper les TL dans les programmes de premier cycle en traduction, notamment dans les cours pratiques de traduction, nous avons recueilli l'opinion des formateurs mêmes qui donnent ces cours. Le présent sous-chapitre expose les données quantitatives issues des réponses au premier questionnaire en ligne, de même que les données qualitatives tirées de tous les instruments de collecte.

3.4.1 TL en général

À propos de l'intégration des TL en général, notamment de leur utilisation accrue, dans les cours pratiques de traduction, les formateurs affirment en grande majorité qu'elle est « indispensable », ou du moins très importante, à la formation des traducteurs. Cependant, on s'interroge souvent sur la présence des TL dans les cours et, par conséquent, sur leurs répercussions sur les étudiants et les cours eux-mêmes.

3.4.1.1 C'est essentiel...

Parmi les formateurs qui ont une attitude favorable à l'égard de l'intégration et de l'utilisation accrue des TL, nombreux sont ceux qui effectuent un rapprochement entre la formation et la

traduction professionnelle telle qu'elle se pratique aujourd'hui¹⁵¹. Donc, les répondants reconnaissent la responsabilité sociale des universités à former des diplômés satisfaisant aux exigences des employeurs, ce qui coïncide avec les résultats de Fiola (2003) qui révèlent que « la quasi-totalité des formateurs (97 %) s'accordent pour dire qu'il est important, voire très important, de maintenir un lien étroit entre la formation et le marché du travail » (p. 122). Soulignons d'ailleurs que cette réalité témoigne du changement de paradigme en ce qui a trait à la liberté académique, comme l'observait Tierney (1998)¹⁵². Ainsi, il n'est pas surprenant que l'avantage le plus cité d'une intégration accrue des TL de base soit la concordance de la formation à la réalité professionnelle, où l'on en fait un usage important. En effet, la technologisation des cours de traduction assure que les apprenants développent leur compétence de traducteurs en maniant les TL, en traduisant avec elles, ce qui leur permet d'aiguiser l'efficacité de leur méthode et, donc, d'améliorer leurs capacités, comme la rapidité d'exécution. Le gain en rapidité est d'ailleurs un avantage non négligeable des TL, comme bien des formateurs le remarquent¹⁵³. En encourageant une utilisation accrue et authentique des TL auprès des apprenants dans les cours pratiques, les formateurs indiquent que les étudiants peuvent mieux saisir les fonctionnalités, les utilités et les limites des TL, ce qui garantit un meilleur développement de la compétence (par l'expérience) à notre avis. Par ailleurs, la maîtrise des TL, comme on l'entend sous la composante technologique de la compétence du traducteur, ne s'apprend pas d'un seul coup. Pym (2013) affirme d'ailleurs que la répétition est la clé à ce sujet : « *Since we are dealing with skills rather than knowledge, the development of expertise requires repeated practice.* » (p. 497)

3.4.1.2 Mais...

Dans leur réponse textuelle, bien des formateurs émettent des réticences quant à la technologisation des cours pratiques de traduction, et ce, malgré qu'ils soient souvent en faveur de celle-ci.

D'abord, certains formateurs affirment que les TL sont les composantes d'une compétence secondaire de la traduction, soit la compétence technique (ou technologique). Au contraire, la principale compétence visée par les cours en question serait la compétence liée au transfert linguistique, qui n'est pas à négliger au profit de la technologie. Ces propos abordent des limites à

¹⁵¹ On constate que le marché du travail est souvent perçu par les répondants comme très technologisé, et ce, avec raison (CSICT, 1999; ATAMESL, 2014; Malatest, 2017).

¹⁵² Ce sujet est traité plus longuement en 3.3.2.3.1.

¹⁵³ L'étude de Fiola (2003) révèle aussi que la rapidité est très importante en traduction et, donc, en enseignement de la traduction : « [...] 71 % des formateurs considèrent la rapidité d'exécution comme un des paramètres de la pratique professionnelle qu'il faut toujours (26 %), souvent (25 %) ou régulièrement (20 %) intégrer dans les programmes de formation. » (p. 234)

l'intégration d'un point de vue conceptuel. Selon les réponses, le principal objectif général des cours de traduction est d'« apprendre à traduire » ou d'« acquérir une méthode » et qu'une technologisation des cours de traduction pourrait faire déraiser le plan d'enseignement-apprentissage : parfois, on anticipe que les problèmes techniques transformeraient le temps d'enseignement en période de dépannage; d'autres fois, on affirme que les TL sont une source de distraction pour les apprenants. Pourtant, une révision du contenu des cours est envisagée par certains, quoique la place ne soit pas offerte aux TL. En effet, on affirme qu'il est impératif de se concentrer sur les lacunes actuelles des diplômés, celles observées (selon des répondants) par les employeurs, notamment les faiblesses linguistiques (*cf.* Calderon-Contreras, 2012), plutôt que sur une composante technique de la traduction. Pourtant, Fiola (2003) affirme :

Soit en annonçant d'emblée les conditions d'admission à l'égard des compétences linguistiques, soit en définissant clairement la visée des programmes de traduction en excluant l'apprentissage des langues, les écoles de traduction précisent que leurs programmes portent sur le maniement des langues et non sur l'apprentissage de celles-ci, ne serait-ce que pour marquer la distinction entre traduction pédagogique et traduction professionnelle, pour dissiper l'idée selon laquelle les programmes de traduction professionnelle peuvent servir à apprendre les langues. (p. 128)

Nous croyons qu'il est fort possible que ce soit l'assouplissement des critères d'admission des programmes universitaires, qu'observe Prégent et collab. (2009, p. 11), qui engendre ces nouvelles lacunes à combler, celles qui « détournent », par la force des choses, le contenu des cours de traduction. Par ailleurs, comme la linguistique est vaste, il est impensable de viser une maîtrise absolue d'une langue, alors encore moins de deux ou plus. Donc, il y aura toujours des lacunes linguistiques. Fiola (2003) précise :

Vu la nature de la multicompétence du traducteur, les universités doivent choisir, parmi les compétences attendues du traducteur, celles qui feront partie des programmes de formation en traduction. Les autres compétences seront acquises en amont ou en aval de la formation, ou parallèlement à celle-ci. Les compétences linguistiques sont de celles-là [...]. (p. 127)

Ensuite, des formateurs déplorent les dangers que de tels outils représentent pour la formation des traducteurs, notamment les répercussions qu'ils peuvent avoir sur le développement des facultés

cognitives de l'apprenant, surtout en début de formation. En effet, quelques informateurs mentionnent le risque d'une dépendance aux TL qui nuirait à la rétention d'informations et qui encouragerait l'instantanéité, et qui, finalement, engendrerait une incapacité des futurs traducteurs à traduire, voire à réfléchir, sans elles, soit d'eux-mêmes (« seuls »). En ce sens, la nature même des TL anime de vives oppositions basées bien souvent sur des idées préconçues, mais souvent réalistes. Soulignons, entre autres, cette idée que l'utilisation d'un outil implique absolument l'utilisation excessive, voire la dépendance. Certes, l'être humain est tenté par la facilité dans tous les aspects du quotidien, y compris son travail. C'est pourquoi les outils en tout genre l'ont toujours attiré. Pour les technologies, c'est la même chose. Néanmoins, s'il est naturel de se tourner vers des technologies pour faciliter certaines tâches, il importe de réfléchir à cet usage. Ainsi, lorsque l'on évite de traiter des TL tôt dans un programme de traduction, balayant du revers de la main les discussions nécessaires au développement de l'esprit critique du traducteur, tout sera à faire, voire à refaire, plus tard. Nous n'affirmons pas que les craintes ne sont pas fondées, mais que celles-ci peuvent être mieux comprises et, du coup, atténuées. Un formateur mentionne qu'il est important, avant d'intégrer les TL à l'apprentissage, que l'étudiant développe sa confiance en soi. Or, l'apprentissage se présente comme une série de doutes, comme le soulignent Delisle et Fiola (2013) :

Il est important, surtout en début d'apprentissage, de pratiquer le doute méthodique. Cela fait partie de la méthode de travail à acquérir. Le doute et la multiplication des recherches et des vérifications font aussi partie de l'apprentissage. Assurance, rapidité et qualité viennent avec le temps. (p. 87)

Ces doutes se négocient souvent grâce aux renseignements contenus dans les TL, surtout les TL de base d'après les résultats de notre étude. Ainsi, si un apprenant ne se retrouve pas face à des données, notamment des données de transfert externes (pas de son cru), desquelles il convient de douter, le développement du « doute méthodique » n'est que partiel, du moins dans des circonstances non technologisées, menant possiblement alors à une utilisation irréfléchie, à une confiance aveugle envers les TL. C'est pourquoi l'intégration des TL, comme de toute matière universitaire d'ailleurs, doit s'accompagner du développement d'un esprit critique en situation (p. ex., approche par problèmes et approche contextualisée) et, ainsi, d'une certaine autonomie (soutenue par Kiraly [2000]). Le danger résiderait-il dans la demi-mesure?

Somme toute, la technologisation des cours pratiques de traduction apparaît généralement comme une tâche nécessaire, mais pas si simple, d'où l'importance de discuter de la question et de trouver des terrains d'entente et des solutions aux difficultés rencontrées.

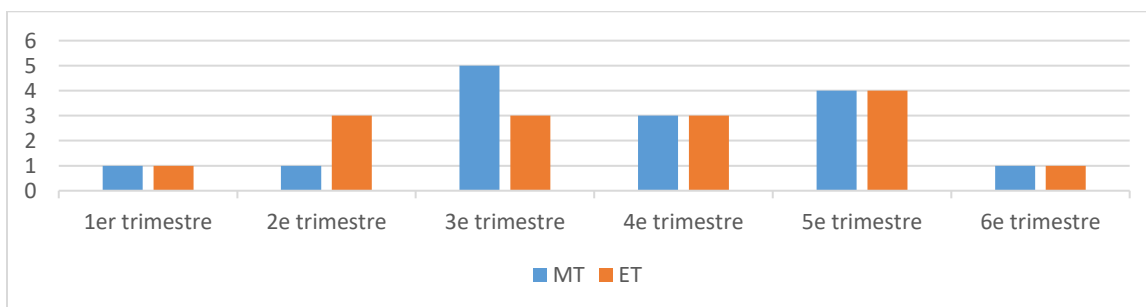
3.4.2 TL avancées

À propos maintenant de la place des TL avancées, notamment des MT¹⁵⁴, dans les programmes de traduction, 78,9 % des formateurs croient qu'elles en ont une. Le premier graphique ci-dessous présente les réponses sur le moment opportun, dans un programme typique de trois ans (cf. 1.3.1), de l'utilisation étudiante des MT dans une optique de TAO; le second, sur le lieu opportun (type de cours pratiques) de l'utilisation générale.

3.4.2.1 Moment opportun

Le questionnaire invitait les formateurs en faveur de la présence de ces TL dans les programmes de traduction à indiquer le moment où les étudiants devraient ou pourraient commencer à traduire à l'aide de gestionnaires de MT ou d'environnements de traduction (ET)¹⁵⁵. Leurs réponses sont présentées ci-dessous.

Figure 28 : Utilisation étudiante des MT – Moment opportun



Cette question à réponse unique permet d'établir que la majorité des formateurs ne sont ni pour une première utilisation tardive (sixième trimestre), ni pour une utilisation précoce (premier trimestre). On constate plutôt un penchant clair pour les troisième, quatrième et cinquième trimestres qui comprennent 73,3 % des répondants)¹⁵⁶. Les troisième et cinquième trimestres affichent le plus

¹⁵⁴ Nous nous sommes intéressée particulièrement aux MT parce qu'elles représentent le principal outil du traducteur contemporain.

¹⁵⁵ Dans la présente recherche, les deux TL sont regroupées sous une même catégorie, celui des MT.

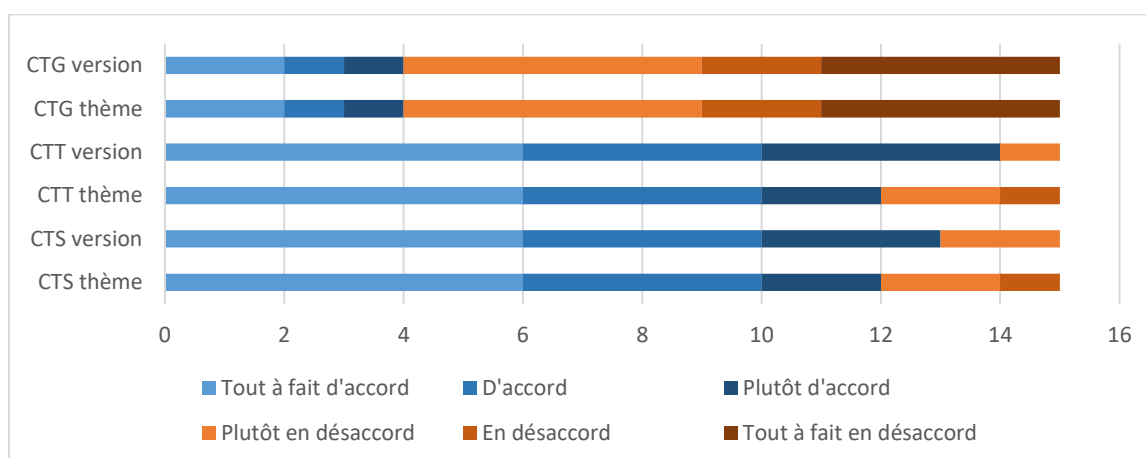
¹⁵⁶ Étonnamment, on observe aussi un fort intérêt à introduire les ET au deuxième trimestre, soit à la fin de la première année.

grand nombre de réponses pour les deux types de TL (huit, notamment cinq [33 %] pour les MT au troisième trimestre), suivis du quatrième (six). Donc, nous croyons pouvoir conclure que les défenseurs de l'utilisation des MT en milieu de formation sont favorables à une première utilisation étudiante dès la deuxième année, sans doute une fois que les bases fondamentales (p. ex., sens critique), mentionnées par de nombreux formateurs, sont bien assimilées¹⁵⁷.

3.4.2.2 Lieu opportun

Les formateurs qui ont participé à l'étude et qui sont en faveur d'une utilisation des MT en milieu de formation ont précisé les cours pratiques les plus appropriés, selon eux, à une telle utilisation. Le graphique ci-dessous présente les résultats.

Figure 29 : Utilisation générale des MT – Lieu opportun



On note que les répondants ont un penchant pour les CTST. En effet, presque unanimement, les formateurs en faveur d'une utilisation des MT en formation privilégieraient les cours de traduction technoscientifique (CTT) et les cours de traduction spécialisée (CTS), sans grande distinction entre les cours de thème et les cours de version.

Comme on privilégie les CTST pour une utilisation accrue des questionnaires de MT et que ces cours sont souvent donnés par des professeurs (71,4 % des cas selon les données de notre étude), on pourrait présumer qu'il y aurait moins d'obstacles à leur forte intégration, du moins sur le plan de la planification, parce que ceux-ci savent généralement d'avance lesquels ils enseigneront aux trimestres

¹⁵⁷ D'après un programme de formation étendu sur quatre ans, Nord (2005) situe l'utilisation d'aides et d'outils à la traduction aux sixième et septième trimestres. Ces derniers sont cependant précédés d'une occasion de stage ou d'études à l'étranger.

qui viennent, contrairement aux chargés de cours. D'ailleurs, puisqu'il est fort probable que ce ne soit pas la première fois qu'ils donnent le cours, les formateurs ont sans doute du temps pour modifier quelques paramètres du cours pour favoriser l'intégration des TL, notamment des MT, dans celui-ci, voire de réserver au cours une place de choix dans un environnement d'enseignement-apprentissage idéal, comme un laboratoire informatique. Cela dit, certains défis demeureront certainement à surmonter.

Soulignons au passage que quelques formateurs affirment que la constitution d'autres cours prévoyant le développement de la compétence technologique pourrait s'avérer une option intéressante. Ainsi, ces cours pratiques, sans être des CTG ou des CTST, prévoiraient l'exercice de la traduction dans un milieu technologisé.

3.4.2.3 Méfiances au sujet des MT en formation universitaire

Les quatre autres répondants, soit trois chargés de cours et un professeur, affirment plutôt qu'il serait approprié que les étudiants commencent à traduire avec les MT durant les stages ou une fois sur le marché du travail, et ce, à parts égales.

3.4.2.3.1 Pistes de réflexion

Les détracteurs d'une utilisation étudiante des MT en milieu de formation mentionnent des considérations qui conviennent d'être soulevées dans cette recherche.

D'abord, un formateur remarque que le gestionnaire de MT est « un environnement qui favorise la productivité et non pas l'apprentissage ». Ce point est naturellement vrai, comme en témoigne la nature de cette TL (cf. 1.1.3.1.2). Cependant, n'oublions pas que la rapidité est une capacité bien importante à développer en cours de formation universitaire aux yeux des enseignants (Fiola, 2003). Par ailleurs, il est intéressant de noter que les texteurs ont longtemps été perçus par plusieurs comme des outils de productivité (Schiffman, 1986; Hewett, 1998; Doke, 1989; Parks et Pisapia, 1994; Jonassen, 1995; Kovalik, 2003; Dunleavy et collab., 2007; Niess et collab., 2008) – et

sans doute encore aujourd'hui¹⁵⁸. Ainsi, comme pour les texteurs, il y a sûrement moyen d'intégrer les MT de sorte qu'elles servent un objectif pédagogique.

Ensuite, plusieurs détracteurs des MT en formation universitaire, et un certain nombre de défenseurs, mentionnent qu'il est essentiel d'enseigner à traduire (formateurs) et d'apprendre à traduire seuls (apprenants) avant de présenter des traductions toutes faites et de juger de ces traductions faites par quelqu'un d'autre. Or, le développement du discernement (esprit critique) ne peut-il pas venir du jugement des traductions d'autrui (nombreux exemples, nombreuses perspectives) plutôt que seulement des traductions individuelles de l'apprenant (c.-à-d., peu d'exemples et une seule perspective). En effet, l'analyse et l'évaluation de divers exemples permettent, à notre avis, de sortir de sa zone de confort et de douter, non seulement de ses propres traductions comme processus et comme produits, mais aussi de celles des autres. Ceci peut aussi améliorer sa confiance en soi en lui montrant que d'autres ont aussi rencontré des difficultés aux mêmes passages que lui. Autrement, la seule comparaison que l'apprenant peut faire, c'est avec lui-même, voire avec son formateur (qui ne détient pas le savoir absolu, du moins dans une approche constructiviste), ce qui n'est pas vraiment enrichissant.

Enfin, un formateur mentionne que l'apprentissage d'un outil en particulier ne prépare pas nécessairement les diplômés à maîtriser les outils que leur imposeront leurs futurs employeurs¹⁵⁹. Certes, ce point est fort pertinent : aucune université ne pourrait se permettre d'acheter une licence pour chaque gestionnaire de MT disponible ou utilisé sur le marché, et tous les employeurs ne s'entendraient certainement jamais pour utiliser un seul outil. Ainsi, les universités sont vouées à faire une sélection d'outils pour le développement de la compétence technologique des apprenants. Il est clair que si l'enseignement-apprentissage des TL, notamment des MT, demeure sous la forme d'un « mode d'emploi » (Taravella, 2014), ce problème perdurera. Néanmoins, on devrait peut-être approcher la technologisation des cours d'une façon différente. De fait, en formant les apprenants sur les technologies (génériques) plutôt que sur les outils (spécifiques), on pourrait sans doute renverser cette perspective sur les TL, en l'occurrence sur les MT.

¹⁵⁸ De plus en plus de gestionnaires de MT présentent un complément intégré à un texteur, permettant un travail dans un environnement d'édition familial. Cette particularité est souvent recherchée par les traducteurs puisqu'elle leur permet d'avoir une vision de la traduction comme un tout.

¹⁵⁹ Un propos semblable est tenu à quelques reprises dans l'ensemble des réponses.

Notons que ce ne sont pas tous les programmes de traduction qui offrent des occasions de stages ou même tous les étudiants qui ont la possibilité de s'exercer à la traduction dans un contexte professionnel, comme lorsqu'ils sont employé par un cabinet de traduction.

3.4.3 Conclusions partielles

Selon la majorité des formateurs, la technologisation générale des cours pratiques de traduction est perçue comme indispensable, ne serait-ce que pour bien préparer les apprenants aux réalités du marché. Seulement, à leur avis, il conviendrait alors de s'assurer qu'elle ne se fasse pas au détriment des objectifs de cours prévus, quoiqu'un ajustement de ceux-ci s'imposerait peut-être. Il faudra donc réfléchir à la marche à suivre (tout en veillant à l'uniformité au sein d'un même programme). En ce qui a trait à l'intégration des TL avancées, notamment des MT, dans les cours pratiques de traduction, elle ne fait pas l'unanimité, mais bon nombre de formateurs s'entendent pour dire qu'elles auraient une place dans les CTST à partir de la deuxième année d'un programme typique. Néanmoins, les formateurs de traducteurs professionnels soulignent généralement qu'il est impératif de les intégrer de manière raisonnée et, osons-nous l'ajouter, soutenue.

3.5 Pratiques exemplaires

Dans ce sous-chapitre, il sera question d'exposer certaines données qualitatives, notamment fournies par les participants à la deuxième phase de l'étude, portant principalement sur quelques pratiques particulières. Ces dernières sont celles susceptibles, à notre avis, de servir d'exemples à l'accroissement de l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction. Inspirée du modèle d'intégration de Raby (2004) qui vise l'utilisation exemplaire des TIC, nous nommerons celles-ci « pratiques exemplaires » (*cf.* 0.3.4.4). Rappelons que, dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressés au stade de l'utilisation pédagogique seulement (*cf.* 1.3.2). Par contre, comme Raby (2004) le souligne, « il apparaît peu probable qu'un enseignant développe une utilisation pédagogique exemplaire des TIC sans les utiliser aussi à des fins personnelles et professionnelles » (p. 45). Donc, nous n'en ferons pas abstraction dans la présentation des pratiques exemplaires.

Outre, les paramètres d'intégration généraux reconnus par Raby (c.-à-d., fréquence, régularité, activité, authenticité et signifiante), nous croyons aussi intéressant de traiter de pratiques qui visent à contrer les défis de la technologisation des cours de traduction discutés précédemment puisqu'elles

témoignent d'efforts dignes de mention à notre avis, de même que des pratiques alignées avec les perspectives des TL¹⁶⁰.

