

**Quelle formation donner
aux traducteurs-postéditeurs de demain?**

Louise Saint-André

École de traduction et d'interprétation
Université d'Ottawa

Sous la direction de
Elizabeth Marshman, Ph. D.
École de traduction et d'interprétation
Université d'Ottawa

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre du programme de maîtrise en traductologie

Résumé

Certains affirment qu'à l'avenir, un nombre croissant de traducteurs postéditeront des textes issus de la traduction automatique plutôt que de traduire. Cette étude examine le bagage à inculquer aux futurs traducteurs-postéditeurs pour mieux les outiller.

Un sondage mené en ligne auprès de postéditeurs du Canada et d'ailleurs montre que les compétences traductionnelles et rédactionnelles sont les plus utiles en PÉ, suivies des compétences en correction et d'aspects professionnels; les connaissances spécialisées et les compétences en informatique arrivent aux derniers rangs. Le sondage montre de plus que si les compétences traductionnelles et rédactionnelles sont généralement acquises pendant la formation universitaire en traduction, ce n'est pas le cas des compétences en correction, et encore moins des aspects professionnels : deux éléments à intégrer en priorité à la formation des traducteurs-postéditeurs pour la bonifier. La thèse propose deux formules susceptibles de favoriser l'intégration des éléments prioritaires pour mieux préparer les traducteurs-postéditeurs de demain.

Mots clefs : postédition, traduction automatique, formation en traduction

Abstract

According to some, translators will increasingly be required to postedit machine translation output rather than to translate. This study examines the skill set that must be acquired by future translators-posteditors in order to be better prepared for this work.

An online survey was administered to posteditors from Canada and abroad. Translation and writing competences ranked at the top of a usefulness scale, followed by revision competences and professional aspects, and, finally, by specialized knowledge and computer-related competences. While translation and writing competences were found to be generally acquired during university-based translator training, revision competences and professional aspects were not. Those elements should therefore be prioritized in order to improve training. Two training options are proposed to facilitate their integration and hence better prepare tomorrow's translators-posteditors.

Key words: postediting, machine translation, translator training

Table des matières

Liste des figures	vii
Liste des abréviations	viii
Remerciements	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 Traduction automatique, postédition et formation	12
1.1 La traduction automatique.....	12
1.1.1 Survol historique	12
1.1.2 Principaux systèmes de traduction automatique.....	15
1.1.3 Application.....	20
1.2 La postédition	22
1.2.1 Définition	22
1.2.2 Aspects distinctifs	24
1.2.3 Ampleur de l'intervention selon le type de postédition	29
1.2.4 Comment s'effectue la postédition?	32
1.2.5 Qui s'en charge (ou devrait s'en charger)?	33
1.3 La formation en traduction	35
1.3.1 Qui, où et comment?.....	35
1.3.2 Profil de compétences, connaissances et caractéristiques	39
1.4 La formation en révision.....	45
1.4.1 Où et comment?.....	46
1.4.2 Profil de compétences.....	48
1.5 La formation en postédition.....	50
1.5.1 Où, quoi et comment?.....	51
1.5.2 Profil de compétences.....	57
1.5.3 Profil retenu pour la thèse	62
Chapitre 2 Méthodologie	66
2.1 Choix de la méthodologie.....	66
2.2 Conception de l'instrument	67
2.2.1 Relevé et classification des compétences	68
2.2.2 Caractérisation des participants selon divers critères	69

2.2.3 Types de questions	71
2.2.4 Choix du logiciel d'administration du questionnaire.....	72
2.2.5 Parcours des répondants.....	72
2.2.6 Aspect visuel.....	80
2.2.7 Tests bêta et approbation	83
2.3 Diffusion du questionnaire	83
2.3.1 Destinataires.....	83
2.3.2 Échéancier	85
2.4 Analyse des données.....	86
2.4.1 Premier niveau d'analyse	86
2.4.2 Deuxième niveau d'analyse.....	87
2.4.3 Détail des calculs	88
2.5 Entrevues semi-dirigées.....	92
Chapitre 3 Résultats et discussion.....	94
3.1 Profil des répondants	94
3.1.1 Âge des répondants.....	95
3.1.2 Aise par rapport à l'informatique	95
3.1.3 Répartition géographique et stabilité de la clientèle	96
3.1.4 Formation en traduction et expérience	97
3.1.5 Apprentissage, expérience et pratique de la postédition	99
3.2 Utilité des compétences dans le travail de postédition	104
3.2.1 Six compétences jugées les plus utiles.....	105
3.2.2 Dix-sept compétences jugées modérément utiles.....	107
3.2.3 Onze compétences jugées plus ou moins utiles.....	114
3.2.4 Catégories de compétences selon leur utilité globale	118
3.3 Acquisition des compétences pendant la formation universitaire	121
3.3.1 Compétences généralement acquises pendant la formation	122
3.3.2 Compétences faiblement acquises pendant la formation	125
3.3.3 Catégories de compétences : vérification des hypothèses	128
3.4 Quelles compétences intégrer en priorité à la formation?	131
3.4.1 Ensemble des répondants	132

3.4.2 Au Canada.....	133
3.4.3 À l'extérieur du Canada	134
3.4.4 Sommaire des priorités	135
Chapitre 4 Propositions, limites et pistes de recherche.....	136
4.1 Comment bonifier la formation des traducteurs-postéditeurs?.....	136
4.1.1 Première option : le format de cours ordinaire	137
4.1.2 Deuxième option : une formule inspirée des crédits de formation continue.....	139
4.2 Limites de l'étude	145
4.2.1 Grille de compétences.....	145
4.2.2 Échantillonnage	149
4.2.3 Subjectivité des réponses.....	150
4.3 Pistes de recherche pour l'avenir.....	152
Conclusion	156
Bibliographie.....	160
Annexe A – Tableau synoptique des compétences.....	176
Annexe B – Questionnaire.....	182
Annexe C – Utilité des compétences en moyennes pondérées.....	207
Annexe D – Utilité des compétences - tous les répondants	208
Annexe E – Utilité des compétences - répondants formés seulement au Canada	209
Annexe F – Utilité des compétences - répondants formés seulement hors Canada	210
Annexe G – Acquisition des compétences - tous les répondants	211
Annexe H – Acquisition des compétences - répondants formés seulement au Canada	212
Annexe I – Acquisition des compétences - répondants formés seulement hors Canada	213
Annexe H – Scores de priorité - tous les répondants.....	214
Annexe K – Scores de priorité - répondants formés seulement au Canada	215
Annexe L – Scores de priorité - répondants formés seulement hors Canada.....	216
Annexe M – Commentaires des répondants.....	217
Annexe N – Feuille d'information.....	219
Annexe O – Invitation	222
Annexe P – Invitation de suivi	223
Annexe Q – Certificat d'approbation déontologique	224