3.5.1 Pratique 1 : Collaboration et coordination

Dans le but d'améliorer l'intégration des TL dans son cours de traduction et, ainsi, de favoriser leur maîtrise par les apprenants, un formateur relate son expérience de collaboration avec l'enseignant chargé du cours technologique donné au même trimestre. Plus précisément, il aurait demandé aux étudiants de son cours de traduction d'utiliser les TL vues la même semaine dans le cours de son collègue¹⁶¹ afin d'offrir une situation de mise en pratique concrète aux apprenants.

On doit reconnaître que cette pratique est tout à fait ingénieuse et parfaitement logique dans une approche intégratrice (Lasnier, 2001) ou constructiviste (Kiraly, 2000). En effet, on n'organise pas un programme de formation de façon arbitraire (Fiola, 2003), d'où l'utilisation fréquente du mot « cheminement », qui sous-entend une progression. Il est donc cohérent que les cours qui se côtoient se complètent et appuient de façon continue cette construction du savoir, ce qui contre le problème lié à la séquence de cours¹⁶². Or, ce n'est pas toujours le cas, puisqu'aucun autre témoignage ne traite d'une telle activité de collaboration entre collègues et de coordination d'activités d'enseignement-apprentissage, quoiqu'il soit possible que cette pratique ne soit pas un cas isolé et que d'autres formateurs l'appliquent sans que nous le sachions assurément. Il faut dire, cependant, que cette pratique exemplaire n'a existé que par « hasard » : le cours sur les TL précédait celui sur la traduction, et le groupe d'étudiants du premier était vraisemblablement le même que celui du deuxième. Au contraire, s'il avait été question de groupes différents, comme c'est sans doute le cas dans les grandes universités où la taille des groupes est généralement importante (Gardy, 2015), cette pratique aurait difficilement eu lieu. Par ailleurs, dans l'approche-cours traditionnelle (Prégent et collab., 2009), bien que les éléments d'un programme soient « organisés selon un enchaînement raisonné » (Fiola, 2003, p. 6), la gestion des cours est problématique, ce qui fait en sorte que le cheminement prédéterminé ne saurait être parfait dans toutes les perspectives. Donc, il va sans dire qu'une telle pratique ne peut qu'être ponctuelle, selon l'alignement parfait des astres.

¹⁶⁰ Dans ce sous-chapitre, à moins d'indication contraire, les citations présentées sont celles des participants, surtout des interviewés, qui ne sont pas identifiés, même à l'aide de leur code identificateur unique pour conserver l'anonymat, étant donné le petit nombre de participants à l'étude.

¹⁶¹ Le cours technologique était alors donné juste avant le cours de traduction en question.

¹⁶² Dans les mots d'un formateur : « Enseigner les outils sans les utiliser en classe de traduction est absurde. »

Cette pratique s'inscrit dans une approche holistique (programme), plutôt que moléculaire (cours), à la formation professionnelle comme un tout continu, fluide et progressif. Dans ce cas particulier, elle s'est dessinée de manière ponctuelle. Cependant, on pourrait sans doute envisager une application sporadique, voire à grande échelle, si cette pratique était fortement encouragée et soutenue par les administrateurs de programmes, puisqu'elle demande un peu plus d'investissement, soit d'effort, que la façon de faire actuelle.

Nous tenons à souligner que cette pratique ne se rapporte pas à un des cours décrits, mais bien à une expérience antérieure du formateur.

3.5.2 Pratique 2 : Externalisation du processus de traduction

L'observation du processus de traduction s'avère très révélatrice et utile, surtout pour l'enseignement et l'apprentissage de la discipline (House, 2000; Massey et Ehrensberger-Dow, 2011). Dans le but d'encadrer l'intégration des TL dans les cours de traduction, la pratique d'externalisation du processus de traduction est particulièrement intéressante. Un formateur affirme d'ailleurs qu'il oblige les étudiants de son cours à utiliser certaines TL, comme les CB, pour prendre connaissance des solutions proposées. Si les apprenants choisissent une des solutions trouvées, ils doivent citer leurs sources. Dans le cadre de notre programme de traduction, il nous était demandé de citer nos sources également et même de justifier nos choix. Cette approche assure une meilleure vue d'ensemble de la méthode adoptée par l'étudiant (encadrement), ce qui permet au formateur de proposer des ajustements au besoin. Notons que cette pratique s'harmonise partiellement avec le principe de « responsabilisation des apprenants dans les cours » d'Echeverri (2008) :

Plutôt que de se poser comme centre de la classe et de contrôler chaque action accomplie par les apprenants, l'instructeur peut transférer la responsabilité de la réalisation des séances de cours aux apprenants. Une manière de le faire consiste à demander aux apprenants d'expliquer au reste de la classe la démarche suivie pour la réalisation d'une tâche : plan de travail, outils employés, commentaires sur les difficultés rencontrées (lexicales, culturelles, linguistiques, terminologiques). Ces présentations individuelles deviennent le fil conducteur d'une discussion en groupe dans laquelle tous les participants sont censés collaborer avec des propositions, des opinions et des questions. L'instructeur guide la discussion et participe à l'exercice, mais cède la prise de décisions quant aux solutions des problèmes rencontrés durant les exercices aux apprenants. Il en

profite pour les diriger vers les meilleurs outils de référence et il montre comment s'en servir efficacement. (p. 81)

Dans la mesure où elle vise à engager régulièrement les étudiants dans le développement de compétences de niveau supérieur (c.-à-d., analyse, évaluation, synthèse), cette pratique est exemplaire à nos yeux. Toutefois, on pourrait dire qu'elle manque d'authenticité, puisqu'il ne s'agit pas d'une pratique courante chez les traducteurs professionnels, quoiqu'il soit parfois nécessaire de présenter une certaine argumentation à des clients mal informés, par exemple. Par ailleurs, l'activité permet aux apprenants de bâtir leur confiance en soi et d'apprendre à gérer le doute et la négociation (Collombat, 2016).

Malgré la simplicité de son application, cette pratique peut aussi présenter des défis. En effet, selon la technique adoptée pour présenter le processus mental derrière l'utilisation de TL en traduisant, il est possible que le résultat représente un investissement supplémentaire en temps de la part du formateur pour lire (p. ex., usage de la fonction commentaire dans un texteur) ou écouter (p. ex., usage de la vidéo) tous les commentaires des apprenants. Cependant, il est possible, comme nous l'avons vu durant notre propre formation, de cibler certains problèmes de traduction bien précis dans un texte donné pour limiter le nombre de commentaires et, le cas échéant, la discussion en classe.

3.5.3 Pratique 3 : Supervision de la méthode de traduction

Dans un ordre d'idées semblable à la pratique précédente, aux dires de quelques formateurs, il est intéressant d'observer, voire de surveiller, ce qui est fait à l'ordinateur par les étudiants. On affirme, entre autres, que cela permet de remarquer et de corriger certains aspects de la méthode de traduction inculquée et, ainsi, de compléter l'apprentissage de la traduction (encadrement). Cette pratique est particulièrement essentielle, à notre avis, lors d'évaluations formelles, comme les examens en temps limité et, généralement, en classe. Lorsque les étudiants sont « pressés par le temps », ils ont tendance à se retourner davantage vers les outils pour des « solutions faciles », et ce, pas toujours de la meilleure façon. Ainsi, des formateurs soulignent leur intérêt pour la supervision vidéo, notamment par l'enregistrement de la méthode lors d'examens pour en discuter ultérieurement en classe ou en privé et alimenter la réflexion et le regard critique des étudiants. Notons qu'un formateur souligne qu'il serait « très intéressant d'utiliser un environnement de travail axé sur la pédagogie de la traduction [qui] permettrait aussi de savoir comment travaillent les étudiants à

l'écran »¹⁶³. Si aucun outil d'enregistrement n'est à la disposition du formateur, ce dernier peut faire comme un des répondants et tout simplement se promener dans le laboratoire pour voir chaque écran en période d'examen ou même d'exercice.

Selon la technique choisie, cette supervision supplémentaire demanderait inévitablement un peu plus d'investissement de la part du formateur, notamment pour noter, analyser, synthétiser et commenter l'utilisation des TL. Cependant, la supervision offre l'occasion d'évaluer aussi le processus de traduction, un processus intégratif impliquant les TL, plutôt que seulement le produit de la traduction. En soi, cette pratique est exemplaire sur la base du fait qu'elle vise un apprentissage actif et signifiant, sans compter qu'elle peut être accomplie fréquemment et régulièrement (p. ex., pour tous les devoirs, les exercices, les travaux et les examens). Notons que l'enregistrement vidéo peut être fait tant par l'apprenant — pour lui-même ou pour le formateur — que pour le formateur, que par le formateur. (Cf. Massey et Ehrensberger-Dow, 2011 et 2013)

3.5.4 Pratique 4 : Développement de la réflexion et du sens critique

À titre de fonction primaire de l'université (Rangel, 2007), la fonction critique « assure la vitalité du savoir » (p. 88). De toute évidence, cette pratique est exemplaire parce qu'elle vise l'actualisation du savoir tant en respectant la fonction primaire de la liberté académique reconnue à l'université qu'en assurant une certaine conformité aux attentes de l'industrie (c.-à-d., les employeurs, les clients et les associations professionnelles). Donc, elle engage les apprenants dans des activités signifiantes et actives. Cette approche, contrairement aux réponses obtenues, concède une place non négligeable à titre de contenu de cours de traduction. En effet, les TL sont à la fois un outil au service de leurs utilisateurs et l'objet d'une réflexion profonde sur leur utilisation. Selon certains répondants, cela conduirait à une « utilisation intelligente » des outils par les formés.

Selon les principes de cette pratique, il est important d'encourager la discussion sur le sujet des TL, puisque les nouveaux traducteurs seront inévitablement confrontés à la réalité d'une « profession très technologisée » et que, s'ils ne développent pas le sens critique des étudiants (y compris à l'égard des solutions de traduction qu'elles proposent), ils deviendront « esclaves » de celles-ci, notamment

¹⁶³ Le formateur ajoute : « Ce type d'environnement de traduction serait intéressant pour l'avancement des connaissances. » Notons que nous savons, grâce à notre formation, que ce moyen était utilisé dans au moins une université.

des MT « qui sont vraiment au cœur du travail du traducteur », comme l'indiquent bon nombre de recherches (Bowker, 2005; Dillon et Fraser, 2006; LeBlanc, 2013).

Bien que nous n'ayons les détails que d'un cas, dans l'ensemble des données de notre étude, on constate que la pratique, de façon générale, n'est pas unique¹⁶⁴. Toutefois, les particularités de l'exemple qui suit le sont peut-être. Donc, dans le but de développer un sens critique aux étudiants du cours en question, un formateur adopte une approche par résolution de problèmes, notamment avec les MT, comme le recommande Scarpa (2010). En effet, dans le cadre d'une épreuve en temps limité (simulation professionnelle où chacun est installé à un ordinateur), il présente aux étudiants un texte traité par une mémoire de traduction. Ce dernier est ainsi prétraduit, « certains passages traduits, d'autres pas traduits, d'autres partiellement » (extrait tiré d'une entrevue). Puis, le formateur demande aux apprenants de se pencher sur des difficultés vues en classe, comme les problèmes de cohérence et de cohésion dans le texte d'arrivée, les amenant donc à critiquer les propositions de la TL. Cette approche qui lie efficacement la pratique traductionnelle à cette technologie massivement utilisée dans la profession vise à mieux outiller les apprenants, à les former de sorte à ce qu'ils soient pas esclaves de la MT une fois sur le marché du travail.

Ce que l'on peut également comprendre de cette approche mise de l'avant par l'interviewé, c'est que l'évitement n'est certainement pas la solution parce que les étudiants utilisent les outils, à bon ou à mauvais escient, dès le début. Grâce à notre expérience universitaire en traduction, nous sommes en mesure d'affirmer que les étudiants découvrent bien souvent eux-mêmes les TL gratuites et accessibles en ligne, et les utilisent souvent sans trop réfléchir parce que l'on ne les intègre apparemment pas adéquatement dans les cours où les apprenants pratiquent la traduction. Comme l'affirment quelques formateurs, ces outils offrent des « solutions faciles » aux problèmes de traduction, quoique celles-ci ne soient pas toujours bonnes. Et pour permettre aux étudiants de mieux évaluer les traductions proposées, on doit intégrer les TL au processus de traduction. Grâce à notre propre expérience de formatrice, nous convenons qu'il n'est pas toujours évident de connaître l'utilisation étudiante des TL, et ce, même lorsque ces dernières sont « intégrées » dans les cours, comme l'ont mentionné des formateurs (cf. 3.3.1.2.4.3). Dans le cas où ils sont témoins d'une utilisation non raisonnée, les formateurs pourraient alors intervenir, mais s'ils ne s'en rendent pas compte, ils ne peuvent certes pas intervenir et sensibiliser les étudiants, surtout si ce contenu n'est pas

¹⁶⁴ Un autre formateur affirme « montrer les forces et les faiblesses des outils » dans le premier questionnaire; un autre, « montrer aux étudiants comment s'en servir adéquatement ».

prévu au plan de cours ou à l'horaire et qu'il n'est pas intégré au sens que l'entend Lasnier (2000)¹⁶⁵. C'est pourquoi l'application d'une des deux pratiques exemplaires immédiatement précédentes serait à considérer.

Le formateur derrière cette pratique exemplaire aborde les CB de la même façon, soit de sorte à travailler sur l'esprit critique des apprenants. Il les pousse notamment à juger de la fiabilité de la source : « D'où viennent ces traductions? Est-ce une traduction ou non? Quel est le texte de départ? Quel est le texte d'arrivée? Est-ce qu'il y a moyen de le déterminer? Cet organisme est-il fiable ou non? »

Certes, dans un environnement d'enseignement-apprentissage traditionnel (avec un seul ordinateur et un projecteur), il n'est pas facile d'engager les étudiants dans des activités qui prévoient l'utilisation fréquente et régulière des TL dans des activités d'apprentissage actives et signifiantes, du moins en classe. Cependant, lorsque ce formateur est conscient d'une quelconque utilisation des TL de la part des étudiants, notamment dans un laboratoire informatique lors d'examens, il intègre le plus possible les TL dans son cours. C'est pourquoi, à notre avis, cette pratique est exemplaire : elle est sensible aux besoins particuliers des étudiants et elle élève l'apprentissage des TL à un niveau supérieur pour assurer une utilisation, visiblement fréquente et régulière chez les apprenants, adéquate et réfléchie. Cela dit, on pourrait se poser la question à savoir si la démonstration en classe, forcée par le type d'environnement d'enseignement-apprentissage, est suffisante pour développer les capacités intellectuelles profondes fondamentales à la compétence technologique requise aujourd'hui.

3.5.5 Conclusion partielle

Dans une approche constructiviste, visant le développement holistique de la compétence du traducteur, l'intégration des TL passe par la collaboration entre collègues (et entre apprenants), ce qui favorise un milieu de formation constructif, enrichissant et harmonieux. Elle passe aussi par l'encadrement soutenu et étendu des apprentissages, ce qui privilégie l'expérience plutôt que le savoir grâce à la réalisation d'activités authentiques ou simulées qui permettent de superviser les processus mentaux qui se cachent derrière les résultats et qui vise le respect de la fonction critique de l'université.

¹⁶⁵ Les interdire ou demander que les étudiants restreignent leur utilisation n'est certainement pas la solution, notamment parce que le formateur qui le fait, à partir de ce moment, n'y fait plus référence, alors que les étudiants l'utilisent peut-être toujours en cachette.

4. Stratégies d'intégration

No one masters something that they're not passionate about.

Grant Wiggins (2013)

À la lumière des résultats de notre étude, il semble que la technologisation des programmes de formation à la traduction professionnelle s'observe non seulement par l'ajout de cours isolés de la pratique, mais aussi par l'intégration ponctuelle et sélective des TL dans les cours pratiques de traduction. Étant donné l'adéquation de ces derniers pour la réalisation itérative de la tâche intégratrice en apprentissage de la traduction, il convient de permettre, dans les cours, la mobilisation de stratégies menées par l'apprenant dans l'application de savoirs existants ou nouveaux. Ainsi, notre étude relève les lacunes et les richesses de la situation actuelle afin de nous permettre d'énoncer quelques stratégies visant l'intégration accrue et raisonnée des TL dans ces cours. Ces stratégies sont aussi influencées par les perspectives des TL selon les formateurs.

4.1 Offrir un environnement d'apprentissage approprié

Comme le mentionne Kiraly (2000) et à la lumière des résultats de notre étude, l'environnement d'enseignement-apprentissage joue visiblement un rôle considérable dans la technologisation des cours pratiques de traduction. Ainsi, il serait sans doute préférable de donner ces cours dans un laboratoire informatique¹⁶⁶ ou, du moins, d'offrir un nombre raisonnable d'occasions aux apprenants de pratiquer la traduction en laboratoire pour qu'ils puissent mettre en application tous leurs apprentissages dans la réalisation d'une tâche intégratrice, y compris les apprentissages techniques qui influent sur la méthode. À notre avis, il serait surtout crucial de revoir les paramètres des travaux sommatifs et des examens, voire de toutes les activités d'apprentissage significantes, pour assurer une intégration des TL relativement similaires à la pratique professionnelle (authenticité), puisque l'évaluation (c.-à-d., la rétroaction) est des plus importantes en apprentissage. Certes, nous reconnaissons les défis que cette stratégie présente (cf. 1.3.3.2 et 3.3.3.1), sans compter que son application ne dépend pas que des formateurs. Toutefois, nous croyons que, pour véritablement actualiser les programmes de formation, il est impératif d'affronter ces obstacles, le cas échéant, par

¹⁶⁶ Rappelons que la classe virtuelle pose certains problèmes d'intégration, notamment le manque apparent d'encadrement, un défi qui peut sans doute être relevé à la lumière de quelques recherches et applications de méthodes de cyberapprentissage. Notons aussi que le manque de données sur la classe hybride ne nous permet pas de nous prononcer sur l'adéquation de ce type d'environnement d'enseignement-apprentissage.

exemple en faisant valoir à l'administration les besoins en matière d'infrastructures (p. ex., nouvelles installations), en tentant d'obtenir le soutien de l'industrie ou en se tournant vers des logiciels gratuits ou ouverts (*cf.* Bowker et collab., 2008), ou en négociant équitablement l'accès aux laboratoires disponibles. Par ailleurs, on reconnaît aussi à un environnement d'apprentissage adéquat un groupe de taille raisonnable, qui permet à chaque apprenant de bénéficier de l'accompagnement dont il a besoin. Bien entendu, un tel environnement ne peut servir à l'apprentissage intégré de la traduction que s'il est adéquatement animé par un formateur qui encourage le développement de capacités intellectuelles supérieures (*cf.* 3.5.4).

4.2 Encourager, soutenir et encadrer l'intégration en apprentissage

En traduction professionnelle, l'emploi de TL est la règle, voire l'obligation, plutôt que l'exception. Ainsi, à un moment ou à un autre, il est logique que cette règle s'applique en apprentissage durant la réalisation de la tâche intégratrice. Or, si l'intégration des TL est tantôt encouragée, elle est aussi tantôt limitée, notamment pour les TL de transfert. D'un côté, comme les résultats de notre étude le révèlent, les TL dites ressources sont les mieux intégrés dans les cours pratiques de traduction, quoique l'on puisse faire mieux. Celles-ci contiennent des informations langagières précieuses et devraient donc être intégrées très rapidement en apprentissage, soit pour que les apprenants s'entraînent à évaluer ce qu'elles renferment et pour qu'ils développent une méthode de traduction fluide en les utilisant. Soulignons que, comme les TL servent aussi à élargir le bagage linguistique des apprenants, leur intégration dépend généralement des lacunes lexicales, rédactionnelles et terminologiques de ces derniers. Ainsi, on se gardera d'encourager l'intégration de ressources linguistiques aux apprenants surdoués, autant qu'on encouragera de moins en moins le recours à ces TL de base au fur et à mesure que les apprenants progressent et maîtrisent de mieux en mieux leur méthode en action. Il faudrait néanmoins que les formateurs s'assurent d'encadrer l'intégration progressive jusqu'à l'utilisation raisonnée, fluide, fréquente et régulière (Raby, 2004) de ces TL dans le processus de traduction. Rappelons que cet encadrement peut être assuré de diverses façons, notamment par la surveillance (physique ou virtuelle) en temps réel ou en différé (enregistrements ou verbalisation méthodologique) (*cf.* 3.5.2 et 3.5.3), si bien entendu l'environnement d'enseignement-apprentissage est adéquat et que le formateur se donne la peine de fournir une rétroaction sur l'utilisation des TL.

D'un autre côté, l'intégration des TL avancées est plutôt restreinte. En ce qui concerne les TL qui visent la génération automatique de traduction, notamment les MT et la TA¹⁶⁷, il est logique d'affirmer que l'apprenant doit apprendre à traduire par lui-même avant d'en faire usage. Cependant, une intégration quelconque, en l'occurrence des MT, est tout de même envisagée par la majorité des formateurs, soit à la deuxième année ou, au plus tard, au début de la troisième année (d'un programme de trois ans) dans les CTST plutôt que les CTG. Ainsi, les apprenants auraient saisi les concepts de base en traduction dans ces cours avant d'apprendre à évaluer les traductions des autres. Toutefois, rappelons que les CB contiennent des données comparables aux MT et qu'ils sont très utilisés en apprentissage. Donc, l'initiation facilitée à l'évaluation des « solutions faciles » serait sans doute à envisager plutôt que l'intégration des MT. En effet, l'auto-intégration des TL par les apprenants, peu importe le type, peut être risquée et affecter profondément les pratiques en apprentissage, ce qui peut alors nuire à tout le reste du processus de construction. C'est pourquoi l'encadrement est très important. Par encadrement nous entendons la supervision et la vérification systématiques et rigoureuses de l'intégration qui visent l'évaluation du progrès de la compétence de l'apprenant, donc la rétroaction de l'accompagnateur. Assurément, l'encadrement est inefficace s'il n'est pas précédé par l'intégration elle-même, notamment par tous les apprenants. Ainsi, en encourageant l'intégration de TL dans un cours, on veille à ce que l'encadrement (d'une pratique) touche l'ensemble du groupe plutôt que quelques individus, pour des interventions contextualisées qui stimulent les échanges constructifs entre les apprenants. On pourrait aussi engager les apprenants dans le développement de leur esprit critique, fonction primaire de l'université, en situation signifiante, ce qui assurerait aussi une intégration profonde et raisonnée.

Par ailleurs, pour assurer une technologisation progressive et appropriée de l'apprentissage d'une méthode en traduction qui reflète la pratique professionnelle, il conviendrait sans doute de tenir compte des TL dans l'enchaînement raisonné des éléments d'un programme, et non seulement de la compétence traductionnelle dénuée de toute technique moderne. Cet enchaînement peut notamment être assuré par la collaboration et la coordination des formateurs (*cf.* 3.5.1). Il serait aussi nécessaire d'assurer une meilleure homogénéité de la compétence technologique des cohortes à l'entrée et au cours du programme, notamment par l'application et le maintien de critères d'admission et de prérequis permettant d'orienter les apprenants vers des cours de mise à niveau. En outre, une reconceptualisation des cours pratiques de traduction serait peut-être à envisager. Par exemple, l'ajout

¹⁶⁷ Notons que nous ne nous sommes pas attardée sur l'intégration idéale de la TA (et l'apprentissage de la postédition) dans les programmes de traduction en raison des limites inhérentes à une maîtrise. Cependant, une poignée de chercheurs s'est intéressée à ce sujet, comme Sharon O'Brien (2002) et Louise Saint-André (2014).

de cours de traduction qui intégreraient peu à peu ou pleinement toutes les TL pourrait être une option. Nous avons bien peur que, si la place des TL n'est pas ajustée dans les programmes de traduction professionnelle et que celles-ci ne sont pas mieux intégrées, la formation des traducteurs soit vouée à des redondances inefficaces ou à des oublis.

Cette stratégie visant surtout les pratiques d'enseignement (c.-à-d., incitation et encadrement) n'est que partiellement dépendante de l'environnement d'enseignement-apprentissage. En effet, notre étude révèle que les formateurs ne sont pas toujours enclins à l'intégration des TL en apprentissage. Il faudrait donc stimuler leur intérêt.

4.3. Motiver les formateurs

Puisque le savoir technologique des formateurs est une variable apparemment très importante pour l'intégration des TL dans les cours pratiques de traduction, il serait souhaitable d'offrir de la formation à ceux-ci, à la fois sur les technologies elles-mêmes et sur les pratiques pédagogiques visant leur intégration dans ces cours, notamment pour favoriser l'application des apprentissages. Cette formation devrait aussi aller de pair avec l'accessibilité aux ressources et au soutien techniques nécessaires, ce qui donnerait aux formateurs l'assurance nécessaire pour aller de l'avant avec une intégration soutenue et encadrée des TL dans leurs cours. Le développement du savoir technologique des formateurs est le premier pas vers l'élimination des craintes (ou des attitudes négatives) quant à la technologisation des cours pratiques de traduction et, du coup, vers la naissance ou le rehaussement de l'intérêt des formateurs pour les TL. Notons que toutes les pratiques exemplaires précédemment décrites ont été réalisées par des formateurs qui ont témoigné d'un très grand intérêt pour les TL, soit professionnellement (p. ex., recherche) ou personnellement. Ainsi, plus on stimule l'intérêt des formateurs, plus ils s'investissent dans la technologisation de leur cours, et ce, même si cela occasionne parfois plus de travail (p. ex., matériel à évaluer accru) ou un certain déséquilibre de la constance, un changement dans les habitudes, un ébranlement du confort.

Bien entendu, cette stratégie pose aussi des défis (cf. 3.3.3.3). Le premier qui nous vient à l'esprit réside dans les différences entre les conditions de travail des professeurs et celles des chargés de cours, notamment l'embauche tardive de ces derniers, qui n'est d'ailleurs pas simple à surmonter. Il faudrait en fait que les chargés de cours aient plus de temps pour préparer un cours de traduction donné ou qu'ils soient assurés de donner le même cours l'année suivante pour ainsi pouvoir et vouloir

mettre du temps à ajuster le cours pour y intégrer les TL si ce n'est pas fait d'emblée. Cependant, de telles dispositions poseraient évidemment un tas d'autres problèmes institutionnels et professionnels (p. ex., non-respect possible de l'ancienneté). Heureusement, du moins pour l'intégration des MT, les CTST sont généralement donnés par des professeurs, ce qui facilite ainsi le travail des chargés de cours qui s'occupent des CTG et de l'intégration des TL de base, ainsi que des CB, dont l'intégration est tout aussi pertinente que nécessaire. Un deuxième problème à résoudre se rapporte à la motivation initiale des formateurs. De fait, si les formateurs ne sont pas suffisamment motivés à prendre part à la formation offerte, donc à intégrer les TL dans leurs cours, il serait nécessaire d'y voir. Ainsi, l'administration pourrait recommander fortement l'intégration des TL dans certains cours en offrant, entre autres, des ressources pertinentes sur la technologisation des cours et des guides d'intégration destinés aux formateurs afin de piquer leur curiosité, voire de leur faire ressentir une obligation professionnelle. Nous croyons sincèrement que la décision finale doit venir des formateurs eux-mêmes pour obtenir l'effet escompté, soit un enseignement inspirant et constructif plutôt que banal et critique.

Les trois stratégies présentées dans ce court chapitre résument les actions à prendre pour atteindre une meilleure technologisation des cours pratiques de traduction dans les programmes de baccalauréat en traduction professionnelle.

5. Conclusion

Longtemps perçue comme une compétence auxiliaire à la compétence traductionnelle, la compétence technologique se veut aujourd'hui davantage une composante importante de la compétence du traducteur, difficilement dissociable de la pratique professionnelle, donc de l'apprentissage de cette pratique. Malgré l'ajout de cours isolés de l'exercice de la traduction aux programmes de traduction ces dernières décennies, les écarts entre la formation et le marché du travail comptent toujours dans ces rangs le volet technologique. Au début de la présente recherche, nous avons établi que le lieu de prédilection pour le développement de la sous-compétence technologique était les cours pratiques de traduction, où la compétence du traducteur se façonne par l'itération de la tâche intégratrice en apprentissage de la traduction professionnelle, soit la traduction à proprement parler de textes pragmatiques.

5.1 Technologisation des cours pratiques de traduction

Notre recherche présentait comme objectif général de recenser des stratégies qui visent la technologisation des cours pratiques de traduction. Toutefois, afin d'y parvenir, nous avons convenu qu'il était primordial de connaître l'état actuel de la situation technologique dans ces cours et de reconnaître les défis que présente l'intégration accrue des TL, d'analyser les perspectives des TL en formation à la traduction professionnelle et de relever les pratiques exemplaires, ce qui correspond à nos objectifs spécifiques de recherche.

Premièrement, les résultats sur la situation actuelle révèlent que les TL de base, notamment les ressources terminologiques (BDT), rédactionnelles (OR) et lexicales (DU), sont les plus fortement intégrées dans l'ensemble des cours à l'étude. Comme nous l'avons souligné, cet état d'intégration n'est pas étonnant étant donné leur nature et, par conséquent, la place qu'elles ont occupée très tôt dans la formation avant même que ces ressources soient informatisées. Du coup, le renforcement de l'intégration ne cible pas ces TL. De fait, il vise plutôt, ironiquement, les TL de transfert, qui sont moyennement (CB), faiblement (DB) ou très faiblement (MT et TA) intégrées dans l'ensemble des cours à l'étude. Contenant ou générant des informations langagières pouvant interférer avec le processus mental de la traduction, celles-ci sont généralement rejetées, voire critiquées, par bon nombre de formateurs, ce qui ne détonne pas avec le discours traditionnel portant sur l'apprentissage individuel et « naturel » de la traduction. Pourtant, ces TL s'avèrent utiles dans nombre de

circonstances et occupent une place de plus en plus importante dans la pratique professionnelle, notamment avec les avancées technologiques. En ce qui concerne le CB et le DB, qui se disputent la quatrième place, nous avons reconnu l'accessibilité grandissante au premier par rapport au second, ainsi que ses avantages technologiques et traductionnels (*cf.* 3.3.4.2.1). Bien que le CB soit composé du même type de ressource que la MT, il semble que le degré d'automatisation de la MT, de même que sa complexité (accessibilité cognitive), nuise à son intégration dans les cours comparativement à son semblable. Une analyse des difficultés rencontrées par les formateurs voulant accroître l'intégration des TL dans leur cours révèle que les facteurs d'intégration se rapportent surtout à l'inadéquation des infrastructures, au manque d'homogénéité du bagage technologique des apprenants (peut-être même des formateurs), à l'absence de formation, de ressources et de soutien, et au manque d'accessibilité aux TL. Les stratégies devaient donc s'y attarder.

En plus de l'intégration générale plutôt faible des TL de transfert, les résultats révèlent un manque d'encadrement, illustré par une apparente auto-intégration étudiante de certaines d'entre elles, soit du CB et de la TA, et par le manque d'authenticité de la tâche intégratrice en situation signifiante, soit en contexte d'évaluation sommative. D'abord, de fait, les résultats ont révélé que le CB et la TA seraient utilisés par les apprenants sans que l'intégration n'ait été initiée (recommandée) par les formateurs. Comme cette utilisation se fait généralement à mauvais escient, selon les propos des formateurs concernés, il conviendrait donc d'envisager une facilitation appropriée et, ainsi, le renforcement de l'intégration par les formateurs. Notons que la très faible intégration des MT, étant donné la nature même des cours à l'étude, n'est pas si étonnante. Cependant, comme il s'agit d'une TL très répandue sur le marché du travail, il convenait de se pencher sur son intégration en particulier. Soulignons que les niveaux d'intégration moyens ou inférieurs n'indiquent pas nécessairement une véritable lacune pédagogique. Seulement, il conviendrait de réfléchir à la place des TL concernées dans la formation par rapport à leur place sur le marché.

Deuxièmement, les résultats ont révélé que les perspectives des TL en général sont majoritairement favorables. Ces dernières doivent, selon les formateurs, se trouver dans la formation pour être en harmonie avec la pratique professionnelle (efficacité et rapidité). Toutefois, un thème majeur revient : la technologisation ne devrait pas se faire au détriment du développement de la compétence traductionnelle, c'est-à-dire de diverses facultés cognitives qui visent la maîtrise d'une méthodologie et d'une agilité linguistique. Or, comme nous l'avons illustré, les TL peuvent aussi bien être au service de cet objectif général, contrairement aux idées reçues. En ce qui a trait à la MT (ou à l'ET), tout particulièrement, la plupart des formateurs sont en faveur de sa présence dans les cours

pratiques de traduction, précisant par contre que ce type de TL devrait être intégré à la deuxième année ou, au plus tard, au début de la troisième année, et ce, dans les CTST afin de garder les CTG pour l'apprentissage élémentaire de la traduction. Notons que les formateurs qui ne sont pas d'accord avec l'intégration de la MT dans les cours pratiques de traduction soulèvent quelques pistes de réflexion importantes qui portent essentiellement sur le détournement de l'apprentissage de la traduction, privilégiant la productivité, l'évaluation d'autrui et l'initiation à un seul outil alors qu'il en existe plusieurs sur le marché. Ce sont toutes des considérations valables, mais relatives.

Troisièmement, les pratiques exemplaires recensées montrent que la collaboration et la coordination permettent de mieux intégrer les TL dans les cours pratiques de traduction, notamment en respectant un enchaînement logique du spécifique (apprentissage dans les cours techniques) au générique (application dans les cours de traduction), que l'encadrement offre des circonstances d'apprentissage profond et enrichissant par l'externalisation du processus de traduction et par la supervision soutenue de la méthode et que l'intégration sérieuse donne lieu à une réflexion et permet d'acquérir un discernement solide dans la technologisation des pratiques. Ces pratiques exemplaires témoignent des efforts de formateurs investis dans l'intégration des TL en formation à la traduction.

Finalement, notre étude nous a permis d'énoncer quelques stratégies visant l'intégration adéquate et souhaitable des TL en apprentissage de la traduction, notamment celles se rapportant à l'adéquation de l'environnement d'apprentissage et des pratiques des formateurs, qui passent aussi par l'intérêt de ceux-ci pour les TL.

5.2 Poursuite de la recherche

Bien que notre recherche ait atteint les objectifs que nous nous étions fixés, de ses limites émergent de nouvelles pistes de recherche. Ainsi, à la lumière de celles-ci, nous proposons quelques avenues possibles.

D'abord, puisque le taux de participation à notre étude est très faible et qu'il rend toute généralisation impossible, nous croyons qu'une étude à plus grande échelle, voire une étude qui fasse appel à l'observation directe, pourrait certainement offrir une lecture plus représentative de la situation des TL dans les cours pratiques de traduction. En ce sens, il pourrait être intéressant de sonder aussi les apprenants au sujet de la technologisation de leur apprentissage pour mieux saisir l'utilisation et l'impact réels des TL, comme de la TA, sur ce dernier.

Ensuite, on pourrait élaborer une échelle d'intégration qualitative des TL en formation à la traduction professionnelle. Il serait alors sans doute plus facile de déterminer le niveau d'intégration souhaitée par les TL, à la lumière de son importance dans le processus de traduction et de son impact sur celui-ci. Ainsi, on pourrait éventuellement réaliser un guide d'intégration destiné aux formateurs qui contiendrait des exercices signifiants de la tâche intégratrice en traduction. Par ailleurs, de futurs travaux pourraient se pencher sur la réalisation d'une classification des TL axée sur la pédagogie de la traduction, qui pourrait tenir compte, entre autres, de l'interférence cognitive des TL sur la traduction, voire sur son apprentissage.

Enfin, si l'on adopte la vision de l'apprentissage holistique de la traduction, donc une approche constructiviste et harmonieuse, il conviendrait sans doute d'augmenter la chance de collaboration entre les formateurs. La forme plutôt rigide et individualiste que représente l'approche-cours actuelle ne permet apparemment pas une technologisation en phase avec l'évolution de la pratique professionnelle. Ainsi, il serait intéressant d'étudier l'ensemble des implications de l'adoption d'une approche qui favorise la collégialité plutôt que la compétitivité et l'innovation plutôt que le confort, comme l'approche-programme telle que décrite par Prégent et collab. (2009), dans les programmes de traduction. Une refonte majeure étant difficilement envisageable, il faudrait mettre en place toutes les mesures nécessaires à la réussite d'une belle transition.

Nous avons amorcé le présent travail pour tenter de faire la lumière sur un des multiples défis de la pédagogie de la traduction. Grâce à notre étude, nous croyons avoir été en mesure de contribuer à la recherche en traductologie en présentant un cadre sommaire de la technologisation actuelle des programmes de formation à la traduction professionnelle. Nous espérons que la discussion qui a eu cours les pages de notre contribution saura être moins éphémère que la rosée matinale.

Bibliographie

Ouvrages cités et références

- ALCINA, Amparo (2008). « Translation technologies: Scope, tools and resources », *Target*, vol. 20, n° 1, p. 80-103.
- ALESSI, Stephen M. et Stanley R. TROLLIP (1991). *Computer-based instructions: Methods and development* (2^eéd.). Englewood Cliffs : Prentice-Hall. 432 p.
- ANGERS, Maurice (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 5^e édition, Anjou : Les Éditions CEC, 200 p.
- ARROUART, Catherine (2003). « Les mémoires de traduction et la formation universitaire : quelques pistes de réflexion », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 48, n° 3, p. 476-479.
- ATA. SIX, Shawn (2008). « Summary of ATA's Latest Translation and Interpreting Compensation Survey », *The ATA Chronicle*, p. 12-15.
- ATAMESL. Association des travailleurs autonomes et micro-entreprises en services linguistiques (2014). *Rapport de l'enquête sur les conditions de travail et tarifs des langagiers en 2012*, 36 p.
- ATIO. Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (2007). « Results of the 2007 Survey of Salaried Translators », *InformATIO*, vol. 36, n° 2, p. 6-7.
- (2012). « Maria Has Moved », *InformATIO*, vol. 42, n° 1, p. 6-7.
- AUSTERMÜHL, Frank (2001). *Electronic Tools for Translators*, Oxon et New York : Routledge, 192 p.
- BASQUE, Josianne et Karin LUNDGREN-CAYROL (2002). « Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 9, n° 3-4, p. 263-298.
- BOUTIN, Gérald (2000). « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », *Québec Français*, n° 119, p. 37-40.
- BOWKER, Lynne (2002). *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 209 p.
- (2003). « Teaching translation technology: Towards an integrated approach », *Tradução e Comunicação*, vol. 12, p. 65-79.

- (2004). « What does it take to work in the translation profession in Canada in the 21st century? », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 49, n° 4, p. 960-972.
- (2005). « Productivity vs Quality?: A pilot study on the impact of translation memory systems », *Research*, vol. , n° , p. 13-20.
- (2006). « Translation Memory and Text ». Dans Bowker, Lynne (dir.), *Lexicography, Terminology, and Translation: Text-based Studies in Honour of Ingrid Meyer*, p. 175-188.
- BOWKER, Lynne et Jennifer PEARSON (2002). *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora*, London et New York : Routledge, 260 p.
- BOWKER, Lynne et Michael BARLOW (2008). « A comparative evaluation of bilingual concordancers and translation memory systems ». Dans YUSTE RODIGO, Elia (dir.), *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*, Amsterdam et Philadelphie : John Benjamins Publishing, p. 1-22
- BOWKER, Lynne, Elizabeth MARSHMAN et Cheryl MCBRIDE (2008). « Getting more than you paid for?: Considerations in integrating free and low-cost technologies into translator training programs », *redit*, n° 1, p. 26-47.
- BOWKER, Lynne et Elizabeth MARSHMAN (2009). « Better integration for better preparation: Bringing terminology and technology more fully into translator training using CERTT approach », *Terminology*, vol. 15, n° 1. p. 60-87.
- (2010). « Toward a Model of Active and Situated Learning in the Teaching of Computer-Aided Translation: Introducing the CERTT Project », *Journal of Translation Studies*, vol. 13, nos 1 et 2, p. 199-226.
- CALDERON-CONTRERAS, Elisa (2012). « *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* [thèse de maîtrise non publiée], Université d'Ottawa, 111 p.
- CBdB. Conference Board du Canada (2007). *Évaluation économique de l'industrie de la langue au Canada*, 31 p.
- Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (2016), « La méthode auteur-date », *Outils de rédaction*, deuxième édition, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 20-29.
- CHARFAUROS, Kenneth H. et William G. TIERNEY (1999). « Part-Time Faculty in College and Universities: Trends and Challenges in a Turbulent Environment », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 13, n° 2, p. 141-151.

- CHO, Kyunghyun, Bart VAN MERRIENBOER, Dzmitry BAHDANAU et Yoshua BENGIO (2014). « On the Properties of Neural Machine Translation: Encoder-Decoder Approaches », *Proceedings of SSST-8: Eighth Workshop on Syntax, Semantic and Structure in Statistical Translation*, Doha, Qatar, p. 103-111.
- CHRISTENSEN, Tina Paulsen (2011). « Studies on the Mental Processes in Translation Memory-assisted Translation – the State of the Art », *trans-kom*, vol. 4, n° 2, p. 137-160.
- CHRISTENSEN, Tina Paulsen et Anne SCHJOLDAGER (2011). « The impact of translation memory (TM) technology on cognitive processes: student-translators' retrospective comments in an online questionnaire », *Human-machine interaction in translation*, Copenhagen: Samfundslitteratur, p. 119-130.
- COEN, Pierre-François et Jérôme SCHUMACHER (2006). « Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, n° 3, p. 7-17.
- COHEN, Betty (2000). « Nous étions secrétaires bilingues, nous voilà industriel! », *Circuit*, n° 67, p. 3.
- (2002). « Mémoires et tarification, un débat à finir », *Circuit*, n° 76, p. 16-17.
- COLLOMBAT, Isabelle (2016). « Doute et négociation : la perception des traducteurs professionnels », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 61, n° 1, p. 145-164.
- CPLO. Comité permanent des langues officielles (2016). *Examen du Bureau de la traduction : Rapport du Comité permanent des langues officielles*, 42^e législature, 54 p.
- CSICT. Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (1999). *L'industrie canadienne de la traduction : Stratégie de développement des ressources humaines et d'exportation*, 128 p.
- CTTIC. Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (2003). *Entente de réciprocité entre les associations conférant des titres réservés ou délivrant des permis d'utilisation d'un titre réservé ou un permis d'exercice de la traduction, de la terminologie et de l'interprétation au Canada*, 53 p.
- CYR, Jessica (2013). « Le point sur la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction à l'Université d'Ottawa », [communication au 4^e colloque de l'Université d'Ottawa sur la terminologie, la lexicologie et les technologies], Université d'Ottawa, Ottawa.
- (2014). « Les technologies langagières dans les cours pratiques de traduction : un bilan canadien », [communication au 82^e congrès de l'Acfas], Université Laval, Québec.
- De VRIES, Erica (2001). « Les logiciels d'apprentissage: panoplie ou éventail? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, p. 105-116.

DELISLE, Jean (1998). « Canadian tradition ». Dans Baker, Mona (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Oxon et New York : Routledge, p. 356-365

----- (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth : Sources-Cibles, 284 p.

DELISLE, Jean et Marco A. FIOLA (2013). *La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 722 p.

DEPOVER, Christian et Albert STREBELLE (1997). « Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif ». Dans POCHON, Luc-Olivier et Alex BLANCHET (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p. 73-98.

DÉSCHÊNES, André-Jacques, Pierre GAGNÉ, Hélène BILODEAU, Suzanna DALLAIRE et Louise BOURDAGES (2001). « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des concepteurs », *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, vol. 16, n° 1, p. 1-31.

DÉSILETS, Alain, Christiane MELANÇON, Geneviève PATENAUE et Louise BRUNETTE (2009). « How Translators Use Tools and Resources to Resolve Translation Problems: an Ethnographic Study », *Proceedings of Beyond Translation Memories: New Tools for Translators MT Summit XII* [en ligne], 9 p. < <http://mt-archive.info/MTS-2009-Desilets-2.pdf> >

DILLON, Sarah et Janet FRASER (2006). « Translators and TM : An Investigation of Translators' Perceptions of Translation Memory Adoption », *Machine Translation*, vol. 20, n° 2, p. 67-79.

DINGWALL, Robert (2016). *Essays on Professions*, Abingdon et New York : Routledge, 186 p.