Liste des figures

Figure 1 – Classification des systèmes de traduction automatique.....	15
Figure 2 – Parcours des répondants	73
Figure 3 – Deux écrans du questionnaire tels qu’ils apparaissaient en ligne.....	80
Figure 4 – Âge des répondants.....	95
Figure 5 – Stabilité de la clientèle selon sa répartition géographique	97
Figure 6 – Expérience en traduction	98
Figure 7 – Années d’expérience en postédition	100
Figure 8 – Expérience en postédition selon le lieu de la clientèle et de la formation.....	100
Figure 9 – Temps consacré à la postédition.....	101
Figure 10 – Expérience en postédition et en traduction.....	102
Figure 11 – Type de système selon le lieu de formation	103
Figure 12 – Type de système selon le lieu de la clientèle.....	103
Figure 13 – Six compétences les plus utiles	106
Figure 14 – Pondération moyenne des aspects professionnels en ordre décroissant	108
Figure 15 – Catégories de compétences selon leur utilité globale.....	118
Figure 16 – Neuf compétences généralement acquises	124
Figure 17 – Onze compétences généralement acquises au Canada	124
Figure 18 – Neuf compétences généralement acquises hors Canada	124
Figure 19 – Dix compétences faiblement acquises.....	126
Figure 20 – Onze compétences faiblement acquises au Canada.....	126
Figure 21 – Six compétences faiblement acquises hors Canada.....	126
Figure 22 – Catégories de compétences selon la fréquence de l’acquisition.....	129

Liste des abréviations

AP1	Pouvoir apprendre rapidement
AP2	Avoir un rendement adéquat
AP3	Savoir respecter un mandat changeant d'un projet à l'autre (p. ex. passer d'une révision en profondeur à une révision superficielle d'un projet à l'autre)
AP4	Pouvoir gérer son temps
AP5	Savoir organiser son travail
AP6	Assurer une communication efficace avec le client
AP7	Autres compétences. Veuillez préciser.
CC1	Pouvoir vous prononcer sur la qualité d'une traduction
CC2	Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive
CC3	Savoir analyser des phrases
CC4	Savoir réviser des traductions effectuées par des humains
CC5	Pouvoir repérer les différences entre le texte de départ (anglais) et le texte d'arrivée (français)
CC6	Pouvoir repérer ce qui doit être modifié
CC7	Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte
CC8	Posséder des compétences spécialisées en postédition
CI1	Maîtriser les outils informatiques requis
CI2	Connaître les forces et les faiblesses des outils requis
CI3	Savoir programmer des macros
CR1	Produire des écrits cohérents
CR2	Produire des écrits clairs, précis et concis
CR3	Respecter le code (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, typographie)

CS1	Connaître le domaine dont relève le texte de départ
CS2	Connaître la terminologie du domaine
CS3	Connaître les principaux ouvrages de référence
CS4	Savoir effectuer les recherches nécessaires (terminologiques, documentaires ou autres)
CS5	Savoir consigner les résultats des recherches (terminologiques, documentaires ou autres)
CS6	Savoir gérer des données terminologiques
CS7	Savoir effectuer une pré-édition
CS8	Savoir appliquer un langage ciblé (langage contrôlé)
CT1	Maîtriser la langue de départ (l'anglais)
CT2	Maîtriser la langue d'arrivée (le français)
CT3	Assurer la fidélité du texte d'arrivée (en français) au message de départ (en anglais)
CT4	Conserver le style du texte de départ (anglais)
CT5	Adapter la traduction au lecteur cible
CT6	Adhérer au guide stylistique
EN>FR	De l'anglais vers le français
LC	Langue cible (langue d'arrivée)
LS	Langue source (langue de départ)
PÉ	Postédition
TA	Traduction automatique
TAS	Traduction automatique statistique
TC	Texte cible (en langue d'arrivée)
TS	Texte source (en langue de départ)

À Joan, Jake, Nick et Laurier, disparus depuis le début de cette aventure.

À Nicolas et Lincoln, dont l'arrivée nous rappelle que la vie continue.

Remerciements

Je souhaite exprimer ma plus profonde gratitude à Elizabeth Marshman, pour avoir accepté de me diriger et pour l'avoir fait avec tant d'enthousiasme. Son œil critique et sa minutie m'ont été éminemment précieux. Il est rare que deux années s'écoulent sans être marquées par quelque remous, et les deux dernières comptent parmi les plus tumultueuses qu'il m'a été donné de vivre. J'aimerais donc aussi remercier Elizabeth pour la constance de son soutien à travers ces tempêtes, en particulier celle des dernières semaines.

Merci aussi aux professeurs de l'École de traduction et d'interprétation pour leur générosité, leurs encouragements et la qualité de leur enseignement tout au long du programme, et spécialement aux professeurs Lynne Bowker et Malcom Williams pour le souci du détail et la bienveillance dont ils ont fait preuve comme examinateurs.

L'idée de cette maîtrise ne m'aurait jamais effleuré l'esprit, n'eût été les quelques mots qu'ont prononcé un jour madame Annie Brisset, que j'ai eu le grand privilège de compter parmi mes professeurs. Nous sommes nombreux à lui devoir beaucoup.