DOHERTY, Stephen et Joss MOORKENS (2013). « Investigating the Experience of Translation Technology Labs: Pedagogical Implications », *The Journal of Specialised Translation*, n° 19 [en ligne], p. 122-136. <http://www.jostrans.org/issue19/issue19_toc.php>

DRAGSTED, Barbara (2005). « Segmentation in translation : Difference across levels of expertise and difficulty », *Target*, vol. 17, n° 1, p. 49-70.

DURIEUX, Christine (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris : Didier Erudition, 171 p.

ECHEVERRI, Álvaro (2008). « Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? », *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, p. 65-98.

----- (2010). *Métacognition, apprentissage actif et traduction : L'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*, Saarbrücken : Éditions universitaires européennes, 382 p.

- eCoLoTrain (2006). *Translator Training Survey — Results*, 22 p.
- EHRENSBERGER-DOW, Maureen et Gary MASSEY (2013). « Indicators of translation competence: Translators' self-concept and the translation of titles », *Journal of Writing Research*, vol. 5, n° 1, p. 103-131.
- EMT. European Master's in Translation (2009). GAMBIER, Yves. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*, 8 p.
- ENRÍQUEZ RAÍDO, Vanessa (2005). *Towards a Holistic Approach to Translation and Translation Technology In Translator Training*, [dissertation de maîtrise non publiée], Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- (2013). « Teaching Translation Technologies "Everyware": Towards a Self-Discovery and Lifelong Learning Approach », *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, n° 11, p. 275-285.
- ERTMER, Peggy A. (1999). « Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration », *Educational Technology Research and Development*, vol. 47, n° 4, p. 47-61.
- FIOLA, Marco A. (2003). *La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : Le cas du Canada* [thèse de doctorat non publiée], École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 384 p.
- FLÓREZ, Silvia et Amparo ALCINA (2011). « Free/Open-Source Software for the Translation Classroom », *The Interpreter and Translator Trainer*, vol. 5, n° 2, p. 325-357.
- FULFORD, Heather et Joaquín GRANELL-ZAFRA (2005). « The Freelance Translator's Workstation: an Empirical Investigation », *The Journal of Specialized Translation*, n° 4, p. 2-17.
- GAGNÉ, Pierre, André-Jacques DÉSCHÊNES, Louise BOURDAGES, Hélène BILODEAU et Suzanne DALLAIRE (2002). « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants », *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, vol. 17, n° 1, p. 25-56.
- (2010). « Translation training 2010: forward thinking, work ready », *Journal of Translation Studies: The teaching of computer-aided translation*, vol. 13, n°s 1 et 2, Hong Kong : The Chinese University Press, p. 275-282.
- GARDY, Philippe (2015). *L'évaluation en didactique de la traduction et l'intégration des outils technopédagogiques : étude qualitative et expérimentation* (doctorat, Université Laval), 390 p.
- GOUADEC, Daniel (2002). *Profession traduction*, Paris : La Maison du Dictionnaire, 432 p.

- (2009). *Profession traduction*, Paris : La Maison du Dictionnaire, 359 p.
- GOW, (2003). *Metrics for Evaluating Translation Memory Software* (maîtrise, Université d'Ottawa), 136 p.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2008). « Compétence en traduction et formation par compétences », *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, p. 17-64.
- HUTCHINS, W. John (1995). « Machine Translation: A Brief History ». Dans KOERNER, Ernst Frideryk Konrad et Ronald E. ASHER, *Concise History of the Language Sciences: From the Sumerians to the Cognitivists*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 431-445.
- (2005). *The history of machine translation in a nutshell* [en ligne], 5 p.
<<http://www.hutchinsweb.me.uk/Nutshell-2005.pdf>> (page consultée le 17 août 2017)
- IYOSHI, Toru et Michael J. HANFIN (1998). *Cognitive tools for open-ended learning environments: Theoretical and implementation perspectives* [acte non publié de l'American Educational Research Association Annual Meeting].
- ISO. Organisation internationale de normalisation (2015). *ISO 17100:2015, Services de traduction*, 20 p.
- JONASSEN, David H. (1995). « Supporting communities of learners with technology : A vision for integrating technology with learning in schools », *Educational Technology*, vol. 35, n° 4, p. 60-63.
- (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2^e éd.), Upper Saddle River : Prentice-Hall, 298 p.
- KELLY, Dorothy (2006). « Student mobility on translator training programmes ». Dans GOUADEC, Daniel (dir.), *Quelle qualification pour les traducteurs? : Actes des universités d'été et d'automne 2006 et du colloque international*, Paris : La Maison du Dictionnaire, p. 163-179.
- KIRALY, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester : St. Jerome Publishing. 210 p.
- (2005). « Project-Based Learning: A Case for Situated Translation », *Meta : journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 4, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 1098-1111.
- KRÜGER, Ralph et Jesús SERRANO PIQUERAS (2015). « Situated Translation in the Translation Classroom », *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, vol. 2, p. 5-30.
- L'HOMME, Marie-Claude (2008). *Initiation à la traductique*, Montréal : Linguattech, 318 p.

- LAGOUDAKI, Elina (2006). « Translation Memories Survey 2006: Users' perceptions around TM use », *Translating and the Computer*, n° 28, p. 1-29.
- LANDRUM, R. Eric. « Are there Instructional Differences between Full-Time and Part-Time Faculty? », *College Teaching*, vol. 57, n° 1, p. 23-26
- LAROSE, François, Vincent GRENON et Sylvain LAFRANCE (2002). « Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université ». Dans GUIR, Roger (dir.) *Pratiquer les TICE*, p. 23-47
- LASNIER, François (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal : Guérin, 486 p.
- (2001). « Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 1, p. 28-33.
- LEBLANC, Matthieu (2013). « Translators on translation memory (TM). Results of an ethnographic study in three translation services and agencies », *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, vol. 5, n° 2, p. 1-13.
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville : Les Éditions françaises. 1500 p.
- LLOYD, Margaret (2005). « Towards a definition of the integration of ICT in the classroom ». Dans AARE (dir.), *Proceedings AARE '05 Education Research – Creative Dissent: Construction Solutions*, Parramatta, New South Wales.
- MALATEST (2017). *Profil de l'industrie canadienne de la traduction : Rapport final*, 89 p.
- MARESCHAL, Geneviève (2005). « L'enseignement de la traduction au Canada », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 1, p. 250-262.
- (2014). « Taking Control: Language Professionals and Their Perception of Control when Using Language Technologies », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 59, n° 2, p. 380-405.
- MASSEY, Gary (2005). « Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, p. 626-633.
- MASSEY, Gary et Maureen EHRENSBERGER-DOW (2011). « Commenting on translation: implications for translator training », *The Journal of Specialized Translation*, n° 16, p. 26-41.
- (2011). « Technical and Instrumental Competence in the Translator's Workplace: Using Process Research to Identify Educational and Ergonomic Needs », *ILCEA* [en ligne], n° 14. < <http://ilcea.revues.org/1060> > (page consultée le 17 août 2017)

-
- (2013). « Indicators of Translation Competence: Translators' Self-Concepts and the Translation of Titles », *Journal of Writing Research*, vol. 5, n° 1, p. 103-131.
- McBRIDE, Cheryl (2009). *Translation Memory Systems: An Analysis of Translators' Attitudes and Opinions* [thèse de maîtrise non publiée], Université d'Ottawa, 243 p.
- MEQ. Ministère de l'éducation du Québec. DUBUC, Louise (1982). *Classification des applications pédagogiques de l'ordinateur*, Montréal : Direction générale des moyens d'enseignement, Ministère de l'éducation du Québec.
- MOSSOP, Brian (2006a). « From Culture to Business: Federal Government Translation in Canada », *The Translator*, vol. 12, n° 1, p. 1-27.
- (2006b). « Has Computerization Changed Translation? », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 51, n° 4, p. 787-805.
- NORD, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, traduction de l'allemand par Christiane Nord et Penelope Sparrow, Amsterdam et Atlanta : Éditions Rodopi, 250 p.
- ONGC. Office des normes générales du Canada (2008). *CAN/CGSB-131.10-2008, Services de traduction*, 16 p.
- OTTIAQ. Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (2009). Collaboration. « La tarification », *Circuit*, n° 105, 32 p.
- GAUTHIER, François (2012). *Sondage de 2012 sur la tarification et les revenus : Résultats destinés aux membres*, 20 p.
- GAUTHIER, François (2014). GAUTHIER, François. *Sondage de 2014 sur la tarification et les revenus : Résultats destinés aux membres*, 22 p.
- GAUTHIER, François (2015). *Grille de compétences – traducteur agréé*, 3 p.
- PAQUETTE, Gilbert (1993). « Les logiciels de formation ». Dans PAQUETTE, Gilbert (dir.), *Initiation à la formation/conseil en milieu de travail*, Sainte-Foy : Télé-université, 1993, p. 299-315.
- PLANTE, Jean-Louis (1984). « Une classification ouverte des applications pédagogiques de l'ordinateur », *Vie pédagogique*, n° 31, p. 26-29.
- PRÉGENT, Richard, Huguette BERNARD et Anastassis KOZANITIS (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Un défi à relever*, Montréal : Presses internationales Polytechnique, 332 p.

- PYM, Anthony (2013). « Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 58, n° 3, p. 487-503.
- QUAH, Chiew Kin (2006). *Translation and Technology*, Basingstoke : Palgrave Macmillan, 221 p.
- QUÉBEC. Gouvernement du Québec (2015). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 172 p.
- QUIRION, Jean (2003). « La formation des langagiers aux outils informatiques : État des lieux et perspectives ». Dans MARESCHAL, Geneviève, Louise BRUNETTE, Zélie GUÉVEL et Egan VALENTINE (dir.), *La formation à la traduction professionnelle*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 153 166.
- QUIROZ HERRERA, Gabriel (2011). « Holmes and new Profiles in translation », *Íkala, revista de lenguaje y culture*, vol. 16, n° 27, p. 5-10.
- RABY, Carole (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* [thèse de doctorat non publiée], Université de Montréal, 459 p.
- (2005). « Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication ». Dans KARSENTI, Thierry et François LAROSE (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : Recherches et pratiques*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 79-95.
- RAJAGOPAL, Indhu et William D. Farr (1992). « Hidden academics: the part-time faculty in Canada », *Higher Education*, vol. 24, n° 3, p. 317-331.
- RANGEL, Hugo (2007). « Le principe de liberté académique dans l'ère du conservatisme et de la globalisation : Parcours des libertés civiles et universitaires en Amérique du Nord », *McGill Journal of Education*, vol. 42, n° 1, p. 83-102.
- REEVES, Hubert (1995). *L'Espace prend la forme de mon regard*, Montréal et Paris : Éditions L'Essentiel et Éditions Myriam Solal, 95 p.
- ROBERTS, Roda P. (1984). « Compétence du nouveau diplômé en traduction », *Actes du colloque Traduction et Qualité de la langue*, Hull, Québec, p. 172-177.
- ROGERS, Patricia (2000). « Barriers to Adopting Emerging Technologies in Education », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 22, n° 4, p. 455-472.
- SCARPA, Federica (2010). *La traduction spécialisée : Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 466 p.

- SCHÄLER, Reinhard (1998). « The Problem with Machine Translation », *Unity in Diversity?: Current Trends in Translation Studies*. Manchester : St. Jerome Publishing. p. 151-156.
- SCHERF, Willi G. (1992). « Training, Talent and Technology », *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Technology*. Amsterdam Philadelphia : John Benjamins. p. 153-160.
- SÉGUIN, Pierre (1997). *Internet, une technologie pour l'apprentissage* [en ligne]. <<http://www.colvir.net/pedagogie/>> (page consultée le 17 août 2017)
- SELESKOVITCH, Danica (1973). « Introduction ». Dans *Études de linguistique appliquée*, n° 12, Paris : Éditions Didier, p. 3-6.
- StatCan. Statistique Canada (2011). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens : Langue, Recensement de la population de 2011*, 25 p.
- STEJSKAL, Jiri (2011). « Machine Translation: Friend or Foe? », *Alert*, p. 39-41.
- TARAVELLA, AnneMarie (2011). *Rapport sommaire et préliminaire sur les résultats de l'enquête menée auprès des utilisateurs de technologies langagières en avril-mai 2011*, s. p. <<http://linguistech.ca/display958>> (page consultée le 18 août 2017).
- THOMAS, Rex. A et John P. BOYSEN (1984). « A taxonomy for the instructional use of computers », *AEDS Monitor*, vol. 22, n° 11-12, p. 15-17.
- THOMSEN, Hanne Erdman (2012). « Term Banks ». Dans CHAPELLE, Carol A. (dir.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken : Blackwell Publishing, p. 1-6.
- TIERNEY, William G. (1998). « Tenure is dead: Long live tenure ». Dans TIERNEY, W. G. (dir.), *The responsive university: Restructuring for high performance*, Baltimore : The John Hopkins Press, p. 38-61.
- VARGAS SIERRA, Chelo et Laura RAMÍREZ POLO (2011). « The Translator's Workstations revisited: A new paradigm of translators, technology and translation », *Tools for translators / Les outils du traducteur, Tralogy*, Paris.
- VIENNE, Jean (1998). « Vous avez dit compétence traductionnelle? », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 43, n° 2, p. 187-190.
- WALLIS, Julian (2006). *Interactive Translation vs Pre-translation in the Context of Translation Memory Systems: Investigating the effects of translation method on productivity, quality and translator satisfaction* (maîtrise, Université d'Ottawa), 155 p.

WÄLTERMANN, Dieter (1994). « Machine Translation Systems in the Translation Curriculum », *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam-Philadelphie : John Benjamins. p. 309-317.

WIGGINS, Grant (2010). « Feedback: How Learning Occurs », *Big Ideas: An Authentic Education e-journal* [en ligne].
< http://www.authenticeducation.org/ae_bigideas/article.lasso?artId=61 > (page consultée le 17 août 2017)

----- (2013). « Choice, Passion, and Mastery », *ASCD Inservice*, [en ligne].
< <http://inservice.ascd.org/choice-passion-and-mastery/> > (page consultée le 17 août 2017)

WILSS, Wolfram (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*, Amsterdam-Philadelphie : John Benjamins. 260 p.

WU, Yonghui, Mike SCHUSTER, Zhifeng CHEN, Quoc V. LE, Mohammad NOROUZI, Wolfgang MACHEREY, Maxim KRIKUN, Yuan CAO, Qin GAO, Klaus MACHEREY, Jeff KLINGNER, Apurva SHAH, Melvin JOHNSON, Xiaobing LIU, Lukasz KAISER, Stephan GOUWS, Yoshikiyo KATO, Taku KUDO, Hideto KAZAWA, Keith STEVENS, George KURIAN, Nishant PATIL, Wei WANG, Cliff YOUNG, Jason SMITH, Jason RIESA, Alex RUDNICK, Oriol VINYALS, Greg CORRADO, Macduff HUGHES et Jeffrey DEAN (2016). *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation*, Computing Research Repository (CoRR), abs/1609.08144, 23 p.
< <https://arxiv.org/pdf/1609.08144.pdf> > (page consultée le 18 août 2017)

Annexes – Liste

Annexe I – Certificat d’approbation d’éthique

Annexe II – Destinataires de l’invitation à l’étude, phases 1 et 2

Annexe III – Message d’invitation, phase 1

Annexe IV – Lettre d’information, phase 1

Annexe V – Questionnaire FluidSurveys^{MC}, phase 1

Annexe VI – Résultats préliminaires de la phase 1

Annexe VII – Message d’invitation aux entrevues, phase 2

Annexe VIII – Lettre de consentement à l’entrevue, phase 2

Annexe IX – Questions d’entrevue semi-dirigées, phase 2

Annexe X – Message d’invitation, phase 2

Annexe XI – Questionnaire FluidSurveys^{MC}, phase 2

Annexe XII – Cours technologiques dans les programmes de traduction

Annexe I – Certificat d’approbation d’éthique

Numéro de dossier: 09-13-15

Date (mm/jj/aaaa): 02/12/2014

...



Université d’Ottawa

Bureau d’éthique et d’intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d’approbation éthique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Elizabeth	Marshall	Arts / Traduction	Superviseure
Jessica	Cyr	Arts / Traduction	Étudiante-chercheure

Numéro du dossier: 09-13-15

Type du projet: Thèse de maîtrise

Titre: Technologisation des cours pratiques de traduction au Canada: Situation actuelle, pratiques exemplaires et exploration d'autres avenues

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
02/12/2014	02/11/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de l'éthique de la recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation éthique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethique@uOttawa.ca.



Responsable de l'éthique de la recherche

Pour Barbara Graves, Présidente du CER en Sciences sociales et humanités

Annexe II – Destinataires de l’invitation à l’étude

Départements universitaires

- Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Montréal (Québec)
- Département de langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval, Québec (Québec)
- Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec)
- Département de traduction et des langues, Faculté des arts et des sciences sociales, Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick)
- École de traduction et d’interprétation, Faculté des arts, Université d’Ottawa, Ottawa (Ontario)
- Département des langues modernes et de traduction, Éducation, lettres et langues, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec)
- Département d’études françaises, Faculté des arts et des sciences, Université Concordia, Montréal (Québec)
- École de traduction, Université de Saint-Boniface, Winnipeg (Manitoba)
- Module des lettres, Département d’études langagières, Université du Québec en Outaouais, Gatineau (Québec)
- École d’éducation permanente, Université McGill, Montréal (Québec)
- Université de Hearst, Hearst (Ontario)
- Collège Glendon, Université York, Toronto (Ontario)
- Unité d’enseignement et de recherche Sciences humaines, Lettres et Communications, TÉLUQ (Québec)

Associations professionnelles

- Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ)
- Association des traducteurs et interprètes de l’Ontario (ATIO)
- Association des traducteurs et interprètes de l’Alberta (ATIA)
- Association des traducteurs et interprètes de la Nouvelle-Écosse (ATINE)
- Association des traducteurs et interprètes de la Saskatchewan (ATIS)
- Association des traducteurs et traductrices littéraires du Canada (ATTLC)
- Association des traducteurs, terminologues et interprètes du Manitoba (ATIM)
- Réseau des traducteurs et traductrices en éducation (RTE)
- Association canadienne de traductologie (ACT)

Organisations et personnes de notre réseau professionnel

- Centre de recherche en technologies langagières (CRTL) (LinguisTech)
- Anciens collègues de travail et d’études

Annexe III – Message d’invitation (phase 1)

Bonjour,

Nous vous serions très reconnaissante si vous pouviez transmettre l’invitation suivante aux membres du personnel enseignant du département responsable des programmes de premier cycle en traduction à votre université, soit aux professeurs et chargés de cours. L’invitation concerne une étude menée dans le cadre d’un projet de recherche universitaire.

N’hésitez pas à nous communiquer toute question par courriel. Nous vous remercions à l’avance de votre collaboration.

Jessica Cyr
Étudiante à la maîtrise en traductologie
Université d’Ottawa
[REDACTED]

Bonjour,

Par le présent courriel, nous vous invitons à participer à une **étude sur l’utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction** menée par Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l’Université d’Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise.

En raison, des limites inhérentes à un projet de maîtrise, l’étude se concentrera sur les cours pratiques de traduction donnés **durant les sept dernières années universitaires**, soit de 2006-2007 à 2013-2014.

Veuillez noter que, par *technologies langagières*, nous entendons tous les outils informatiques conçus pour les professionnels de la langue, notamment les traducteurs. Par *cours pratiques de traduction*, nous faisons référence aux cours de traduction générale, aux cours de traduction spécialisée et aux cours de traduction technoscientifique, et ce, qu’il s’agisse de cours de traduction thème ou version.

L’étude comporte deux phases. Le **questionnaire en ligne** que nous vous invitons aujourd’hui à remplir représente la première phase de celle-ci. Il s’adresse aux **chargés de cours et professeurs de cours de traduction des programmes de premier cycle au Canada**.

Comment participer?

Vous n’avez qu’à vous rendre à l’adresse ci-dessous pour accéder au questionnaire, puis remplir et soumettre ce dernier. Cela ne devrait pas prendre bien plus de **30 minutes** de votre temps. Pour répondre au questionnaire, il vous sera nécessaire de vous créer un code identificateur unique selon les directives. Cette procédure servira au classement des données tout en assurant votre **anonymat**.

<http://fluidsurveys.com/s/phase1-questionnaire/>

Veillez prendre note que la période de sondage prendra **fin le vendredi 28 mars 2014 à 22 h.**

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse contribution à la recherche qui nous aidera à connaître les pratiques d'enseignement avec les technologies langagières dans les cours de traduction.

Jessica Cyr
Étudiante à la maîtrise en traductologie
École de traduction et d'interprétation
Faculté des arts
Université d'Ottawa
[REDACTED]

Elizabeth Marshman
Professeure adjointe, directrice de recherche
École de traduction et d'interprétation
Faculté des arts
Université d'Ottawa
70, avenue Laurier Est, [REDACTED]
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
[REDACTED]

p. j. Lettre d'information sur la première phase

Note : Deux versions ajustées de ce message d'invitation ont été envoyées aux destinataires : un rappel et un avis de prolongation de la période d'étude.

Annexe IV – Lettre d'information (phase 1)

...



uOttawa

Université d'Ottawa

Faculté des arts

École de traduction et
d'interprétation

Pavillon des Arts
70, avenue Laurier est, pièce 401
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
trainter@uOttawa.ca

Tél. : 613 562-5719
Télec. : 613 562-5141

Lettre d'information

Titre de l'étude :	Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives
Chercheuse	Jessica Cyr École de traduction et d'interprétation Université d'Ottawa 70, avenue Laurier Est. [REDACTED] Ottawa (Ontario) K1N 6N5 [REDACTED]
Directrice de recherche	Elizabeth Marshman École de traduction et d'interprétation Université d'Ottawa 70, avenue Laurier Est. [REDACTED] Ottawa (Ontario) K1N 6N5 [REDACTED]
Invitation :	Nous vous invitons à participer à l'étude mentionnée ci-dessus menée par M ^{me} Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l'Université d'Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise supervisé par Elizabeth Marshman, professeure adjointe à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.
Objectif de l'étude :	L'étude vise à déterminer la place qu'occupent les technologies langagières, plus particulièrement les outils de traduction, dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle en traduction au Canada. En outre, elle nous apportera une meilleure compréhension qui, nous espérons, nous permettra de repérer et de partager des stratégies prometteuses pour enrichir la formation des traducteurs.
Participation :	Si vous souhaitez participer à cette étude, notamment à sa première phase, veuillez répondre au questionnaire administré en ligne par FluidSurveys (www.fluidsurveys.ca) dont le lien se trouve à la fin de cette lettre de même que du courriel d'invitation qui vous a été envoyé. Cela devrait prendre de 25 à 35 minutes de votre temps.

Si vous remplissez le questionnaire et le soumettez, c'est-à-dire que vous cliquez sur le bouton « Envoyer » à la fin du sondage, vous consentez à votre participation à l'étude et vos réponses pourraient être utilisées dans celle-ci.

À la fin de la première phase de l'étude, à laquelle nous vous invitons par la présente, nous vous inviterons à participer à la deuxième phase. La participation à cette première phase ne vous oblige aucunement à participer à la deuxième si vous ne le souhaitez pas.

Risques :

L'étude ne présente aucun risque pour vous. En effet, le questionnaire ne comporte aucune question sur vos renseignements personnels qui permettraient de vous identifier, mais plutôt des questions spécifiques sur l'utilisation des technologies langagières dans le cours pratique de traduction pour lequel vous y répondrez.

Avantages :

Grâce à votre participation, nous serons en mesure de mieux connaître la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des universités canadiennes. Les données recueillies au moyen du questionnaire et partagées dans le travail de maîtrise de la chercheuse pourraient servir aux universités dans l'élaboration et la mise à jour de programmes de premier cycle. Par conséquent, votre participation contribuera à la recherche en pédagogie de la traduction. De plus, pour vous remercier de l'intérêt que vous portez à l'étude, la chercheuse vous fera parvenir, par l'entremise de votre département, les résultats préliminaires de la première phase.

Confidentialité :

Les réponses individuelles intégrales demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins du projet de maîtrise et d'éventuelles publications ou communications de recherche qui pourraient en découler. Seules la chercheuse et sa directrice de recherche, nommée au début de cette lettre, auront accès à l'ensemble des données. Les données provenant des questions à choix multiple seront présentées sous forme amalgamée, et aucun sondage individuel ne sera publié intégralement. Les réponses données aux questions ouvertes pourraient être utilisées verbatim dans des exposés, paraître dans des publications ou être présentées aux participants de l'étude avant la soumission de la thèse (mémoire), mais en aucun temps votre identité ne pourrait être divulguée.

Anonymat :

L'anonymat est garanti, puisqu'aucun renseignement personnel ne sera demandé dans le questionnaire. Nous

vous demandons de créer un code identificateur unique qui permettra de lier les réponses de cette première phase de l'étude à celles de la deuxième phase si vous choisissez de participer aux deux, mais ce code identificateur, qui ne sera connu que de la chercheuse et sa directrice de recherche, ne révélera pas votre identité. De plus, vous remplirez le questionnaire en format électronique en utilisant l'outil en ligne FluidSurveys (www.fluidsurveys.ca) qui assure que vos renseignements personnels et votre adresse IP ne seront ni collectés ni sauvegardés. Cependant, il sera demandé à chacun des participants de préciser pour quel type de cours ils répondent au questionnaire de même que l'établissement où ils donnent ou ont donné le cours pratique en question. Ces renseignements, qui ne permettent pas à eux seuls d'identifier les participants, ne serviront qu'aux fins d'analyse et de regroupement des données par la chercheuse (par exemple, pour permettre d'analyser des pratiques au sein d'établissements de différentes tailles ou différents types de cours). Par ailleurs, toute information qui pourrait vous identifier ou identifier d'autres personnes, qu'elle ait été soumise dans les réponses au questionnaire sera anonymisée ou omise des réponses citées.

Stockage des données : Durant la période d'analyse des données, ces dernières seront sauvegardées ou conservées, soit dans un compte en ligne protégé par un mot de passe, que seule la chercheuse connaît, soit dans l'ordinateur de la chercheuse aussi protégée par un mot de passe. Toutes données présentées sous forme papier seront conservées dans un classeur fermé à clé au domicile de la chercheuse. Après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), les données recueillies seront sauvegardées ou conservées de façon sécuritaire, soit dans un classeur fermé à clé dans le bureau privé de la directrice de recherche, soit dans l'ordinateur de cette dernière également protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pour une période de cinq ans après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), après quoi elles seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire : Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire et rien ne vous oblige à répondre à toutes les questions. Néanmoins, lorsque vous nous soumettez vos réponses, vous nous autorisez, par le fait même, à utiliser les renseignements qu'elles contiennent. Si, à n'importe quel moment, vous changez d'avis, vous pouvez choisir de ne pas continuer à répondre au questionnaire ou de ne pas envoyer vos réponses. Si vous choisissez de ne pas

terminer le questionnaire, mais le soumettez néanmoins, les réponses fournies pourront être prises en compte dans les analyses.

Conclusions de l'étude : Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants à l'étude (c'est-à-dire le survol des données recueillies au moyen du questionnaire en ligne) ainsi que des citations de certaines réponses pourront paraître dans la thèse (mémoire), qui sera publiée en ligne, de même qu'être communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement se retrouver dans des articles qui pourraient être publiés en ligne ou en format papier. La publication de la thèse (mémoire) de la chercheuse est prévue à l'été 2014. Des conclusions partielles seront communiquées aux participants au questionnaire en ligne par courriel au cours du projet.

Si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements au sujet de ce projet de maîtrise, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse (voir les coordonnées présentées au début de cette lettre).

Si vos questions portent sur l'aspect éthique de la recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Veuillez imprimer et conserver cette lettre d'information pour vos dossiers.

Nous vous prions d'agréer nos salutations distinguées.

Jessica Cyr

Date

Elizabeth Marshman

Date

Si vous souhaitez participer à l'étude, veuillez répondre au [questionnaire](#) administré en ligne par FluidSurveys.com.

Annexe V – Questionnaire FluidSurveys^{MC} (phase 1)

Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives - Phase 1

En tout temps, vous pouvez consulter le glossaire en ligne de LinguisTech pour connaître la définition de certains termes qui ne vous sont pas familiers. Nous vous invitons également à utiliser le raccourci-clavier Ctrl + F pour vous aider à trouver ce que vous cherchez.

Page #1

Simple Skipping Information

- If Avez-vous lu la lettre ci-dessus et acceptez-vous ... = Oui then Aller à Page 3
- If Avez-vous lu la lettre ci-dessus et acceptez-vous ... = Non then Interrompre l'enquête

 Survey Language

Please note that this questionnaire is written in French, but the answers may be written in French or in English. Feel free to choose the language you want while answering the questions.

 Lettre d'information

Chercheuse

Jessica Cyr

École de traduction et d'interprétation

Université d'Ottawa

70, avenue Laurier Est, [REDACTED]

Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Superviseure de thèse

Elizabeth Marshman

École de traduction et d'interprétation

Université d'Ottawa

70, avenue Laurier Est, [REDACTED]

Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Invitation

Nous vous invitons à participer à l'étude mentionnée ci-dessus menée par Mme Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l'Université d'Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise supervisé par Elizabeth Marshman, professeure adjointe à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.

Objectif de l'étude

L'étude vise à déterminer la place qu'occupent les technologies langagières, plus particulièrement les outils de traduction, dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle en traduction au Canada. En outre, elle nous apportera une meilleure compréhension qui, nous espérons, nous permettra de repérer et de partager des stratégies prometteuses pour enrichir la formation des traducteurs.

Participation

Si vous souhaitez participer à cette étude, notamment à sa première phase, veuillez répondre au questionnaire administré en ligne par FluidSurveys (www.fluidsurveys.ca) dont le lien se trouve à la fin de cette lettre de même que du courriel d'invitation qui vous a été envoyé. Cela ne devrait pas prendre bien plus de 30 minutes de votre temps.

Si vous remplissez le questionnaire et le soumettez, c'est-à-dire que vous cliquez sur le bouton « Envoyer » à la fin du sondage, vous consentez à votre participation à l'étude et vos réponses pourraient être utilisées dans celle-ci.

À la fin de la première phase de l'étude, à laquelle nous vous invitons par la présente, nous vous inviterons à participer à la deuxième phase. La participation à cette première phase ne vous oblige aucunement à participer à la deuxième si vous ne le souhaitez pas.

Risques

L'étude ne présente aucun risque pour vous. En effet, le questionnaire ne comporte aucune question sur vos renseignements personnels qui permettraient de vous identifier, mais plutôt des questions spécifiques sur l'utilisation des technologies langagières dans le cours pratique de traduction pour lequel vous y répondrez.

Avantages

Grâce à votre participation, nous serons en mesure de mieux connaître la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des universités canadiennes. Les données recueillies au moyen du questionnaire et partagées dans le travail de maîtrise de la chercheuse pourraient servir aux universités dans l'élaboration et la mise à jour de programmes de premier cycle. Par conséquent, votre participation contribuera à la recherche en pédagogie de la traduction. De plus, pour vous remercier de l'intérêt que vous portez à l'étude, la chercheuse vous fera parvenir, par l'entremise de votre département, les résultats préliminaires de la première phase.

Confidentialité

Les réponses individuelles intégrales demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins du projet de maîtrise et d'éventuelles publications ou communications de recherche qui pourraient en découler. Seules la chercheuse et sa directrice de recherche, nommée au début de cette lettre, auront accès à l'ensemble des données. Les données provenant des questions à choix multiple seront présentées sous forme amalgamée, et aucun sondage individuel ne sera publié intégralement. Les réponses données aux questions ouvertes pourraient être utilisées verbatim dans des exposés, paraître dans des publications ou être présentées aux participants de l'étude avant la soumission de la thèse (mémoire), mais en aucun temps votre identité ne pourrait être divulguée.

Anonymat

L'anonymat est garanti, puisqu'aucun renseignement personnel ne sera demandé dans le questionnaire. Nous vous demandons de créer un code identificateur unique qui permettra de lier les réponses de cette première phase de l'étude à celles de la deuxième phase si vous choisissez de participer aux deux, mais ce code identificateur, qui ne sera connu que de la chercheuse et sa directrice de recherche, ne révélera pas votre identité. De plus, vous remplirez le questionnaire en format électronique en utilisant l'outil en ligne FluidSurveys (www.fluidsurveys.ca) qui assure que vos renseignements personnels et votre adresse IP ne seront ni collectés ni sauvegardés. Cependant, il sera demandé à chacun des participants de préciser pour quel type de cours ils répondent au questionnaire de même que l'établissement où ils donnent ou ont donné le cours pratique en question. Ces renseignements, qui ne permettent pas à eux seuls d'identifier les participants, ne serviront qu'aux fins d'analyse et de regroupement des données par la chercheuse (par exemple, pour permettre d'analyser des pratiques au sein d'établissements de différentes tailles ou différents types de cours). Par ailleurs, toute information qui pourrait vous identifier ou identifier d'autres personnes, qu'elle ait été soumise dans les réponses au questionnaire sera anonymisée ou omise des réponses citées.

Stockage des données

Durant la période d'analyse des données, ces dernières seront sauvegardées ou conservées, soit dans un compte en ligne protégé par un mot de passe, que seule la chercheuse connaît, soit dans l'ordinateur de la chercheuse aussi protégée par un mot de passe. Toutes données présentées sous forme papier seront conservées dans un classeur fermé à clé au domicile de la chercheuse. Après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), les données recueillies seront sauvegardées ou conservées de façon sécuritaire, soit dans un classeur fermé à clé dans le bureau privé de la directrice de recherche, soit dans l'ordinateur de cette dernière également protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pour une période de cinq ans après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), après quoi elles seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire et rien ne vous oblige à répondre à toutes les questions. Néanmoins, lorsque vous nous soumettez vos réponses, vous nous autorisez, par le fait même, à utiliser les renseignements qu'elles contiennent. Si, à n'importe quel moment, vous changez d'avis, vous pouvez choisir de ne pas continuer à répondre au questionnaire ou de ne pas envoyer vos réponses. Si vous choisissez de ne pas terminer le questionnaire, mais le soumettez néanmoins, les réponses fournies pourront être prises en compte dans les analyses.

Conclusions de l'étude

Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants à l'étude (c'est-à-dire le survol des données recueillies au moyen du questionnaire en ligne) ainsi que des citations de certaines réponses pourront paraître dans la thèse (mémoire), qui sera publiée en ligne, de même qu'être communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement se retrouver dans des articles qui pourraient être publiés en ligne ou en format papier. La publication de la thèse (mémoire) de la chercheuse est prévue à l'été 2014. Des conclusions partielles seront communiquées aux

participants au questionnaire en ligne par courriel au cours du projet.

Si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements au sujet de ce projet de maîtrise, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse (voir les coordonnées présentées au début de cette lettre).

Si vos questions portent sur l'aspect éthique de la recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Veuillez imprimer et conserver cette lettre d'information pour vos dossiers.

 Avez-vous lu la lettre ci-dessus et acceptez-vous de participer à l'étude qu'elle décrit?

☐ Oui

☐ Non

Simple Skipping Information

- If Donnez-vous ou avez-vous donné dans les sept derni... = Non then Interrompre l'enquête

 Début du questionnaire

À titre indicatif, par cours pratiques de traduction, nous entendons les cours dans lesquels les étudiants seront essentiellement amenés à traduire, comme les cours de traduction générale vers la langue dominante, les cours de traduction spécialisée et les cours de traduction technoscientifique, et ce, qu'il s'agisse de cours de traduction thème ou version.

 Donnez-vous ou avez-vous donné dans les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014) des cours pratiques de traduction au premier cycle dans une université canadienne?

- ☐ Oui
☐ Non

 Pour faciliter le classement des données, veuillez créer un code identificateur unique en suivant les indications ci-dessous. Nul besoin de noter votre code; les paramètres de celui-ci vous seront rappelés si nécessaire.

Le code sera composé de huit (8) caractères, soit les deux (2) initiales du nom de votre mère, les deux (2) chiffres de votre mois de naissance (p. ex., septembre : 09), les deux (2) derniers chiffres de votre numéro de téléphone résidentiel et les deux (2) premières lettres de votre ville natale (dans l'ordre).

Exemple : Marguerite Léger est née le 4 août 1976 à Montréal, fille de Jeanne et Paul Léger. Vous pouvez la joindre au 514 234-5678. Son code identificateur serait JL0878MO.

 Veuillez sélectionner le type de cours pour lequel vous répondez au questionnaire. (Cours)

N. B. Vous ne pouvez répondre au questionnaire qu'un type de cours à la fois, toutes années confondues. Si vous donnez ou avez donné plus d'un type de cours pratiques dans les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014), nous vous invitons à répondre au questionnaire autant de fois que de types de cours que vous donnez ou avez donné. Nous nous excusons du temps supplémentaire que cela pourrait vous prendre, et nous vous remercions à l'avance de vous investir autant dans notre étude. (Si vous ne souhaitez répondre au questionnaire qu'une seule fois, vous pouvez choisir votre expérience d'enseignement avec les technologies langagières la plus pertinente à l'étude.)

- ☐ Cours de traduction générale, ou équivalent (p. ex., cours de méthodologie de la traduction)
- ☐ Cours de traduction spécialisée (p. ex., cours de traduction administrative, juridique, économique ou commerciale)
- ☐ Cours de traduction technoscientifique (p. ex., dans les domaines de la mécanique, de l'informatique, de la physique, de l'électricité)
- ☐ Autre cours de traduction (veuillez préciser) : _____

 S'agit-il le plus souvent de cours de traduction thème (vers la langue dominante) ou version (vers une langue seconde)?

- ☐ Thème
- ☐ Version

 Veuillez sélectionner la paire de langues et la direction dans lesquelles les étudiants sont le plus souvent amenés à traduire dans votre cours.

Veuillez répondre en fonction de votre réponse précédente.

- ☐ Anglais vers espagnol
- ☐ Anglais vers français
- ☐ Espagnol vers anglais
- ☐ Espagnol vers français
- ☐ Français vers anglais
- ☐ Français vers espagnol
- ☐ Autres (veuillez préciser les langues et la direction) : _____

 Dans quel type de classe donnez-vous ou avez-vous donné le plus souvent ce type de cours?

- ☐ Classe virtuelle (veuillez préciser l'outil utilisé) : _____
- ☐ Classe physique - Laboratoire informatique
- ☐ Classe physique - Local traditionnel
- ☐ Classe hybride (veuillez préciser) : _____

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Veuillez sélectionner l'établissement où vous donnez ou avez donné le plus longtemps ce type de cours durant les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014). (Voir la note ci-dessous.) (Universités)

Si vous donnez ou avez donné ce type de cours dans plus d'un établissement, nous vous invitons à remplir un questionnaire par établissement. Sachez que notre étude est orientée sur le type de cours pratiques que vous donnez ou avez donné. Vous n'êtes donc aucunement obligé de répondre au questionnaire une autre fois si cela vous pose problème. Toutefois, si vous remplissez le questionnaire à nouveau pour un autre établissement, vous nous aiderez à récolter des données complètes qui nous permettront de mieux refléter dans notre travail la situation actuelle des technologies langagières au Canada. Nous vous remercions à l'avance de votre engagement envers la recherche. (Si vous ne souhaitez répondre au questionnaire qu'une seule fois, vous pouvez choisir votre expérience d'enseignement la plus pertinente à l'étude.)

- ☐ Université de Sherbrooke
- ☐ Université de Montréal
- ☐ Université de Moncton
- ☐ Université Laval
- ☐ Université d'Ottawa
- ☐ Université du Québec en Outaouais
- ☐ Université de Hearst
- ☐ Université de Saint-Boniface
- ☐ Université McGill
- ☐ Université Concordia
- ☐ Collège Glendon de l'Université York
- ☐ Université du Québec à Trois-Rivières
- ☐ TÉLUQ

 Dans quelle catégorie de personnel enseignant vous classeriez-vous?

Veuillez sélectionner la catégorie à laquelle vous avez appartenu le plus longtemps durant l'enseignement du cours ou à laquelle vous appartenez actuellement et appartiendrez encore plusieurs années.

- ☐ Professeurs à temps plein
- ☐ Professeurs à temps partiel
- ☐ Chargés de cours – Professionnels
- ☐ Chargés de cours - Étudiants de 2e ou 3e cycle
- ☐ Je préfère ne pas répondre.

 Souhaitez-vous apporter quelques précisions sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

Simple Skipping Information

• If Est-ce que des technologies langagières sont utili... = Non then Aller à Page 11

 Est-ce que des technologies langagières sont utilisées par vous ou par vos étudiants (selon vos observations), par choix ou par obligation, dans votre cours ou vos cours pratiques?

À titre indicatif, par technologies langagières, nous entendons tout outil informatique conçu pour les professionnels de la langue, notamment les traducteurs. Parmi ces technologies, on retrouve entre autres les dictionnaires unilingues ou bilingues électroniques ou en ligne, les concordanciers unilingues ou bilingues (p. ex., TradooIT et Linguee), les bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® et Le grand dictionnaire terminologique), les outils de référence linguistique (p. ex., Dictionnaire des cooccurrences en ligne) et les mémoires de traduction et les environnements de traduction (p. ex., MultiTrans et LogiTerm).

☐ Oui

☐ Non

☒ Si oui, lesquels? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent selon votre utilisation et celle de vos étudiants. (Outils)

Pour chaque case cochée, veuillez préciser l'outil ou les outils auxquels vous faites référence. Ce que vous écrierez dans les boîtes textuelles s'affichera dans quelques questions.

☐ Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® ou Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :

☐ Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou ou TextStat) (veuillez préciser) : _____

☐ Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradooIT ou TransSearch) (veuillez préciser) : _____

☐ Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique ou Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) :

☐ Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 ou Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) : _____

☐ Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) :

☐ Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) : _____

☐ Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Translator Toolkit, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) (veuillez préciser) : _____

☐ Autres (veuillez préciser) : _____

☒ Est-ce que la décision d'utiliser ou de ne pas utiliser des technologies langagières pour votre enseignement ou pour l'apprentissage des étudiants vous revient ou est-elle prise par le département?

☐ Décision personnelle

☐ Décision départementale

 Quel est votre opinion au sujet de cette situation? Vous convient-elle?

 Pour les questions suivantes, veuillez indiquer dans quelles circonstances les technologies sont utilisées ou ont été utilisées par vous (Tableau 1) et par vos étudiants (Tableau 2) pour ce type de cours.

 Tableau 1 : Votre utilisation des outils

	Pour enseigner des notions	Pour donner des exemples	Pour préparer des cours	Pour d'autres activités*	s. o.
Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® ou Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou ou TextStat) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradoolT ou TransSearch) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique ou Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 ou Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐

Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Translator Toolkit, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐
Autres (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐

 *Si vous avez coché « Pour d'autres activités », veuillez préciser votre réponse ci-dessous.

 Tableau 2 : L'utilisation des outils par les étudiants

	Pour réaliser des travaux sommatifs	Pour réaliser des travaux formatifs	Pour effectuer des exercices en classe	Pour effectuer des examens	Pour effectuer des devoirs	Pour d'autres activités*	Je ne sais pas.
Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® ou Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou ou TextStat) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradoolT ou TransSearch) (veuillez préciser) :							
Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique ou Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) :							
Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 ou Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) :							
Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) :							
Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) :							

Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Translator Toolkit, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autres (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

 *Si vous avez coché « Pour d'autres activités », veuillez préciser votre réponse ci-dessous.

 Avez-vous des exemples d'activités ou de projets à nous donner pour lesquels vous ou vos étudiants ont fait appel à des systèmes de gestion de mémoires de traduction ou des environnements de traduction?

Exemple : simulation professionnelle, collaboration entre professeurs de cours sur les technologies et de cours pratiques de traduction, travail conjoint avec un cabinet de traduction, etc.

 Pour les questions suivantes, veuillez indiquer à quelle fréquence les technologies langagières sont-elles utilisées ou ont-elles été utilisées pour ce type de cours par vous (Tableau 1) et par vos étudiants (Tableau 2)?

Veuillez noter que l'échelle de fréquence utilisée ci-dessous est basée sur un trimestre de douze (12) semaines. Par conséquent, pour les trimestres qui sont plus longs que douze (12) semaines, la colonne « Presque tous les cours (9 à 11 fois) » compte également pour « Toujours, moins une (1) fois ».