Merci à mes compagnes et compagnons de classe pour leur vivacité d'esprit et la qualité de nos échanges, en particulier à Jessica pour son soutien, sa rigueur et, surtout, surtout, sa précieuse amitié.

Merci aux nombreux chercheurs, fournisseurs de services, représentants d'organismes professionnels ou non et autres personnes ressource qui ont bien voulu transmettre l'invitation de l'illustre inconnue que je suis à leur réseau. Un chaleureux merci aux participants sans qui cet exercice aurait été impossible et à Laurence pour la lumière dont elle a bien voulu éclairer pour moi les ténèbres de la statistique.

J'aimerais exprimer ma gratitude à celle qui a bien voulu s'attaquer à la correction d'épreuves, et ce, deux fois plutôt qu'une : merci maman. Enfin, je ne peux bien sûr passer sous silence ma famille immédiate, qui a participé bien malgré elle à l'aventure, parfois à son corps défendant. Le travail achevé, j'espère qu'elle retrouvera enfin la quiétude qu'elle attendait.

Introduction

Il est de ces sujets qui déchaînent les passions. Chez les langagiers, la traduction automatique (TA) et la postédition¹ (PÉ) qu'elle sous-tend comptent parmi les principaux brandons de discorde. Si pour d'aucuns, le simple fait de s'intéresser à la TA tient de la trahison, pour d'autres, hors de la PÉ, point de salut. Or, comme nous le verrons, la PÉ est souvent confiée aux traducteurs. Nous souhaitons donc ici analyser d'éventuels écarts entre la formation que reçoivent les traducteurs et le bagage que requiert la PÉ, offrir une réflexion sur la manière de combler ces écarts et proposer des pistes de solutions.

La technologie s'insère de plus en plus dans toute activité traductionnelle, voilà qui est incontestable. Même en s'adonnant à ses formes les plus artisanales ou traditionnelles – la traduction littéraire, par exemple –, on n'échappe pas à la bureautique : traitement de textes, dictionnaires numériques ou en ligne et correcteur orthographique ou grammatical, etc. Pour la traduction de textes administratifs, le poste de travail comporte aussi des éléments de traductique, dont font partie les logiciels ou outils d'aide à la traduction : les bitextes, qui affichent côte à côte un texte et sa traduction, les concordanciers, qui relèvent dans un corpus unilingue ou bilingue toutes les occurrences d'un mot ou d'une

1. Précisons d'emblée que l'on écrit indifféremment « postédition » (sans trait d'union) et « post-édition » (avec trait d'union) pour désigner la révision de textes traduits par un procédé automatique. Si nous avons respecté la graphie choisie par les auteurs cités, nous appliquons la première dans le corps du texte, en particulier dans les titres, conformément à la tendance actuelle en matière d'orthographe, qui consiste à souder les éléments des mots composés (de Villers, 2009 : 1612). Nous reconnaissons en outre que le terme *postédition* est parfois critiqué en français, puisqu'il s'agit d'un calque formé à partir du mot anglais *editing*, qui correspond à *révision* en français, et non à *édition* (Robert, 2010 : 2). Bien qu'imparfait, ce terme étant généralement employé en français, tant dans la littérature que sur le marché de la traduction, nous choisissons de le conserver ici.

expression, et les mémoires de traduction, qui recyclent, à partir d'un corpus, des segments déjà traduits.

Les aides technologiques font désormais partie intégrante du paysage traductionnel au point où pour certains, parler d'outils d'aide à la traduction semble redondant (voir Biau Gil et Pym, 2006 : 18). Aujourd'hui, la question n'est plus de savoir si le recours à cet attirail est judicieux ou non, mais d'y choisir le ou les éléments qui conviennent le mieux à un projet donné, au cas par cas. L'éventail des aides technologiques disponibles, d'ailleurs, s'élargit d'année en année, et la TA s'y intègre de plus en plus, phénomène auquel la mondialisation n'est pas étrangère.

Depuis l'avènement du Web, et *a fortiori* de sa mouture 2.0, les échanges sociaux et commerciaux ont connu une hausse fulgurante, et ce, partout sur la planète. Or, comme le souligne Barabé (2013), « [l]e monde entier ne parle pas anglais ». En fait, selon Reiner Arntz du réseau EMT², de petites communautés linguistiques ont gagné en importance en Europe depuis les années 1990³, et comme langue source (LS) ou comme langue cible (LC), l'anglais ne représente que de 35 % à 40 % du marché (EMT, 2011).

Cette multiplicité linguistique n'est pas nouvelle, mais paradoxalement, elle gagne en vigueur sous la pression de la mondialisation : « Plus la mondialité s'installe, plus les cultures locales cherchent à s'affirmer » (Barabé, 2013 : 46). De fait, il semble

-
2. Créé en 2007 par la Direction générale de la traduction de la Commission européenne (CE), le réseau EMT (European Master's in Translation) se compose d'experts dont le mandat est d'uniformiser le *master* en traduction au sein de l'Union européenne.
 3. Ce que confirme son collègue Wojciech Orłinski en évoquant la « réémergence de "petites" langues et de dialectes en Europe » (EMT, 2011 : 3).

qu'Internet soutienne la diversité linguistique plutôt que de la décimer (Cronin, 2013 : 59). La demande de traductions s'accroît donc non seulement en raison de la multiplication des échanges commerciaux ou autres entre communautés linguistiques différentes, mais aussi en raison de cette affirmation culturelle et linguistique de groupes qui jusque-là devaient recourir à une *lingua franca*.