 Tableau 1 : Fréquence de votre utilisation des outils

	Jamais	Rarement (1 à 2 fois)	Quelques cours par trimestre (3 à 6 fois)	Un peu plus de la moitié des cours (7 ou 8 fois)	Presque tous les cours (9 à 11 fois)	Toujours
Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® ou Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou ou TextStat) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers bilingues (p. ex., WeBText, TradoIT ou TransSearch) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique ou Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 ou Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Translator Toolkit, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autres (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐

 Tableau 2 : Fréquence d'utilisation des outils par vos étudiants

Jamais	Rarement (1 à 2 fois)	Quelques cours par	Un peu plus de la	Presque tous les	Toujours	Je ne sais pas.
--------	--------------------------	-----------------------	----------------------	---------------------	----------	--------------------

				moitié des cours (7 ou 8 fois)	cours (9 à 11 fois)		
			trimestre (3 à 6 fois)				
Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® ou Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou ou TextStat) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradoolT ou TransSearch) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique ou Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 ou Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Translator Toolkit, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autres (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

☒ Avez-vous rencontré des difficultés à accroître l'utilisation des technologies langagières ou tout simplement à utiliser celles-ci dans votre cours. Si oui, quelles sont-elles? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent. (Obstacles)

- ☐ Le coût des technologies est trop élevé.
- ☐ Les technologies ne sont pas assez accessibles.
- ☐ Les infrastructures sont inadéquates.
- ☐ L'utilisation des technologies ne coïncide pas avec le curriculum.
- ☐ Le contenu et les objectifs du cours ne se prêtent pas à l'utilisation des technologies.
- ☐ Il manque de formation sur les technologies pour les professeurs.
- ☐ Il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir l'utilisation des technologies dans le cours.
- ☐ Le moment où le cours se donne dans le cheminement n'est pas opportun.
- ☐ Je n'ai pas d'intérêt à travailler avec les technologies.
- ☐ Je ne possède pas les compétences informatiques nécessaires.
- ☐ Je ne possède pas les connaissances nécessaires.
- ☐ Les étudiants ne possèdent pas les connaissances nécessaires.
- ☐ Les étudiants n'ont pas d'intérêt à travailler avec les technologies.
- ☐ Les étudiants ne possèdent pas les compétences informatiques nécessaires.
- ☐ Les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les technologies.
- ☐ Autre (veuillez préciser) : _____
- ☐ Je n'ai rencontré aucune difficulté.

 Souhaitez-vous commenter vos réponses? Si oui, veuillez le faire ci-dessous.

 Quel est l'état actuel des obstacles que vous avez rencontrés?

Si vous n'avez rencontré aucune difficulté, veuillez ignorer cette question et passer à la page suivante.

	Très présent	Présent	En cours de règlement	Écarté
Le coût des technologies est trop élevé.	☐	☐	☐	☐
Les technologies ne sont pas assez accessibles.	☐	☐	☐	☐
Les infrastructures sont inadéquates.	☐	☐	☐	☐
L'utilisation des technologies ne coïncide pas avec le curriculum.	☐	☐	☐	☐
Le contenu et les objectifs du cours ne se prêtent pas à l'utilisation des technologies.	☐	☐	☐	☐
Il manque de formation sur les technologies pour les professeurs.	☐	☐	☐	☐
Il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir l'utilisation des technologies dans le cours.	☐	☐	☐	☐
Le moment où le cours se donne dans le cheminement n'est pas opportun.	☐	☐	☐	☐
Je n'ai pas d'intérêt à travailler avec les technologies.	☐	☐	☐	☐
Je ne possède pas les compétences informatiques nécessaires.	☐	☐	☐	☐
Je ne possède pas les connaissances nécessaires.	☐	☐	☐	☐
Les étudiants ne possèdent pas les connaissances nécessaires.	☐	☐	☐	☐
Les étudiants n'ont pas d'intérêt à travailler avec les technologies.	☐	☐	☐	☐
Les étudiants ne possèdent pas les compétences informatiques nécessaires.	☐	☐	☐	☐
Les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les technologies.	☐	☐	☐	☐
Autre (veuillez préciser) :	☐	☐	☐	☐
Je n'ai rencontré aucune difficulté.	☐	☐	☐	☐

 Souhaitez-vous commenter vos réponses? Si oui, veuillez le faire ci-dessous.

☒ Quelles sont les raisons qui ont contribué à la non-utilisation des technologies dans votre cours ou vos cours? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent.

- ☐ Le coût des technologies est trop élevé.
- ☐ Les technologies ne sont pas assez accessibles.
- ☐ Les infrastructures sont inadéquates.
- ☐ L'utilisation des technologies ne coïncide pas avec le curriculum.
- ☐ Le contenu et les objectifs du cours ne se prêtent pas l'utilisation des technologies.
- ☐ Il manque de formation sur les technologies pour les professeurs.
- ☐ Il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir l'utilisation des technologies dans le cours.
- ☐ Le moment où le cours se donne dans le cheminement n'est pas opportun.
- ☐ Je n'ai pas d'intérêt à travailler avec les technologies.
- ☐ Je ne possède pas les compétences informatiques nécessaires.
- ☐ Je ne possède pas les connaissances nécessaires.
- ☐ Les étudiants ne possèdent pas les connaissances nécessaires.
- ☐ Les étudiants n'ont pas d'intérêt à travailler avec les technologies.
- ☐ Les étudiants ne possèdent pas les compétences informatiques nécessaires.
- ☐ Les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les technologies.
- ☐ Autre (veuillez préciser) : _____
- ☐ Je n'ai rencontré aucune difficulté.

 Souhaitez-vous commenter vos réponses? Si oui, veuillez le faire ci-dessous.

 Quelle est votre opinion générale au sujet de l'intégration des technologies langagières et leur utilisation accrue dans les cours pratiques de traduction, tous établissements confondus?

Simple Skipping Information

- If Croyez-vous que les systèmes de gestion de mémoire... = Oui then Aller à Page 14
- If Croyez-vous que les systèmes de gestion de mémoire... = Non then Aller à Page 15

 Croyez-vous que les systèmes de gestion de mémoires de traduction et les environnements de traduction ont leur place dans un programme de traduction?

- ☐ Oui
- ☐ Non

 À quel moment dans un programme de traduction typique (3 ans) croyez-vous que les étudiants devraient ou pourraient commencer à traduire à l'aide de systèmes de gestion de mémoires de traduction ou d'environnements de traduction?

	1re session	2e session	3e session	4e session	5e session	6e session
Systèmes de gestion de mémoires de traduction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Environnements de traduction	☐	☐	☐	☐	☐	☐

 Croyez-vous que les systèmes de gestion de mémoires de traduction et les environnements de traduction ont leur place dans les cours pratiques de traduction de votre établissement?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Traduction thème - Cours de traduction générale, ou équivalent (p. ex. cours de méthodologie de la traduction)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traduction version - Cours de traduction générale, ou équivalent (p. ex. cours de méthodologie de la traduction)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traduction thème - Cours de traduction spécialisée (p. ex. cours de traduction administrative, juridique, économique ou commerciale)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traduction version - Cours de traduction spécialisée (p. ex. cours de traduction administrative, juridique, économique ou commerciale)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traduction thème - Cours de traduction technoscientifique (p. ex. dans les domaines de la mécanique, de l'informatique, de la physique, de l'électricité)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traduction version - Cours de traduction technoscientifique (p. ex. dans les domaines de la mécanique, de l'informatique, de la physique, de l'électricité)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre cours de traduction*	☐	☐	☐	☐	☐	☐

 *Si vous avez répondu pour « Autre cours de traduction », veuillez préciser ci-dessous de quel cours il est question.

N'oubliez pas d'indiquer s'il s'agit d'un cours de traduction thème ou version.

 Souhaitez-vous commenter vos réponses? Si oui, veuillez le faire ci-dessous.

 Pourquoi?

☒ À quel moment croyez-vous qu'il serait approprié pour les étudiants de traduire avec les systèmes de gestion de mémoires et les environnements de traduction?

☐ Durant les stages en milieu de travail

☐ Une fois sur le marché du travail

☐ Jamais

 Trouvez-vous que les systèmes de gestion de mémoires de traduction ou les environnements de traduction sont suffisamment utilisés dans l'ensemble des cours pratiques de traduction ou dans quelques cours pratiques en particulier? Veuillez expliquer votre réponse.

 Avez-vous d'autres commentaires ou réflexions sur la technologisation des cours pratiques de traduction que vous voudriez partager avec la chercheuse? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

Si vous avez, par exemple, de l'expérience avec l'utilisation des technologies dans des cours pratiques de traduction à l'extérieur du Canada, il pourrait être intéressant d'en glisser quelques mots et de contraster cette expérience avec celle que vous avez au Canada.

 Le questionnaire tire à sa fin. Il ne nous reste que quelques dernières petites questions à vous poser.

Simple Skipping Information

- If Seriez-vous intéressé à participer aux entrevues d... = Non then Aller à Page 21

 Participation à la deuxième phase de l'étude

Comme vous le savez, le questionnaire en ligne n'est que la première phase du projet de thèse. La deuxième phase consiste en une série d'entrevues avec certains répondants au questionnaire. Les participants intéressés pourraient être invités par courriel à passer une entrevue pour discuter plus en profondeur de leur expérience d'enseignement avec les technologies langagières.

Nous souhaitons vous inviter à participer à la deuxième phase de l'étude, notamment aux entrevues. À titre indicatif, ces dernières seront réalisées individuellement, auront sans doute lieu au mois de mars et ne dureront pas plus d'une (1) heure.

Sachez que votre participation à la première phase ne vous oblige pas à prendre part à la deuxième et que le fait de manifester votre intérêt, dans le présent questionnaire, à prendre part aux entrevues ne vous engage en rien.

Avant de répondre à la question suivante, vous pouvez consulter la lettre de consentement qui pourrait vous être envoyée.

 Seriez-vous intéressé à participer aux entrevues dans le cadre de la deuxième phase de collecte de données?

- ☐ Oui
☐ Non

 Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la deuxième phase du projet. Veuillez inscrire votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet, ci-dessous.

À titre indicatif, en raison des limites inhérentes à un projet de maîtrise, il est possible que la chercheuse doive faire une sélection parmi les répondants pour les entrevues individuelles, et ce, en fonction des renseignements recueillis au moyen du questionnaire. Les participants qui ne seront pas contactés pour passer une entrevue seront néanmoins invités à partager leurs réactions par rapport aux résultats préliminaires du premier questionnaire de même qu'à répondre à des questions approfondies sur le sujet des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction dans le deuxième questionnaire qui sera mis en ligne dans quelques semaines.

Veuillez noter qu'en inscrivant votre adresse courriel ci-dessous, puis en envoyant le questionnaire, vous acceptez de sortir de l'anonymat pour que la chercheuse communique avec vous. Sachez que votre identité ne sera révélée en aucun cas.

 Fin du questionnaire

Nous vous remercions de votre participation à cette étude.

 Donnez-vous ou avez-vous donné plus d'un type de cours pratiques durant les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014)?

Si oui, nous vous invitons à remplir le questionnaire à nouveau pour un autre type de cours que celui pour lequel vous venez de répondre aux questions. Une fois ce questionnaire envoyé, vous n'aurez qu'à cliquer à nouveau sur le lien qui mène vers le questionnaire soit dans le message d'invitation que vous avez reçu soit dans la lettre d'information jointe à ce message.

 Consentement - Rappel

En cliquant sur le bouton « Envoyer » ci-dessous, vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées pour le projet de maîtrise « Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives » qui vise à déterminer la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle au Canada et, ainsi, contribuer à la recherche en pédagogie de la traduction.

Annexe VI – Résultats préliminaires (phase 1)

Technologisation des cours pratiques de traduction au Canada : situation actuelle [...]

Quelques résultats préliminaires issus de la 1^{re} phase

Par Jessica Cyr

Ottawa, le 3 novembre 2014

Données de classement



Profil des répondants (20)

- sont des formateurs universitaires dans des cours pratiques de traduction
- 8 occupent des postes à temps plein
- 12 occupent des postes à temps partiel
- travaillent dans 9 universités sur une possibilité de 13 qui offrent au moins un programme de premier cycle en traduction
- 8 travaillent dans de petites universités*
- 12 travaillent dans de grandes universités**

*Qui compte en moyenne moins de 20 000 étudiants inscrits.
**Qui compte en moyenne plus de 20 000 étudiants inscrits.



Description des cours (21)

- Types de cours
 - * 15 sont des cours de traduction générale
 - * 6 sont des cours de traduction technique ou spécialisée
- Directions et paires de langues
 - * 17 sont des cours de version; 4, de thème
 - * 17 sont de l'anglais au français; 3, du français à l'anglais; 1, de l'anglais à l'espagnol
- Types de classe
 - * 8 sont donnés dans des locaux traditionnels
 - * 8 sont donnés dans des laboratoires informatiques
 - * 4 sont donnés virtuellement
 - * 1 est donné selon une formule hybride

Utilisation générale



Les **bases de données terminologiques** sont de loin les technologies langagières (TL) les plus utilisées par les formateurs et les formés, soit dans 95 % des cas. Elles sont suivies des **outils de référence linguistique** (91 %), des **dictionnaires unilingues** (86 %), des **concordanciers bilingues** (62 %) et des **dictionnaires bilingues** (52 %). Les TL les moins utilisées sont les **mémoires et environnements de traduction** (24 %), les **outils de traduction automatique** (24 %) et les **concordanciers unilingues** (5 %).

Utilisation par type de cours



Dans les **cours de traduction générale**, les bases de données terminologiques ont la cote, utilisées dans 93 % des cas, ex æquo avec les outils de référence linguistique. Puis, les autres TL les plus populaires sont dans l'ordre : les dictionnaires unilingues (87 %) et les dictionnaires bilingues (60 %). Dans les **cours de traduction technique ou spécialisée**, les bases de données terminologiques se hissent aussi au premier rang, dans 100 % des cas, de même que les concordanciers bilingues. On utilise ensuite beaucoup les outils de référence linguistique et les dictionnaires unilingues (83 %).

Les TL avancées* sont plus souvent utilisées dans les cours de traduction technique ou spécialisée que dans les cours de traduction générale : les mémoires ou environnements de traduction, dans 33 % et 20 % des cas, respectivement, et les outils de traduction automatique, dans 33 % et 13 % des cas.

*Outils informatiques pour langagiers, notamment pour traducteurs, qui peuvent traiter des ensembles plus grands que des unités de sens.

Circonstances d'utilisation



Généralement, soit dans plus de 50 % des cas, les **formateurs** utilisent les TL **pour donner des exemples** (sauf les outils de traduction automatique), **pour préparer des cours** (sauf les concordanciers bilingues, les mémoires de traduction et les outils de traduction automatique) et **pour enseigner des notions** (sauf les concordanciers et les dictionnaires bilingues, les mémoires de traduction et les outils de traduction automatique).

Généralement, selon les répondants, les **formés** utilisent les TL pour effectuer des **devoirs** (sauf les mémoires de traduction), des **exercices en classe** (sauf les outils de traduction automatique et les mémoires de traduction), des **travaux formatifs** (idem), des **travaux sommatifs** (idem) et des **examens** (sauf les outils de traduction automatique, les mémoires de traduction et les dictionnaires unilingues). En ce qui concerne les concordanciers unilingues et les mémoires de traduction, les circonstances de leur utilisation demeurent majoritairement inconnues.

Principales difficultés



Des formateurs indiquent avoir rencontré les **difficultés** suivantes à **augmenter l'utilisation des TL dans leur cours** :

1. Les infrastructures sont inadéquates.
2. Il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir l'utilisation des technologies dans les cours.
3. Les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les technologies.
4. Il manque de formation sur les technologies pour les professeurs.
5. Le coût des technologies est trop élevé.
6. Les technologies ne sont pas assez accessibles.

D'autres affirment n'avoir rencontré **aucune difficulté**.

Opinion sur les TL avancées



À la question « **Est-ce que les mémoires ou les environnements de traduction ont leur place dans les programmes de traduction?** », 16 répondants disent « Oui », tandis que 4, « Non ».

Selon les premiers, les étudiants devraient commencer à traduire avec ces outils dès la 3^e, 4^e ou 5^e session d'un programme typique de 3 ans. La plupart d'entre eux croient que ces technologies ne devraient pas être utilisées dans les cours de traduction générale (69 %), mais plutôt dans les cours de traduction technique ou spécialisée (88 %).

Les seconds affirment que les étudiants devraient apprendre à traduire d'abord et que les mémoires ou les environnements de traduction favorisent la productivité aux dépens de l'apprentissage. Ils indiquent que ces technologies devraient être utilisées durant les stages en milieu de travail ou une fois sur le marché du travail.

Jessica Cyr

Chercheuse novice associée au Centre de recherche en technologies langagières (CRTL)

Candidate à maîtrise en traductologie

École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa

70, avenue Laurier Est, [REDACTED]

[REDACTED]

© Jessica Cyr

Annexe VII – Message d’invitation aux entrevues (phase 2)

Bonjour,

Accusant quelques mois de retard (nous nous en excusons), la **deuxième phase** de notre étude *Technologisation des cours pratiques de traduction au Canada* débute cet automne. Comme vous nous avez fait parvenir votre adresse courriel lors de la première phase, nous comprenons que vous avez un intérêt à prendre part à une entrevue avec la chercheuse. Nous aimerions fixer une date et un lieu ou un moyen (sans doute Adobe Connect) à votre convenance pour échanger sur l’utilisation des technologies langagières dans votre ou vos cours pratiques de traduction.

Si vous êtes toujours volontaire pour passer une entrevue, veuillez écrire un courriel à la chercheuse pour confirmer votre intérêt en prenant soin d’indiquer **vos disponibilités** (p. ex., les lundis en avant-midi; les mercredis et jeudis après-midi; le vendredi 3 octobre seulement; etc.) **et vos dispositions** (pour déterminer le lieu ou le moyen d’entrevue le plus approprié) pour une entrevue **entre le lundi 29 septembre et le vendredi 10 octobre**. De plus, si vous acceptez de participer à cette seconde phase, veuillez lire et signer la **lettre de consentement** ci-jointe et nous l’envoyer par courriel à [REDACTED].

À titre indicatif, l’entrevue durera tout au plus une heure et se déroulera en personne ou en ligne (Adobe Connect), et vous recevrez les questions d’entrevue environ une semaine à l’avance.

Nous vous remercierons pour votre participation à l’étude, notamment à la première phase. Votre précieuse contribution à la recherche en pédagogie de la traduction nous aidera à dresser un portrait modeste de la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction et à recenser les diverses stratégies d’enseignement qui mettent de l’avant l’utilisation de ces technologies. Nous espérons que nos résultats inspireront des études ultérieures et encourageront la mise à jour des programmes de premier cycle en traduction.

Nous vous invitons à adresser toute question ou tout commentaire au sujet du mémoire à la chercheuse par courriel.

Veuillez agréer nos sincères salutations.

Jessica Cyr
Étudiante à la maîtrise en traductologie
École de traduction et d’interprétation
Faculté des arts
Université d’Ottawa
[REDACTED]

p. j. Lettre de consentement

Note : Une version ajustée de ce message d’invitation a été envoyée aux destinataires à titre de rappel.

Annexe VIII – Lettre de consentement (entrevues, phase 2)



uOttawa

Université d'Ottawa

Faculté des arts

École de traduction et
d'interprétation

Pavillon des Arts
70, avenue Laurier est, pièce 401
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
trainter@uOttawa.ca

Tél. : 613 562-5719
Télec. : 613 562-5141

Lettre de consentement - Entrevues

Titre de l'étude :	Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives
Chercheuse	Jessica Cyr École de traduction et d'interprétation Université d'Ottawa 70, avenue Laurier Est [REDACTED] Ottawa (Ontario) K1N 6N5 [REDACTED]
Directrice de recherche	Elizabeth Marshman École de traduction et d'interprétation Université d'Ottawa 70, avenue Laurier Est [REDACTED] Ottawa (Ontario) K1N 6N5 [REDACTED]
Invitation :	Nous vous invitons à participer à l'étude mentionnée ci-dessus menée par M ^{me} Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l'Université d'Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise supervisé par Elizabeth Marshman, professeure adjointe à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.
Objectif de l'étude :	Cette étude, dont la première phase a été réalisée en février 2014, vise à déterminer la place qu'occupent les technologies langagières, plus particulièrement les outils de traduction, dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle en traduction au Canada. En outre, elle nous apportera une meilleure compréhension qui, nous espérons, nous permettra de repérer et de partager des stratégies prometteuses pour enrichir la formation des traducteurs.
Participation :	Si vous souhaitez participer aux entrevues de la deuxième phase de l'étude, veuillez signaler votre intérêt à la chercheuse en lui faisant parvenir votre adresse électronique dans le questionnaire de la première phase ou par courriel (voir les coordonnées au début de cette lettre) afin qu'elle communique avec

vous pour fixer une date et un lieu (ou un moyen) de rendez-vous pour réaliser l'entrevue à votre convenance, et ce, si vous répondez aux critères de sélection. Les entrevues seront menées individuellement en personne, par téléphone ou par Skype et serviront à discuter plus en profondeur de l'utilisation des technologies langagières dans votre ou vos cours de traduction. L'entrevue ne devrait pas durer plus d'une (1) heure.

Si vous êtes sélectionné et acceptez de participer aux entrevues, vous devrez signer deux exemplaires de cette lettre de consentement qui vous seront envoyés par la poste déjà signés par la chercheuse pour confirmer votre participation à l'étude et votre consentement à l'utilisation des données recueillies. Vous conserverez un exemplaire de cette lettre pour vos dossiers. L'autre exemplaire devra être remis à l'avance à la chercheuse par la poste ou par courriel (version numérisée) si l'entrevue a lieu par Skype ou par téléphone, ou en personne au début de l'entrevue.

Risques :

L'étude ne présente aucun risque pour vous. En effet, les questions d'entrevues ne comportent aucune question sur vos renseignements personnels qui permettraient de vous identifier, mais plutôt des questions spécifiques sur l'utilisation des technologies langagières dans le cours pratique ou les cours pratiques de traduction pour lesquels vous avez répondu au premier questionnaire.

Avantages :

Grâce à votre participation, nous serons en mesure de mieux connaître la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des universités canadiennes, qui pourront utiliser les données recueillies au moyen du questionnaire et des entrevues et partagées dans le travail de maîtrise de la chercheuse dans l'élaboration et la mise à jour de programmes de premier cycle. Par conséquent, votre participation contribuera à la recherche en pédagogie de la traduction.