La mondialisation crée des débouchés pour la traduction : pour s'implanter dans un marché, il ne suffit plus d'offrir de nouveaux biens et services. Encore faut-il les fournir dans la langue de l'acheteur, une offre qui va de pair avec une documentation promotionnelle, un site web, des correspondances diverses, des contrats, des modes d'emploi et des mécanismes de soutien technique, sans compter les mises à jour plus ou moins fréquentes de tout cet appareil de communication. Un tel foisonnement ne peut qu'entraîner une hausse du volume de textes destinés à la traduction. Déjà en 1985, Loffler-Laurian (p. 71) soulignait que « le nombre global de traductions demandées et réalisées dans les Communautés Européennes [sic] est en croissance, et l'éventail des champs dans lesquels s'exprime cette demande s'élargit aussi de plus en plus ». On peut en effet directement attribuer à la mondialisation le besoin insatiable d'information (Torrejón et Rico, 2002 : 110), et pour Allen (2003a : 299), le mouvement vers l'offre multilingue d'information stimule la demande de traduction. Pour illustrer son propos, Allen cite un sondage informel mené en 1998 auprès d'agences de traductions et de localisation, dont les résultats révélaient une hausse annuelle de 30 % de la demande en traduction, et parfois

plus encore⁴. D'ailleurs, ajoute Allen, on ne parle plus d'une ou de 2 langues cibles, mais de 5, 20, 50 ou plus (Allen, 2003a : 300).

Qu'en est-il à l'heure actuelle? Selon une enquête menée par Kelly et DePalma (2012, 6-7) pour le Common Sense Advisory, qui se spécialise dans l'étude du marché des services langagiers, la valeur marchande estimée de tels services⁵ assurés par des fournisseurs externes dans le monde était de 33 523 milliards de dollars US en 2012, et le taux de croissance annuel de ce marché était de 12,17 %⁶. Dans ces conditions, il serait irréaliste de croire que des traducteurs professionnels arriveront jamais à satisfaire à la demande. Par ailleurs, loin de soulager la pression, le vieillissement des effectifs constaté dans tous les pays développés devrait s'accélérer au cours des prochaines années⁷.

Pendant que l'offre diminue, la demande augmente, c'est indéniable, mais la concurrence aussi. En effet, si la mondialisation multiplie les besoins de traduction, elle fait aussi éclater les barrières commerciales pour les fournisseurs de services langagiers. Ceux dont la clientèle était autrefois locale ou nationale peuvent désormais courtiser un marché

4. D'ailleurs, selon Barabé, « la demande de traduction double tous les trois à sept ans » (Barabé, 2013 : 57).

5. Traduction, interprétation et localisation

6. Pour l'Amérique du Nord, la même enquête estimait le marché à 11,7 milliards de dollars US en 2012, malgré une baisse de la part du marché par rapport à 2010 et 2011, et prévoyait qu'il atteindrait 16,5 milliards en 2015. Pour l'Europe, qui accroît sa part de marché depuis les dernières années, l'enquête estimait celui-ci à 16,6 milliards de dollars US en 2012 et prévoyait qu'il atteindra 23,4 milliards en 2015. Par ailleurs, selon Kelly et DePalma (2012), l'Asie et l'Amérique latine accroissent elles aussi leurs parts du marché au fil des ans.

7. Au sujet des pressions que subit l'offre de traduction, voir entre autres Bowker et Ehgoetz (2007 : 210) et CSICT (1999 : 25-26). Notons en outre que l'âge moyen des membres de l'OTTIAQ est de 48,7 ans, bien qu'il n'ait augmenté que d'un an depuis 2002 (Gauthier, 2012 : 18).

international, et le même principe s'applique au recrutement de pigistes ou d'employés. On peut facilement imaginer, par exemple, qu'un cabinet de traduction arrive à offrir un service de nuit sans devoir imposer de tarifs plus élevés, simplement en recrutant des traducteurs dans divers fuseaux horaires, ou encore cherche à réaliser de substantielles économies en exportant une partie ou l'ensemble du travail vers des contrées où les salaires sont moins élevés, comme le fait depuis longtemps le secteur manufacturier.

Cette recherche d'économies influence d'autre part les attentes de la clientèle. En effet, si dans certains cas, la qualité de la traduction et son adaptation à des besoins spécifiques demeurent importantes, et ce, même à un coût plus élevé, de nombreux clients ne souhaitent rien de plus que d'accéder à la seule substance d'un texte⁸ : l'utilisateur veut simplement saisir rapidement l'idée générale d'un contenu rédigé dans une langue étrangère (Allen, 2003a : 300). L'exemple de Koehn (2010b : 21) illustre bien ce type de situation : un internaute qui, sans maîtriser l'anglais, cherche à régler lui-même un problème technique assez simple en consultant une page web rédigée dans cette langue se contentera d'une traduction de moindre qualité vers sa langue maternelle, quelles qu'en soient les lacunes stylistiques. La TA lui conviendra tout à fait, et il est peu probable qu'il soit disposé à déboursier le prix d'une traduction de qualité. Mais là ne s'arrête pas la portée de cette technologie, qui permet la traduction presque instantanée d'immenses volumes de textes.

Au Canada, l'accord économique et commercial global (AECG) conclu avec l'Union européenne (UE) en octobre 2013, et qui pourrait entrer en vigueur d'ici 2016, fait monter encore d'un cran la pression que subit le marché de la traduction. En vertu de

8. C'est ce qui s'appelle *gisting*, en anglais. *To get the gist of something* signifie « comprendre l'essentiel de quelque chose ».

l’AECG, les fournisseurs de services canadiens pourront participer aux appels d’offres que lanceront les plus grandes institutions européennes, soit la CE, le Parlement européen et le Conseil de l’UE, ainsi que les 28 États membres de l’UE, y compris leurs administrations locales et régionales. La valeur de ce marché ne se calcule pas en milliards de dollars, mais en billions (Carbasse, 2013). Or à lui seul, le Parlement européen compte 24 langues officielles, pour un total de 552 combinaisons possibles; l’importance des activités de traduction – et leur potentiel économique – au sein de ce marché est considérable. Dans un tel contexte, comment tourner le dos à une stratégie susceptible d’offrir le moindre avantage concurrentiel?

Nous l’avons vu plus tôt, plusieurs technologies langagières font maintenant partie de l’environnement de traduction. Aux technologies bien enracinées dans la pratique quotidienne que constituent les outils de gestion de la terminologie, les mémoires de traduction et les concordanciers, le Parlement européen songe à ajouter la TA, ce qui modifiera profondément le travail des traducteurs, qui effectueront dorénavant beaucoup moins de traductions en tant que telles, au moins pour certains types de textes et certaines paires de langues, et travailleront surtout à postéditer des sorties de machines et de mémoires de traduction (Poulis et Kolovratnik, 2012 : 2-3). Notons au passage que la CE a fait le saut en 1976 en adoptant Systran⁹, et que la PÉ y est entrée en 1994 (Senez, 1998 : 3). Le service de traduction de la CE confie à des pigistes les mandats de « Post-Édition Rapide » (Wagner, Bech et Martínez, 2014 : 39).

9. En 2010, Koehn (2010b : 21) soulignait que Systran supportait les fonctions de traductions de Yahoo et de Google, et que ses services de traduction traitaient 500 millions de mots par jour en 2007.

Le Canada n'est pas en reste dans cette course technologique. En effet, dans les années 1970, un projet du groupe TAUM (Traduction Automatique de l'Université de Montréal) a donné naissance au système MÉTÉO qui, dans ses versions successives¹⁰, traduit depuis lors les rapports météorologiques d'Environnement Canada. Toujours au Canada, le Groupe de technologies langagières interactives de l'Institut de technologie de l'information du Conseil national de recherches du Canada (CNRC) s'est lancé, en 2004, dans la création d'un système de traduction appelé PORTAGE. L'année suivante, ce système faisait déjà bonne figure dans des compétitions internationales, et un an plus tard, il était mis à l'essai tant au sein du secteur public que du secteur privé. À l'heure actuelle, PORTAGE est utilisé par les deux plus grands fournisseurs de services de traduction au pays : CLS-Lexitech et le Bureau de la traduction (BT)¹¹ (CNRC, sans date mais postérieur à 2010; CNRC, 2013).

Malgré les progrès réalisés dans le domaine de la TA tant à l'étranger qu'au Canada, il n'en demeure pas moins qu'à part quelques rares exceptions, dont le système MÉTÉO, les textes qu'elle produit requièrent presque toujours une certaine PÉ pour que la qualité finale soit comparable à celle d'une traduction professionnelle. Malgré le *toiletage* que constitue la PÉ, la TA est souvent présumée plus efficace que la traduction ordinaire, bien que cette efficacité ne fasse pas consensus. Si selon certaines estimations enthousiastes, la PÉ peut être jusqu'à quatre fois plus rapide que la traduction (Vasconcellos et León, 1985 : 134), pour d'autres chercheurs, les économies de temps qu'elle permet sont moins

10. Pour un court historique de ce système, voir Leplus (2004 : 1).

11. La mission du BT consiste entre autres à fournir des services de traduction au Parlement, aux tribunaux et aux ministères et organismes fédéraux, principalement en anglais et en français, les deux langues officielles du Canada, mais aussi dans d'autres langues.

élevées, quoiqu'assez substantielles : de 13 à 25 % pour Guerberof (2009 : 7), au moins 25 % pour la TAUS (2010 : 30), de 30 à 40 % pour Roukos (cité par Simard, 2012 : 11) et de 43 % pour Plitt et Masselot (2010 : 10), par exemple. Au cours d'une étude menée par García (2011 : 221), la PÉ n'a été associée qu'à des gains de productivité marginaux.

La possibilité de réaliser des gains de productivité, quels qu'ils soient, explique sans doute l'intérêt que semble manifester le marché des services langagiers pour la TA et la PÉ. Lors d'un sommet sur la TA tenu en France peu avant 2013, les usagers et les développeurs qui représentaient des intérêts commerciaux étaient, pour la première fois, plus nombreux que les participants issus du milieu de la recherche, preuve, avance l'auteur, que l'industrie reconnaît l'utilité et la maturité de la TA (A. Way, 2013 : 3).

D'ailleurs, au cours d'une enquête menée par l'Association for Machine Translation in the Americas et SDL en 2009, 30 % des répondants ont déclaré utiliser la PÉ ou être sur le point de le faire (Beaton et Contreras, 2010 : 1). Selon Mikel Forcada, professeur titulaire de la chaire de Langues et Systèmes informatiques de l'Université d'Alicante et membre du réseau EMT, « Plus de 30 % des traducteurs utilisent déjà la TA et toilettent ensuite les résultats obtenus dans le cadre de leur activité professionnelle. La tendance est à la hausse. » (EMT, 2011 : 2).

La TA et la PÉ s'intègrent lentement mais sûrement au processus normal de traduction (Silva, 2014 : 25), et certaines questions se posent au sujet de la PÉ, notamment :

« Quelles compétences doit-on posséder pour la mener à bien? » et « Où et comment acquérir ces compétences? » De fait, à cet égard, Allen (2003a : 298) souligne que le phénomène de la PÉ est si récent en traduction qu'il existe peu de méthodes permettant

de vérifier comment former les postéditeurs. Selon un sondage mené par la TAUS, la formation à la PÉ semble surtout de courte durée et fournie en cours d'emploi, mais son efficacité n'est pas optimale, puisque les fournisseurs de services linguistiques se plaignent de devoir souvent réexpliquer la nature du travail (TAUS, 2010 : 17). D'autre part, si plusieurs auteurs avancent que les traducteurs sont les mieux disposés à effectuer ce travail, et ce, pour plusieurs raisons que nous exposerons plus loin, certains autres expriment des réserves à cet égard.

Dans un ouvrage sur l'évaluation des compétences traductionnelles, C. Way (2008) déplorait le manque de données sur ce en quoi consiste véritablement le travail des traducteurs et sur l'adéquation entre leur formation et les exigences du marché¹². Cette observation faisait écho au préambule d'un collectif dirigé par Bisailon (2007) déplorant le manque d'information sur la révision professionnelle¹³. La même lacune est flagrante en ce qui a trait à la PÉ, malgré un regain d'intérêt pour cette activité, récemment : en mars 2014, Cambridge Scholars Publishing a sorti *Post-editing of Machine Translation: Processes and Applications*, sous la direction d'O'Brien et collab., et un ouvrage de Brunette sur la PÉ est attendu d'ici quelques mois.