Confidentialité :

Les transcriptions des entrevues individuelles intégrales demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins du projet de maîtrise et d'éventuelles publications et communications de recherche qui pourraient en découler. Seules la chercheuse et sa directrice de recherche, nommée au début de cette lettre, auront accès à l'ensemble des données. Des extraits de réponses pourraient être utilisés verbatim dans des exposés, paraître dans des publications, mais en aucun temps votre identité ne sera divulguée.

Anonymat :

L'anonymat est garanti, puisqu'aucun renseignement personnel ne sera demandé lors de l'entrevue qui sera enregistrée (audio). Aucune autre personne que la chercheuse n'aura accès aux enregistrements audio. Par ailleurs, les enregistrements ne serviront qu'à transcrire les entrevues verbatim, après quoi ils seront détruits afin d'assurer l'anonymat des participants. Toute information qui pourrait vous identifier ou identifier d'autres personnes qui serait mentionnée par inadvertance lors de l'entrevue sera anonymisée ou omise de la transcription ou des réponses citées. Aux fins de regroupement des données des deux phases de l'étude, les réponses au questionnaire de la première phase seront associées aux entrevues grâce au code identificateur unique que vous avez créé. Cette association ne sera possible que si vous communiquez à la chercheuse cet identificateur unique créé au moment de répondre au questionnaire lors de la phase de l'étude.

Stockage des données :

Durant la période d'analyse des données, ces dernières (transcription des enregistrements audio détruits) seront sauvegardées ou conservées, soit dans l'ordinateur de la chercheuse protégée par un mot de passe, soit dans un classeur fermé à clé au domicile de la chercheuse s'il s'agit de données présentées sous forme papier. Après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), les données recueillies seront sauvegardées ou conservées de façon sécuritaire, soit dans un classeur fermé à clé dans le bureau privé de la directrice de recherche, soit dans l'ordinateur de cette dernière également protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pour une période de cinq ans après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), après quoi elles seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire :

Votre participation aux entrevues de la deuxième phase se fait sur une base volontaire et rien ne vous oblige à répondre à toutes les questions ou à rencontrer la chercheuse. Néanmoins, lorsque vous signez la présente entente et terminez l'entrevue, vous nous autorisez à utiliser l'information recueillie aux fins de l'étude. Si, à n'importe quel moment, vous changez d'avis, vous pouvez choisir de ne pas continuer à répondre aux questions d'entrevues ou d'annuler cette dernière si elle n'a pas encore eu lieu. Si vous choisissez de ne pas terminer l'entrevue, les réponses fournies jusqu'au moment de l'interruption de celle-ci ne seront pas prises en compte dans les données.

Enregistrement audio : Pour faciliter la collecte des données et l'analyse de ces dernières, les entrevues seront archivées à l'aide d'un enregistreur vocal. Les enregistrements ne serviront qu'à transcrire les entrevues verbatim, après quoi ils seront détruits afin d'assurer l'anonymat des participants. En signant la présente lettre, vous consentez à l'enregistrement de votre entrevue avec la chercheuse.

Conclusions de l'étude : Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants à l'étude (c'est-à-dire le survol des données recueillies au moyen du questionnaire en ligne) ainsi que des citations de certaines réponses pourront paraître dans la thèse (mémoire), qui sera publiée en ligne, de même qu'être communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement se retrouver dans des articles qui pourraient être publiés en ligne ou en format papier. La publication de la thèse (mémoire) de la chercheuse est prévue à l'été 2014.

Si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements au sujet de ce projet de maîtrise, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse (voir les coordonnées présentées au début de cette lettre).

Si vos questions portent sur l'aspect éthique de la recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Veuillez imprimer et conserver cette lettre d'information pour vos dossiers.

Nous vous prions d'agréer nos salutations distinguées.

Jessica Cyr

Date

Elizabeth Marshman

Date

Veuillez inscrire ci-dessus votre
nom en caractères d'imprimerie,
puis signer sur la ligne au-dessus.

Date

Si vous souhaitez signaler votre intérêt à participer aux entrevues, veuillez faire parvenir votre adresse électronique à la chercheuse dans le questionnaire en ligne de la première phase ou par courriel à [REDACTED]

Annexe IX – Questions d’entrevues (phase 2)

Questions aux fins de classement des données

1. Avez-vous participé à la première phase de l’étude? Si oui, allez à la question 2. Sinon, veuillez répondre aux quelques questions suivantes.
 - 1.1. Parmi les choix suivants, quel type ou quels types de cours pratiques de traduction donnez-vous ou avez-vous donné dans les cinq dernières années?
 - Cours de traduction générale, ou équivalent (p. ex., cours de méthodologie de la traduction)
 - Cours de traduction spécialisée (p. ex., cours de traduction administrative, juridique, économique ou commerciale)
 - Cours de traduction technoscientifique (p. ex., dans les domaines de la mécanique, de l’informatique, de la physique ou de l’électricité)
 - Autre cours de traduction (veuillez préciser) : _____
 - 1.2. S’agit-il le plus souvent de cours de traduction thème (vers la langue dominante) ou version (vers une langue seconde)?

Thème	Version
-------	---------
 - 1.3. Dans quelle paire de langues et dans quelle direction les étudiants sont le plus souvent amenés à traduire dans votre ou vos cours?
 - 1.4. Parmi les choix suivants, dans quel type de classe donnez-vous ou avez-vous donné le plus souvent le ou les cours?
 - Classe virtuelle (veuillez préciser l’outil utilisé) : _____
 - Classe physique – Laboratoire informatique
 - Classe physique – Local traditionnel
 - Classe hybride (veuillez préciser) : _____
 - 1.5. Dans quel établissement donnez-vous ou avez-vous donné le plus longtemps ce type de cours? _____
 - 1.6. Parmi les choix suivants, dans quelle catégorie de personnel enseignant vous classeriez-vous?
 - Professeurs à temps plein
 - Professeurs à temps partiel
 - Chargés de cours – Professionnels
 - Chargés de cours – Étudiants de 2^e ou 3^e cycle
 - Je préfère ne pas répondre.
 - 1.7. Souhaitez-vous apporter quelques précisions sur vos réponses?

Réactions aux résultats préliminaires

2. Quelles sont vos premières réactions sur les résultats présentés?
3. Qu’est-ce qui vous a le plus étonné?
4. Qu’est-ce qui vous a le moins étonné?
5. Les résultats ci-dessus reflètent-ils la perception que vous avez des possibilités et limites de l’utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction? Pourquoi?

Questions sur les pratiques d'enseignement et autres questions

6. Pouvez-vous préciser de quelle façon les technologies langagières sont utilisées dans le ou les cours? Par exemple, à quelles stratégies faites-vous appel, quelles sont les activités d'apprentissage qui promeuvent l'utilisation des technologies langagières?
7. Avez-vous d'autres idées ou d'autres projets en tête qui promouvrait l'utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques?
8. Quel est, selon vous, le niveau d'aisance de vos étudiants avec les technologies langagières?
9. Croyez-vous que les étudiants interagissent efficacement avec les technologies langagières?
10. Avez-vous remarqué une amélioration importante sur le plan de la compétence technique chez les étudiants après l'utilisation des technologies langagières dans votre cours ou vos cours?
11. Croyez-vous que les technologies contribuent de façon positive ou négative à l'apprentissage de la traduction (répercussions sur la compétence traductionnelle, la qualité du travail, etc.? Pourquoi?
12. Quels avantages ou améliorations avez-vous remarqués à l'utilisation des technologies langagières dans le ou les cours?
13. Quels désavantages ou difficultés avez-vous remarqués à l'utilisation des technologies langagières dans le ou les cours?
14. Quelle est la vision ou la philosophie derrière vos pratiques? Quels sont vos objectifs? Qu'est-ce qui justifie vos méthodes d'enseignement?
15. Croyez-vous que tous les cours pratiques ou que certains cours pratiques devraient prévoir obligatoirement l'utilisation des technologies langagières? Pourquoi?
16. Que suggèreriez-vous à vos collègues quant à l'utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques?
17. Que pensez-vous de la conception des programmes de premier cycle de traduction au Canada en matière d'intégration des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction? Trouvez-vous qu'elle est satisfaisante? Pourquoi?

Annexe X – Message d’invitation (questionnaire, phase 2)

Bonjour,

Nous vous serions très reconnaissante si vous pouviez transmettre l’invitation suivante aux membres du personnel enseignant du département responsable des programmes de premier cycle en traduction à votre université, soit aux professeurs et chargés de cours. L’invitation concerne la deuxième phase d’une étude menée dans le cadre d’un projet de recherche universitaire.

N’hésitez pas à nous communiquer toute question par courriel. Nous vous remercions à l’avance de votre collaboration.

Jessica Cyr
Étudiante à la maîtrise en traductologie
Université d’Ottawa
[REDACTED]

Bonjour,

Nous tenons d’abord à remercier tous les participants à la première phase de notre **étude sur l’utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction** menée par Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l’Université d’Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise. Par ailleurs, nous souhaitons partager avec vous quelques **résultats préliminaires** issus de cette phase (voir le bulletin ci-joint).

Le présent courriel vise essentiellement à vous inviter à participer à la **deuxième phase** de notre étude, notamment à un **autre questionnaire en ligne**, qui s’adresse aux **chargés de cours et professeurs de cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle au Canada**. (Si vous avez participé aux entrevues de la deuxième phase, vous pouvez ajouter des commentaires dans ce questionnaire en utilisant votre code identificateur.)

En raison, des limites inhérentes à un projet de maîtrise, l’étude se concentrera sur les cours pratiques de traduction donnés **durant les sept dernières années universitaires**, soit de 2006-2007 à 2013-2014.

Veuillez noter que, par *technologies langagières*, nous entendons tous les outils informatiques conçus pour les professionnels de la langue, notamment les traducteurs. Par *cours pratiques de traduction*, nous faisons référence aux cours de traduction générale, aux cours de traduction spécialisée et aux cours de traduction technoscientifique, et ce, qu’il s’agisse de cours de traduction thème ou version.

Comment participer?

Vous n’avez qu’à vous rendre à l’adresse ci-dessous pour accéder au questionnaire, puis remplir et

soumettre ce dernier. Cela devrait prendre **tout au plus de 25 à 45 minutes** de votre temps. (Que vous ayez pris part ou non à la première phase, la participation à la deuxième n'est pas obligatoire.)

<http://fluidsurveys.com/s/phase2-questionnaire/>

Veuillez prendre note que la période de sondage prendra **fin le vendredi 12 décembre 2014 à 22 h.**

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse contribution à la recherche qui nous aidera à connaître les pratiques avec les technologies langagières dans les cours de traduction.

Jessica Cyr
Étudiante à la maîtrise en traductologie
École de traduction et d'interprétation
Faculté des arts
Université d'Ottawa
[REDACTED]

Elizabeth Marshman
Professeure adjointe, directrice de recherche
École de traduction et d'interprétation
Faculté des arts
Université d'Ottawa
70, avenue Laurier Est, [REDACTED]
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
[REDACTED]

p. j. Lettre d'information sur le questionnaire de la deuxième phase et fiche de quelques résultats préliminaires

Note : Deux versions ajustées de ce message d'invitation ont été envoyées aux destinataires : un rappel et un avis de prolongation de la période d'étude.

Annexe XI – Questionnaire FluidSurveys^{MC} (phase 2)

Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives - Phase 2
En tout temps, vous pouvez consulter le glossaire en ligne de LinguisTech pour connaître la définition de certains termes qui ne vous sont pas familiers. Nous vous invitons également à utiliser le raccourci-clavier Ctrl + F pour vous aider à trouver ce que vous cherchez.

Page #1

Simple Skipping Information

- If Avez-vous lu la lettre ci-dessus et acceptez-vous ... = Non then Interrompre l'enquête

 NOTE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE : En plus de la barre de progression affichable du logiciel de sondage FluidSurveys, des indicateurs de progression plus précis seront ajoutés dans quelques pages au fil du questionnaire.

 Survey Language

Please note that this questionnaire is written in French, but the answers may be written in French or in English. Feel free to choose the language you want while answering the questions.

 Participation à la deuxième phase de l'étude

Comme vous le savez sans doute, le questionnaire distribué à l'hiver 2014 ne représentait que la première phase du projet de maîtrise. La deuxième phase vise à récolter des données approfondies sur l'utilisation des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction au moyen d'entrevues et d'un deuxième questionnaire en ligne.

Nous souhaitons vous inviter à participer à la deuxième phase de notre étude, notamment au deuxième questionnaire. Sachez que vous n'êtes aucunement obligés d'y prendre part.

 Lettre d'information

Chercheuse

Jessica Cyr

École de traduction et d'interprétation

Université d'Ottawa

70, avenue Laurier Est, [redacted]

Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Superviseure de recherche

Elizabeth Marshman

École de traduction et d'interprétation

Université d'Ottawa

70, avenue Laurier Est, [redacted]

Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Invitation

Nous vous invitons à participer à l'étude mentionnée ci-dessus menée par Mme Jessica Cyr, étudiante en traductologie à l'Université d'Ottawa, dans le cadre de son projet de maîtrise supervisé par Elizabeth Marshman, professeure adjointe à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.

Objectif de l'étude

Cette étude, dont la première phase a été réalisée en hiver 2014, vise à déterminer la place qu'occupent les technologies langagières, plus particulièrement les outils de traduction, dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle en traduction au Canada. En outre, elle nous apportera une meilleure compréhension qui, nous espérons, nous permettra de repérer et de partager des stratégies prometteuses pour enrichir la formation des traducteurs.

Participation

Si vous souhaitez participer à cette deuxième phase de l'étude, veuillez répondre au deuxième questionnaire en ligne (qui devrait prendre à peu près 25 à 35 minutes). Si vous partagez vos commentaires dans le questionnaire en ligne, vous consentez à l'usage de vos réponses en soumettant le questionnaire, soit en cliquant sur le bouton « Envoyer » à la fin du sondage. Veuillez noter que ce questionnaire n'est pas limité aux participants à la première phase.

Risques

L'étude ne présente aucun risque pour vous. En effet, le questionnaire ne comporte aucune question sur vos renseignements personnels qui permettraient de vous identifier, mais plutôt des questions spécifiques sur l'utilisation des technologies langagières dans le cours pratique ou les cours pratiques de traduction pour lesquels vous avez répondu au premier questionnaire, le cas échéant, ou sur votre opinion et vos idées au sujet de l'utilisation des technologies langagières les cours pratiques de traduction en général.

Avantages

Grâce à votre participation, nous serons en mesure de mieux connaître la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des universités canadiennes, qui pourront utiliser les données recueillies au moyen du questionnaire et des entrevues, et partagées dans le travail de maîtrise de la chercheuse pour l'élaboration et la mise à jour de programmes de premier cycle. Par conséquent, votre participation contribuera à la recherche en pédagogie de la traduction.

Confidentialité

Les réponses individuelles intégrales demeureront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins du projet de maîtrise et d'éventuelles publications et communications de recherche qui pourraient en découler. Seules la chercheuse et sa directrice de recherche, nommée au début de cette lettre, auront accès à l'ensemble des données. Des extraits de réponses pourraient être utilisés verbatim dans des exposés, paraître dans des publications, mais en aucun temps votre identité ne sera divulguée.

Anonymat

L'anonymat est garanti, puisqu'aucun renseignement personnel ne sera demandé au sein du questionnaire. Toute information qui pourrait vous identifier ou identifier d'autres personnes qui serait soumise dans les réponses du questionnaire sera anonymisée ou omise des réponses citées. Aux fins de regroupement des données des deux phases de l'étude (le cas échéant), les réponses au questionnaire de la première phase seront associées aux réponses de ce deuxième questionnaire en ligne grâce au code identificateur unique que vous avez créé ou que vous créerez, si vous n'avez pas participé à la première phase.

Stockage des données

Durant la période d'analyse des données, ces dernières seront sauvegardées ou conservées, soit dans l'ordinateur de la chercheuse protégée par un mot de passe, soit dans un classeur fermé à clé au domicile de la chercheuse s'il s'agit de données présentées sous forme papier. Après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), les données recueillies seront sauvegardées ou conservées de façon sécuritaire, soit dans un classeur fermé à clé dans le bureau privé de la directrice de recherche, soit dans l'ordinateur de cette dernière également protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pour une période de cinq ans après la soumission et la soutenance de la thèse (mémoire), après quoi elles seront détruites de façon sécuritaire.

Participation volontaire

Votre participation à la deuxième phase (questionnaire en ligne) se fait sur une base volontaire et rien ne vous oblige à répondre à toutes les questions. Néanmoins, lorsque vous soumettez le questionnaire en ligne, vous nous autorisez à utiliser l'information recueillie aux fins de l'étude. Si, à n'importe quel moment, vous changez d'avis, vous pouvez choisir de ne pas continuer à répondre aux questions du questionnaire. Si vous choisissez d'arrêter de répondre au deuxième questionnaire, les réponses soumises jusqu'au moment de l'interruption pourraient être utilisées dans l'étude.

Conclusions de l'étude

Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants à l'étude (c'est-à-dire le survol des données recueillies au moyen du questionnaire en ligne) ainsi que des citations de certaines réponses pourront paraître dans la thèse (mémoire), qui sera publiée en ligne, de même qu'être communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement se retrouver dans des articles qui pourraient être publiés en ligne ou en format papier. La publication de la thèse (mémoire) de la chercheuse est prévue en 2015.

Si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements au sujet de ce projet de maîtrise, n'hésitez pas à

communiquer avec la chercheuse (voir les coordonnées présentées au début de cette lettre).

Si vos questions portent sur l'aspect éthique de la recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Veuillez imprimer et conserver cette lettre d'information pour vos dossiers.

 Avez-vous lu la lettre ci-dessus et acceptez-vous de participer à la deuxième phase d'étude qu'elle décrit?

☐ Oui

☐ Non

Simple Skipping Information

- If Avez-vous participé à la première phase de l'étude... = Oui then Aller à Page 8
- If Avez-vous participé à la première phase de l'étude... = Non then Aller à Page 3

 Participation à la première phase

 Avez-vous participé à la première phase de l'étude à l'hiver 2014 et soumis vos réponses à la chercheuse?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Simple Skipping Information

- If Donnez-vous ou avez-vous donné dans les sept derni... = Oui then Aller à Page 4
- If Donnez-vous ou avez-vous donné dans les sept derni... = Non then Interrompre l'enquête

 Vérification de l'admissibilité

À titre indicatif, par cours pratiques de traduction, nous entendons les cours dans lesquels les étudiants seront essentiellement amenés à traduire, comme les cours de traduction générale, les cours de traduction spécialisée et les cours de traduction technoscientifique, et ce, qu'il s'agisse de cours de traduction thème ou version.

 Donnez-vous ou avez-vous donné dans les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014) au moins un cours pratique de traduction au premier cycle dans une université canadienne?

- ☐ Oui
- ☐ Non

 Pour des raisons de classement des données, veuillez créer un code identificateur unique en suivant les indications ci-dessous.

Le code sera composé de huit (8) caractères, soit les deux (2) initiales du nom de votre mère, les deux (2) chiffres de votre mois de naissance (p. ex., septembre : 09), les deux (2) derniers chiffres de votre numéro de téléphone résidentiel et les deux (2) premières lettres de votre ville natale (dans l'ordre).

Exemple : Marguerite Léger est née le 4 août 1976 à Montréal, fille de Jeanne et Paul Léger. Vous pouvez la joindre au 514 234-5678. Son code identificateur serait JL0878MO.

 Données de classement (page 1 de 2)

 Veuillez sélectionner le type de cours pour lequel vous répondez au questionnaire.

N. B. : Vous ne pouvez répondre au questionnaire qu'un type de cours à la fois, toutes années confondues. Si vous donnez ou avez donné plus d'un type de cours pratiques dans les sept dernières années, nous vous invitons à répondre au questionnaire autant de fois que de types de cours que vous donnez ou avez donné. Nous nous excusons du temps supplémentaire que cela pourrait vous prendre, et nous vous remercions à l'avance de vous investir autant dans notre étude.

- ☐ Cours de traduction générale, ou équivalent (p. ex., cours de méthodologie de la traduction)
- ☐ Cours de traduction spécialisée (p. ex., cours de traduction administrative, juridique, économique ou commerciale)
- ☐ Cours de traduction technoscientifique (p. ex., dans les domaines de la mécanique, de l'informatique, de la physique, de l'électricité)
- ☐ Autre cours de traduction (veuillez préciser) : _____

 S'agit-il le plus souvent de cours de traduction version (vers la langue dominante) ou thème (vers une langue seconde)?

- ☐ Version
- ☐ Thème

 Veuillez sélectionner la paire de langues et la direction dans lesquelles les étudiants sont amenés à traduire dans votre cours.

Veuillez répondre en fonction de votre réponse précédente.

- ☐ Anglais vers espagnol
- ☐ Anglais vers français
- ☐ Espagnol vers anglais
- ☐ Espagnol vers français
- ☐ Français vers anglais
- ☐ Français vers espagnol
- ☐ Autres (veuillez préciser les langues et la direction) : _____

 Dans quel type de classe donnez-vous le plus souvent le cours?

- ☐ Classe virtuelle (veuillez préciser l'outil utilisé) : _____
- ☐ Classe physique - Laboratoire informatique
- ☐ Classe physique - Local traditionnel
- ☐ Classe hybride (veuillez préciser) : _____

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Données de classement (page 2 de 2)

 Veuillez sélectionner l'établissement où vous donnez ou avez donné le plus longtemps ce type de cours durant les sept dernières années (2006-2007 à 2013-2014). (Voir la note ci-dessous.)

Si vous donnez ou avez donné ce type de cours dans plus d'un établissement, nous vous invitons à remplir un questionnaire par établissement. Sachez que notre étude est orientée sur le type de cours pratiques que vous donnez ou avez donné. Vous n'êtes donc aucunement obligé de répondre au questionnaire une autre fois si cela vous pose problème. Toutefois, si vous remplissez le questionnaire à nouveau pour un autre établissement, vous nous aiderez à récolter des données complètes qui nous permettront de mieux refléter dans notre travail la situation actuelle des technologies langagières dans les cours de traduction au Canada. Nous vous remercions à l'avance de votre engagement envers la recherche.