Visant à jeter elle aussi une certaine lumière sur le sujet, la présente thèse s'appuie sur trois prémisses. D'abord, la TA occupera une place croissante dans l'industrie langagière canadienne, y compris pour des textes durables et importants, qui exigeront une PÉ en

12. « Very few studies [...] address the issue of what translators actually do and whether their training has prepared them adequately for the professional market. » (C. Way, 2008 : 90).

13. « Jusqu'à maintenant, les chercheurs ont peu étudié les spécificités de la révision professionnelle [...]. Même dans les plus récents livres théoriques sur la révision [...], les auteurs ne font aucune référence à la révision professionnelle » (Bisailon, 2007 : 13).

profondeur. Ensuite, les traducteurs seront chargés en grande partie du travail de PÉ. Enfin, la PÉ exige un bagage spécifique qui n'est pas identique à celui que requiert la traduction. Or, il va de soi que la formation des traducteurs est axée sur la traduction et non sur la révision, et encore moins sur celle de textes issus d'un procédé automatique.

En nous appuyant sur ces prémisses, nous tenterons de vérifier les deux hypothèses suivantes :

1. Parmi les compétences¹⁴ que requiert la PÉ, celles qui ont trait à la rédaction et à la traduction sont acquises pendant la formation en traduction.
2. Parmi les compétences que requiert la PÉ, les suivantes ne sont pas acquises pendant la formation en traduction :
 - a) compétences en correction;
 - b) connaissances spécialisées;
 - c) compétences en informatique;
 - d) aspects professionnels.

La traduction étant intimement liée à la rédaction, il nous semble en effet probable que les compétences qui sous-tendent ces deux activités soient acquises pendant la formation universitaire en traduction, du moins en grande partie. L'acquisition des autres compétences, toutefois, nous semble moins certaine.

14. Notre propos n'étant pas de cerner la notion de compétence, mais d'examiner le *bagage* qu'exige la PÉ, le terme « compétences » désigne ici tant les compétences au sens propre que les connaissances, habiletés et aspects connexes. Certaines nomenclatures regroupent d'ailleurs sous ce vocable des éléments très divers (p. ex., voir Kelly, 2005), et des auteurs remettent en question la distinction pédagogique qui existe entre compétences (*skills*) et connaissances (*knowledge*) (p. ex., voir Pym, 2012 : 11). Pour un examen de ce en quoi consiste une compétence, voir Prigent et collab. (2009 : 39-50).

Pour vérifier ces hypothèses, nous tenterons premièrement de cerner, au moyen d'un questionnaire, les compétences les plus utiles pour la PÉ aux yeux des personnes qui, dans le cadre de leur travail, postèdent des textes traduits de l'anglais au français (EN>FR). Deuxièmement, au moyen du même questionnaire, nous vérifierons, parmi les éléments de ce bagage, ceux qui sont et ne sont pas acquis pendant la formation universitaire en traduction.

L'objectif général de ce projet, rappelons-le est d'analyser les écarts entre la formation des traducteurs et le bagage que requiert la PÉ et d'offrir une réflexion sur la manière de combler ces écarts. Nous ne cherchons donc pas à concevoir un cours ou un programme de PÉ en tant que tel, mais plutôt à proposer des façons d'intégrer aux programmes existants des éléments complémentaires qui contribueraient à mieux préparer les traducteurs au travail de PÉ qui les attend.

Au moyen d'une recension des écrits, le chapitre premier jette les bases sur lesquelles repose le reste de la thèse. Il fournit une introduction à la TA, trace le portrait de la PÉ et aborde la question de la formation en traduction, en révision et en PÉ.

Le chapitre deux fait état de la méthode suivie pour vérifier les hypothèses. Il traite d'abord de la conception puis du mode de diffusion du questionnaire, et explique ensuite la façon dont s'est effectuée l'analyse des données.

Le chapitre trois expose les résultats et en fait l'analyse, et le chapitre 4 formule certaines suggestions visant la bonification des programmes de formation des traducteurs, examine les limites de notre étude, et propose des pistes de recherche.

Chapitre 1 Traduction automatique, postédition et formation

Ce chapitre recense les écrits portant sur la traduction automatique (TA) et sur la postédition (PÉ), ainsi que sur la formation et les compétences requises en traduction, en révision et en PÉ¹⁵.

1.1 La traduction automatique

Après un survol historique, cette section décrit les principaux systèmes de TA et en expose les applications.

1.1.1 Survol historique

Toute recension des écrits portant sur la TA et la PÉ doit impérativement tenir compte des dates¹⁶. Les jalons historiques suivants visent donc à mettre en contexte non seulement la TA et la PÉ, mais aussi les études sur lesquelles s'appuie la présente thèse¹⁷.

1949 : Pour Weaver, la TA (*mechanical translation*) est un problème de décryptage, mais l'auteur s'intéresse aussi aux méthodes statistiques, qui ne seront toutefois pas retenues à cette époque.

15. Faute d'espace, nous nous abstenons dans cette thèse d'examiner de près la question de la localisation, c'est-à-dire « l'adaptation à une langue et une culture étrangères de logiciels et de documents techniques accompagnateurs » (CSICT, 1999 : 48), ainsi que de sites web, pourrions-nous ajouter. Toutefois, cette activité étant intimement liée à la traduction et à la mondialisation, à l'instar de la PÉ, nous établirons quelques brefs parallèles à la [section 1.3.2](#), qui porte sur le profil de compétences, connaissances et caractéristiques que requiert la traduction. Pour une introduction à la localisation, tant sur le plan des compétences que de la formation, consulter Gouadec (2003) et Quirion (2003).

16. À titre d'exemple, voir dans Allen (2003a : 309) une liste de problèmes techniques réglés depuis Loffler-Laurian (1996), ouvrage néanmoins cité encore de nos jours.

17. Sur l'histoire de la TA, voir Hutchins (1995 et 2010, entre autres), qui a beaucoup écrit sur le sujet. Consulter aussi Kübler (2007), en français. Voir en outre le rapport de l'ALPAC (1966) et, sur la TA statistique, Brown et collab. (1990). Sur l'histoire de la PÉ, voir García (2012).

Années 50 : Première conférence sur la TA (1952). Les termes *pre-editing* et *post-editing* existent déjà, et ces étapes sont vues d'emblée comme incontournables. Première démonstration publique (1954) : traduction du russe vers l'anglais de 49 phrases triées sur le volet, à partir de 6 règles de grammaire et d'un dictionnaire de 250 mots. La CIA et l'armée américaine investissent massivement dans le développement de la TA. D'autres pays, dont l'URSS, emboîteront le pas.

Années 60 : La plupart des systèmes linguistiques directs¹⁸ remontent à cette époque. Le premier manuel de PÉ destiné à l'entreprise privée est publié en 1961 : *Manual for Postediting Russian Text*. En 1966, le rapport de l'ALPAC sonne le glas du financement public de la recherche sur la TA aux États-Unis. Les efforts seront désormais consacrés au développement d'outils d'aide à la traduction. D'autres reprendront les travaux, mais délaisseront les systèmes directs au profit des systèmes indirects, par interlangue. On assiste à la fondation de Systran, aux États-Unis (1968); General Motors et Caterpillar comptent parmi ses premiers clients. La Commission européenne s'y ajoutera en 1976.

Années 70 : Vers 1975, la recherche se tourne vers les systèmes indirects, de transfert. L'application du système MÉTÉO issue du projet TAUM-Météo de l'Université de Montréal (et dont une nouvelle mouture traduit encore les bulletins météorologiques d'Environnement Canada) est lancée en 1976. En 1979, la TA fait son entrée à la Pan American Health Organization (PAHO).

18. Les divers systèmes sont décrits à la [section 1.1.2](#).

Années 80 : Arrivée des ordinateurs personnels, qui remplaceront peu à peu les machines à écrire et auxquels pourront s'intégrer des systèmes de TA. La recherche est résolument axée sur les systèmes de transfert. La PÉ s'effectue à l'écran, mais comme la souris n'existe pas, on positionne le curseur à partir du clavier, opération compliquée qui occupe bon nombre de chercheurs¹⁹. Le premier article sur la TA statistique (TAS) est publié en 1988. Au Japon, on travaille à des systèmes basés sur des exemples. À la fin des années 80, la PAHO confie 75 % de ses traductions à la TA, y compris aux fins de publication.

Années 90 : Avec l'arrivée du Web et du courriel, les progrès s'accélèrent. Au début des années 90, on tente de marier les systèmes directs et basés sur des corpus. La première mémoire de traduction commerciale, Trados, est lancée en 1993. L'année suivante, la Commission européenne se dote d'un « service de PÉ rapide ». De 1994 à 1997, le volume traité augmentera de 20 %, puis de 50 % de 1997 à 1998. On assiste en 1997 au lancement de Babel Fish. L'industrie de la localisation utilise de plus en plus massivement la TA.

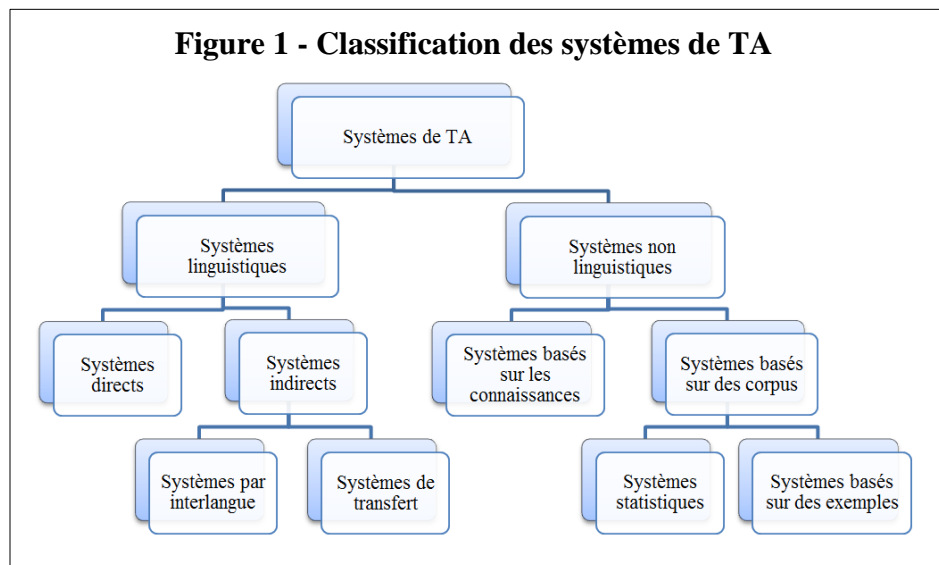
Années 2000 : En 2004, le Centre national de recherches du Canada (CNRC) lance le projet qui mènera à PORTAGE, adopté au Bureau de la traduction et par l'entreprise CLS-Lexitech (CNRC, sans date, mais postérieur à 2010; CNRC, 2013). Au milieu des années 2000, la TA s'intègre peu à peu aux mémoires de traduction (Teixeira, 2011 : 107).

19. Même si la souris est aujourd'hui omniprésente, de nombreux écrits mentionnent encore le problème du positionnement.

1.1.2 Principaux systèmes de traduction automatique

Comme le souligne L'Homme (2008 : 246), les systèmes de TA comportent de nombreuses variantes. Conçue à partir d'une classification exposée dans Bouillon (1993 : 15-16), la figure 1, en représente un certain nombre sous forme d'organigramme²⁰.