N.B. : En aucun cas la présentation des données à elle seule permettra l'identification des participants à l'étude comme le stipule la lettre d'information.

- ☐ Université de Sherbrooke
- ☐ Université de Montréal
- ☐ Université de Moncton
- ☐ Université Laval
- ☐ Université d'Ottawa
- ☐ Université du Québec en Outaouais
- ☐ Université de Hearst
- ☐ Université de Saint-Boniface
- ☐ Université McGill
- ☐ Université Concordia
- ☐ Collège Glendon de l'Université York
- ☐ Université du Québec à Trois-Rivières
- ☐ TÉLUQ

 Dans quelle catégorie de personnel enseignant vous classeriez-vous?

Veuillez sélectionner la catégorie à laquelle vous avez appartenu le plus longtemps durant l'enseignement du cours ou à laquelle vous appartenez actuellement et appartiendrez encore plusieurs années.

- ☐ Professeurs à temps plein
- ☐ Professeurs à temps partiel
- ☐ Chargés de cours – Professionnels
- ☐ Chargés de cours - Étudiants de 2e ou 3e cycle
- ☐ Je préfère ne pas répondre.

 Souhaitez-vous apporter quelques précisions sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

Simple Skipping Information

- If Est-ce que des technologies langagières sont utili... = Non then Interrompre l'enquête

 Est-ce que des technologies langagières sont utilisées par vous ou par vos étudiants (selon vos observations), par choix ou par obligation, dans votre cours pratique?

À titre indicatif, par technologies langagières, nous entendons tout outil informatique conçu pour les professionnels de la langue, notamment les traducteurs. Parmi ces technologies, on retrouve entre autres les dictionnaires unilingues ou bilingues électroniques ou en ligne, les concordanciers unilingues ou bilingues, les bases de données terminologiques, les outils de référence linguistique et les mémoires et environnements de traduction.

- ☐ Oui
☐ Non

☒ Si oui, lesquels? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent selon votre utilisation et celle de vos étudiants.

Pour chaque case cochée, veuillez préciser l'outil ou les outils auxquels vous faites référence.

☐ Bases de données terminologiques (p. ex., TERMIUM Plus® et Le grand dictionnaire terminologique [GDT]) (veuillez préciser) :

☐ Concordanciers unilingues (p. ex., Le Migou et TextSTAT) (veuillez préciser) : _____

☐ Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradoolT et TransSearch) (veuillez préciser) : _____

☐ Outils de référence linguistique (p. ex., Banque de dépannage linguistique [BDL] et Le guide du rédacteur en ligne) (veuillez préciser) : _____

☐ Dictionnaires unilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Petit Robert 2013 et Le Trésor de la Langue Française Informatisé) (veuillez préciser) : _____

☐ Dictionnaires bilingues électroniques ou en ligne (p. ex., Le Grand Robert et Collins) (veuillez préciser) : _____

☐ Systèmes de gestion de mémoires de traduction et environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) (veuillez préciser) : _____

☐ Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction, PORTAGE, SYSTRAN et Moses) (veuillez préciser) : _____

☐ Autres (veuillez préciser) : _____

 Souhaitez-vous commenter vos réponses? Si oui, veuillez le faire ci-dessous.

 Veuillez inscrire le code identificateur unique que vous avez créé dans le premier questionnaire en ligne.

À titre indicatif, votre code est composé de huit (8) caractères, soit les deux (2) initiales du nom de votre mère, les deux (2) chiffres de votre mois de naissance, les deux (2) derniers chiffres de votre numéro de téléphone résidentiel et les deux (2) premières lettres de votre ville natale (dans l'ordre).

Exemple : Marguerite Léger est née le 4 août 1976 à Montréal, fille de Jeanne et Paul Léger. Vous pouvez la joindre au 514 234-5678. Son code identificateur serait JL0878MO.

Simple Skipping Information

- If Préférez-vous passer une entrevue avec la cherc... = Oui then Aller à Page 15
- If Préférez-vous passer une entrevue avec la cherc... = Non then Aller à Page 10

 Entrevues (rappel)

Comme vous le savez sans doute, la deuxième phase comporte deux volets, soit des entrevues individuelles avec des participants à la première phase et ce questionnaire en ligne. Le contenu des entrevues et du questionnaire est essentiellement le même.

 Préférez-vous passer une entrevue avec la chercheuse plutôt que de répondre au présent questionnaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non

 NOTE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE : Les questions suivantes seront réparties sur plusieurs pages et gérées par des sauts logiques en fonction des réponses données, ce qui allègera le processus pour les participants.

 Questions complémentaires au sujet de votre cours de traduction

Dans cette page, veuillez préciser certains aspects de votre cours pratiques de traduction en répondant aux questions suivantes.

Rappel : Par technologies langagières, nous entendons tout outil informatique conçu pour les professionnels de la langue, notamment les traducteurs.

 Où se situe votre cours dans le cheminement typique d'un étudiant au baccalauréat (trois ans)?

- ☐ 1re session
- ☐ 2e session
- ☐ 3e session
- ☐ 4e session
- ☐ 5e session
- ☐ 6e session

 Quelle est la taille moyenne de votre groupe?

Si vous donnez votre cours à plus d'un groupe, veuillez indiquer le nombre d'étudiants moyen par classe.

 Est-ce que vos étudiants ont généralement eu un premier contact avec les technologies langagières dans un autre cours avant de suivre le vôtre?

- ☐ Oui
- ☐ Non



Si oui, de quel autre type de cours s'agit-il? _____

À ce propos, que remarquez-vous sur l'aisance de vos étudiants avec les technologies? _____

Quels effets la situation a-t-elle sur votre cours en général? _____

 Votre cours est-il obligatoire au programme?

- ☐ Oui
- ☐ Non

 Comporte-t-il des prérequis, notamment en lien avec les technologies?

- ☐ Oui
- ☐ Non



Si oui, quels sont-ils? _____

Sinon, croyez-vous que des prérequis technologiques seraient nécessaires ou utiles pour votre cours? ☐ Oui ☐ Non

Pourquoi? _____

 Quelle est la formule d'enseignement de votre cours?

- ☐ En présentiel

- ☐ À distance
☐ Combinaison des deux formules précédentes

 L'avez-vous toujours donné ainsi?

- ☐ Oui
☐ Non



Pourquoi? _____

Sinon, avez-vous remarqué des différences majeures dans l'utilisation des technologies langagières par vos étudiants (niveau d'aisance, intérêt, etc.)? ☐ Oui
☐ Non

Veillez expliquer votre réponse précédente. _____

 Avez-vous déjà songé à changer le format de votre cours (p. ex., en optant pour une formule hybride, à distance ou présentielle)?

- ☐ Oui
☐ Non

 Pourquoi avez-vous choisi d'intégrer les technologies dans votre cours?

 Pouvez-vous décrire la forme que prend généralement votre cours et quelques activités d'enseignement auxquelles vous faites appel?

Par forme du cours (ou activités d'enseignement), nous entendons, par exemple, l'exposé magistral, l'atelier, la collaboration avec le milieu professionnel et l'approche par projet (qui s'étend sur toute la session).

 Pouvez-vous décrire quelques activités d'apprentissage auxquelles vous faites appel dans votre cours?

Par activités d'apprentissage, nous entendons, par exemple, la simulation professionnelle, l'apprentissage par résolution de problème et l'approche par projet (qui s'étend sur un cours ou quelques-uns).

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Questions complémentaires au sujet de l'utilisation des technologies dans votre cours

Dans cette page, veuillez préciser certains aspects de l'utilisation des technologies langagières dans votre cours pratique de traduction en répondant aux questions suivantes.

Nous souhaitons connaître les bonnes et mauvaises expériences d'utilisation, ainsi qu'en apprendre davantage sur les fonctions utilisées par vous ou par vous étudiants, notamment avec les outils de traduction.

 Avez-vous des exemples d'activités d'apprentissage ou d'enseignement (de bonnes ou mauvaises expériences) avec les technologies langagières dans votre cours pour les types d'outils suivants :

Veuillez préciser les circonstances d'utilisation (p. ex., travail d'équipe ou individuel, travail supervisé ou autonome, travail formatif ou sommatif) et, autant que possible, l'objectif ou les objectifs des activités.

Concordanciers bilingues (p. ex., WeBiText, TradoolT ou TransSearch) _____

Systèmes de gestion de mémoires de traduction ou environnements de traduction (p. ex., MultiTrans ou LogiTerm) _____

Outils de traduction automatique (p. ex., Google Traduction ou Kit du traducteur, PORTAGE, SYSTRAN ou Moses) _____

 Est-ce que l'utilisation de technologies est obligatoire dans votre cours?

- ☐ Oui
☐ Non



Pourquoi? _____

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Questions au sujet des difficultés rencontrées

Dans cette page, nous vous invitons à discuter des principales difficultés rencontrées par le participants à la première phase de l'étude quant à l'augmentation de l'utilisation des technologies langagières dans leurs cours pratiques de traduction en répondant aux questions suivantes.

 Parmi les difficultés ci-dessous, avez-vous des expériences ou commentaires à partager, ou des solutions à proposer?

Si vous n'avez rien à écrire, veuillez passer à la question suivante.

Les infrastructures sont inadéquates. _____

Il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir l'utilisation des technologies dans le cours. _____

Les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'aisance avec les technologies. _____

Il manque de formation sur les technologies pour les professeurs. _____

Le coût des technologies est trop élevé. _____

Les technologies ne sont pas assez accessibles. _____

 Croyez-vous qu'avec votre statut de chargé de cours, de professeur à temps plein ou de professeur à temps partiel être en mesure de remédier à ces problèmes vous-même?

☐ Oui

☐ Non



Si oui, comment vous y prendriez-vous? _____

Sinon, qui ou quoi pourrait remédier à ces problèmes? _____

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Questions sur les perspectives des technologies dans les cours

Dans cette page, nous vous invitons à discuter des perspectives des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction en répondant aux questions suivantes.

 Au sujet d'une utilisation accrue des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction...

Quels seraient les avantages et désavantages immédiats ou à court terme, notamment sur l'enseignement (pour vous) et l'apprentissage (pour vos étudiants)? _____

Quels seraient les avantages et désavantages à long terme pour les étudiants (p. ex., une fois sur le marché du travail) ou pour les universités? _____

En ce qui concerne les technologies langagières avancées, comme les mémoires de traduction ou les systèmes de traduction automatique, quels seraient les avantages et désavantages d'une utilisation accrue? _____

 Quel est l'avenir des technologies langagières avancées dans les programmes de traduction selon vous?

 S'il existait un type de cours pratique de traduction prévoyant l'utilisation accrue des technologies avancées...

Quel serait le cours idéal selon vous? _____

Combien de cours de ce genre un programme typique devrait-il présenter? _____

Devrait-il être obligatoire? ☐ Oui ☐ Non

 Avez-vous des idées pour augmenter l'intégration des technologies, notamment les technologies avancées, dans les programmes de traduction?

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 Questions sur les perspectives des mémoires et environnements de traduction

Dans cette page, nous vous invitons à partager votre opinion sur les principales perspectives de ces technologies langagières dans les cours pratiques de traduction (selon les participants à la première phase) en répondant aux questions suivantes.

 Dans le premier questionnaire, 76 % des participants affirment que les mémoires et les environnements de traduction ont une place dans les programmes de premier cycle. Êtes-vous d'accord avec eux? Pourquoi?

 En ce qui concerne la place que ces technologies devraient occuper dans les programmes, selon la majorité des participants...

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.

Les étudiants devraient commencer à traduire avec ces technologies à la 3e, 4e ou 5e session.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Tout à fait en désaccord

Ces technologies ne devraient pas être utilisées dans les cours de traduction générale.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Tout à fait en désaccord

Ces technologies devraient être utilisées dans les cours de traduction technique ou spécialisée.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Tout à fait d'accord

Expliquez.

 Avez-vous des commentaires ou des précisions à formuler sur vos réponses? Si oui, veuillez les inscrire ci-dessous.

 NOTE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE : Les mots « lettre de consentement » serviront d'hyperlien vers la version PDF de la lettre de consentement pour les entrevues.

 Veuillez inscrire votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet ci-dessous.

Veuillez noter qu'en inscrivant votre adresse courriel ci-dessous, puis en soumettant le questionnaire (à la prochaine page), vous acceptez de sortir de l'anonymat pour que la chercheuse communique avec vous. Sachez que votre identité ne sera révélée en aucun cas, en vertu de la lettre de consentement.

 Fin du questionnaire

Nous vous remercions de votre participation à cette étude. Vos réponses nous permettront de déterminer la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle au Canada et, ainsi, de contribuer à la recherche en pédagogie de la traduction.

 Donnez-vous ou avez-vous donné plus d'un type de cours pratiques durant les sept dernières années universitaires (de 2006-2007 à 2013-2014)?

Si oui, nous vous invitons à remplir le questionnaire à nouveau pour un autre type de cours que celui pour lequel vous venez de répondre aux questions. Une fois ce questionnaire envoyé, vous n'aurez qu'à cliquer à nouveau sur le lien qui mène vers le questionnaire soit dans le message d'invitation que vous avez reçu soit dans la lettre d'information jointe à ce message.

 Consentement - Rappel

En cliquant sur le bouton « Soumettre » ci-dessous, vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées pour le projet de maîtrise « Technologisation des cours pratiques de traduction : situation actuelle, pratiques exemplaires et perspectives » qui vise à déterminer la place des technologies langagières dans les cours pratiques de traduction des programmes de premier cycle au Canada et, ainsi, contribuer à la recherche en pédagogie de la traduction.

Annexe XII¹⁶⁸ – Tableau 2 : Cours technologiques¹⁶⁹ dans les programmes en 2014¹⁷⁰

<i>Établissement</i>	<i>Programme observé</i>	<i>Cours obligatoires</i>	<i>Cours optionnels</i>
Québec			
Université Concordia (37 260 étudiants inscrits; dont 26 830 à temps plein ¹⁷¹)	Baccalauréat, spécialisation en traduction (90 à 120 ¹⁷² crédits) CTTIC ¹⁷³	0 cours ¹⁷⁴ sur 10 (0 %) : - FTTRA 310 (Initiation à la recherche documentaire et terminologique) ¹⁷⁵ - FTTRA 411 (Terminologie et mondialisation)	3/23 (13 %) : - FTTRA 416 (Informatique et traduction) - FTTRA 452 (Traduction automatique et traduction assistée par ordinateur) - FTTRA 458 (Pratique de la localisation)
Université du Québec à Trois-Rivières (14 140; 8 900)	Baccalauréat en traduction (90 crédits) CTTIC	1/26 (3,8 %) : - TRA1018 (Terminologie I) - TRA1030 (Terminologie II) - TRA1093 (Outils d'aide à la traduction)	0/30 (0 %)
Université Laval (46 450; 33 930)	Baccalauréat en traduction (90 crédits) CTTIC	2/14 (14,3 %) : - TRD-1001 (Lexique et dictionnaires) - TRD-1010 (Terminologie et recherche documentaire) - TRD-2210 (Terminologie avancée) - TRD-2212 (Outils informatiques du traducteur ou du terminologue)	1/46 (2,2 %) : - FRN-1104 (Textes et technologies)

¹⁶⁸ Ce tableau se veut une mise à jour des données comparables présentées par Fiola en 2003.

¹⁶⁹ Les cours technologiques sont les « cours permettant aux étudiants de se familiariser avec les outils informatiques dont se sert la traducteur » (Fiola, 2003, p. 147) et comptent « les cours de traductique, de terminotique, d'éditique, voire de localisation » (p. 183-184).

¹⁷⁰ Les programmes analysés datent de l'année universitaire 2013-2014 ou 2014-2015.

¹⁷¹ Le nombre absolu de tous les étudiants inscrits et d'étudiants inscrits à temps plein est tiré des données fournies par Universités Canada. Ceux-ci datent de l'automne 2016.

¹⁷² Le programme de 120 crédits, soit de quatre ans, s'adresse aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires obtenu à l'extérieur de la province.

¹⁷³ Cette mention indique que le programme analysé est reconnu par le Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (CTTIC).

¹⁷⁴ Rappelons qu'un cours représente généralement trois crédits.

¹⁷⁵ À des fins de comparabilité, nous avons adopté la classification de Fiola (2003). Ainsi, nous avons exclu les cours de méthodologie portant sur la terminologie et la documentation, et ce, bien qu'ils permettent sans doute aux apprenants de se familiariser avec des TL.

<i>Établissement</i>	<i>Programme observé</i>	<i>Cours obligatoires</i>	<i>Cours optionnels</i>
Université de Montréal (49 600; 36 360)	Baccalauréat spécialisé en traduction (90 crédits) CTTIC	2/17 (11,8 %) : - TRA 1400 (Recherche documentaire et terminologique) - TRA 1600 (Outils informatiques des langagiers) - TRA 2450 (Terminologie et terminographie) - TRA 2600 (Outils informatiques avancés)	1/48 (2,1 %) : - TRA 3400 (Initiation à la localisation)
Université du Québec en Outaouais (7 420; 4 520)	Baccalauréat en traduction et en rédaction (90 crédits) CTTIC	4/24 (16,7 %) : - LNG1303 (Outils informatiques pour langagiers) - LNG1323 (Documentation et terminologie) - LNG1363 (Outils informatiques avancés pour langagiers) - LNG1293 (Terminologie et terminotique ¹⁷⁶) - TRA1353 (Traduction automatique et postédition)	0/24 (0 %)
Université de Sherbrooke (24 660; 16 760)	Baccalauréat en traduction professionnelle (90 crédits) OTTIAQ ¹⁷⁷	2/21 (9,5 %) : - TRA 100 (Documentation et traduction) - TRA 111 (Informatique fonctionnelle et traduction) - TRA 211 (Traductique) - TRA 300 (Terminologie et traduction spécialisée)	1/67 (1,5 %) : - LCR 307 (Lexique et bases de données informatisées) - LCR 309 ¹⁷⁸ (Les dictionnaires)

¹⁷⁶ Nous avons compté les cours portant en leur titre le mot « terminotique », puisqu'il est clair que ceux-ci présentent, à notre avis, un volet technologique important.

¹⁷⁷ Ce programme ne paraît pas dans l'entente de réciprocité du CTTIC signé en 2003. Cependant, comme cette entente est largement inspirée d'un règlement au *Code des professions* du Québec (OPQ, 2017) au sujet de l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ) et que ce dernier reconnaît depuis quelque temps déjà (résolution annoncée dans le *Rapport annuel de l'OTTIAQ 2007-2008*), nous croyons qu'une future mise à jour de l'entente prévoirait l'ajout de celui-ci.

¹⁷⁸ Selon la classification de Fiola (2003), ce cours figure parmi les cours de méthodologie.

<i>Établissement</i>	<i>Programme observé</i>	<i>Cours obligatoires</i>	<i>Cours optionnels</i>
Université McGill (38 110; 30 550)	Spécialisation en langue et littérature françaises – Traduction / Spécialisation Traduction (54 crédits) CTTIC	0/5	0/49 : - FREN 347 (Terminologie générale)
TÉLUQ (8 630; 1 150)	Certificat en traduction (30 crédits)	0 ¹⁷⁹	1/22 ¹⁸⁰ : - TRA 4030 (Outils, ressources et environnement d'aide à la traduction)
Ontario			
Université d'Ottawa (42 700; 36 600)	Baccalauréat spécialisé approfondi en traduction anglais-français (120 crédits)	2/20 (10 %) : - TRA2988 (Documentation et lexicologie) - TRA3555 ¹⁸¹ (Initiation à la terminologie et à la terminotique) - TRA3956 (Traductique / Translation Technologies)	1/23 (4,3 %) : - TRA4957 (Traduction appliquée ¹⁸²)
Université de Hearst (109 ¹⁸³)	Baccalauréat spécialisé en traduction (120 crédits)	1/19 (5,3 %) : - TRAD 3136 (Documentation et terminologie) - TRAD 3206 (Informatique et traduction)	0/4 (0 %)
Université York (52 250; 44 550)	Baccalauréat en traduction (120 crédits)	0/15 (0 %) : - GL/TRAN 3260 (Documentation) - GL/TRAN 4370 (Terminologie)	1/>67 ¹⁸⁴ (1,5 %) : - GL/TRAN 4525 (Outils d'aide à la traduction et à la localisation)

¹⁷⁹ Notons qu'aucun cours, qu'importe sa nature, n'est obligatoire à ce certificat.

¹⁸⁰ Ce nombre est pertinent, car les choix de cours sont strictement limités au domaine et aux champs connexes.

¹⁸¹ Ce cours est aussi offert en anglais, soit sous la cote TRA3155 (*Introduction to Terminology and Terminotics*).

¹⁸² Ce cours bilingue porte le titre anglais *Applied Translation Technologies*.

¹⁸³ C'est le nombre d'étudiants inscrits à temps plein à l'automne 2015, selon un rapport de l'Université Hearst (2015-2016). Le nombre d'inscriptions total nous est inconnu.

¹⁸⁴ Ce programme présente un nombre incalculable de cours optionnels. Pour calculer la représentation du cours technologique par rapport à ceux-ci, nous avons utilisé le plus grand nombre de cours optionnels offerts par un seul programme de notre échantillon, soit celui de l'Université de Sherbrooke (67).

<i>Établissement</i>	<i>Programme observé</i>	<i>Cours obligatoires</i>	<i>Cours optionnels</i>
Nouveau-Brunswick			
Université de Moncton (4 820; 4 200)	Baccalauréat en traduction (120 crédits)	1/19 (5,3 %) : - TRAD3120 (Documentation et terminologie) - TRAD3130 (Informatique et traduction)	0/12 (0 %) : - TRAD4720 ¹⁸⁵ (Terminologie et lexicographie)
Manitoba			
Université de Saint-Boniface (950; 640)	Baccalauréat spécialisé en traduction (120 crédits)	1/9 (11,1 %) : - TRAD 2111 (Informatique et traduction) - TRAD 3131 (Terminologie bilingue et documentation)	2/33 (6 %) : - TRAD 4061 (Terminologie appliquée) - TRAD 4101 (Mémoire de terminologie) - TRAD 4501 (Initiation à la localisation)
Moyenne des cours technologiques dans les programmes ¹⁸⁶ :		8 %	2,8 %

¹⁸⁵ Le titre et la description seuls du cours justifient à peine sa sélection ici.

¹⁸⁶ Notons que nous avons tenu compte des baccalauréats seulement.