Les tout premiers systèmes de TA (dit « de première génération ») sont de type direct. La traduction suit trois étapes : analyse de la phrase, établissement d'équivalents à partir d'un dictionnaire bilingue, application de règles syntaxiques (Jacqmin, 1993 : 46-47).



Apparus dès les années 1970, les systèmes « de seconde génération » sont indirects, et procèdent soit par interlangue soit par transfert (Jacqmin, 1993). Comme l'explique Jacqmin, les systèmes par interlangue comportent un module qui analyse le texte source (TS) pour créer une représentation intermédiaire des langues source (LS) et cible (LC), et un module de génération, qui produit le texte cible (TC). L'interlangue est une sorte de

20. Même après 20 ans, cette classification a encore le mérite de schématiser les manières principales de concevoir la TA, y compris le modèle statistique, devenu depuis le plus courant. Notons qu'elle exclut les systèmes hybrides, que nous abordons à la note 21.

représentation logique du contenu, épurée de toute caractéristique syntaxique propre à une langue en particulier. Les systèmes de transfert insèrent, avant le module de génération, un module qui établit des équivalences lexicales contextualisées en fonction du reste de la phrase (Jacqmin, 1993 : 47-49). Par exemple, selon le contexte, l'équivalent français de l'anglais *CAT* peut être *TAO* (pour traduction assistée par ordinateur, *computer assisted translation*) ou *CHAT* (le félin).

Au cours des années 1990, les frontières entre systèmes par interlangue et systèmes de transfert s'estompent peu à peu (Jacqmin, 1993 : 49), et comme il reste peu de systèmes directs, on regroupe habituellement les systèmes linguistiques sous le terme *systèmes à base de règles*. De fait, la plupart des auteurs divisent maintenant les systèmes de TA en deux grands types : les systèmes à *base de règles* et les systèmes *statistiques*²¹.

Selon la TAUS (2010 : 37), 13,5 % des fournisseurs de services de PÉ postéditent seulement des traductions brutes (ou sorties machines) provenant de systèmes à base de règles, et 23,1 % de systèmes de TAS; 63,5 % postéditent des textes provenant des deux types de systèmes²².

Examinons maintenant brièvement comment procèdent ces deux types de systèmes.

21. Notons que des systèmes dits *hybrides*, comme SYSTRAN, tirent parti chacun à sa manière des principaux avantages des deux grands types. Ces systèmes sont exclus de notre nomenclature parce qu'ils résultent d'un croisement des modèles examinés, mais ils sont indéniablement prometteurs.

22. Sondage en ligne mené par la TAUS en janvier 2010, auquel ont répondu 75 entreprises établies en Amérique du Nord, en Amérique du Sud, en Europe ou en Asie. Près de la moitié (49,3 %) des fournisseurs déclaraient faire de la PÉ dans le cadre normal de leurs activités (p. 36).

1.1.2.1 Systèmes à base de règles

PAHOMTS[®] et Reverso comptent parmi les systèmes à base de règles qui, de nos jours, comportent habituellement trois modules : 1) analyse de la LS; 2) application de règles de transfert complexes de la LS à la LC; 3) génération en LC (Kübler, 2007 : 4; L'Homme, 2008 : 247). Chacun de ces modules correspond à une étape du processus de traduction.

À la première étape, celle de l'analyse, les systèmes à base de règles identifient les mots du texte source (TS), ainsi que leur fonction grammaticale et leurs flexions possibles au moyen d'un dictionnaire, puis effectuent une analyse syntaxique de chaque phrase. La deuxième étape consiste à effectuer le transfert linguistique à partir des équivalents répertoriés dans les dictionnaires en LS et en LC et à appliquer un ensemble de règles préprogrammées. Enfin, à l'étape de la génération, les flexions sont appliquées aux mots du texte cible (TC), l'ordre des mots est rétabli en fonction des règles syntaxiques préprogrammées, et d'autres aménagements sont apportés, au besoin, toujours conformément au programme (L'Homme, 2008 : 246-255).

Comme ils reposent sur des dictionnaires et des règles linguistiques préprogrammées, ces systèmes ne fonctionnent que pour des paires de langues prédéterminées. L'ajout de chaque nouvelle langue exige donc la compilation d'un dictionnaire supplémentaire et la programmation d'un ensemble de règles linguistiques. Kübler (2007 : 4) souligne que l'enrichissement des corpus électroniques permet la création de dictionnaires spécialisés, grâce auxquels les systèmes classiques pourraient cerner automatiquement le domaine du TS pour diriger les recherches vers le dictionnaire spécialisé correspondant.

1.1.2.2 Systèmes statistiques

PORTAGE, Google Translate et Moses comptent parmi les systèmes de TAS. Ceux-ci tirent parti de vastes corpus traduits et alignés. En 2007, Kübler considérait que ces systèmes de « traduction automatique basée sur les exemples » étaient « prometteurs » bien qu'ils ne soient « pas commercialisés pour l'instant » (Kübler, 2007 : 4). Mais la puissance des ordinateurs actuels rend désormais possible ce que présentait déjà Warren Weaver en 1949 : l'application de principes statistiques à la TA²³.

Les systèmes de TAS requièrent en effet des ordinateurs suffisamment puissants pour appliquer des algorithmes de *pattern matching* [sic] et des principes d'« apprentissage automatique » (Champsaur, 2013 : 21). Le logiciel « apprend » ou « est entraîné » à partir de textes traduits. En règle générale, plus le corpus est vaste et cohérent et plus le domaine est clairement défini, meilleures sont les traductions obtenues.

Selon Champsaur, les corpus bilingues sont analysés par le logiciel, qui construit un modèle statistique²⁴. La désambiguïsation lexicale s'effectue en fonction des cooccurrents dans un texte unilingue et en comparant le TC aligné au TS (Champsaur, 2013).

1.1.2.3 Faiblesses de la TA et évaluation de la qualité

Malgré les avancées de la TA, celle-ci souffre encore de certaines faiblesses, et les textes qu'elle produit ne sont pas sans failles. Plusieurs typologies répertorient donc les erreurs

23. Notons en outre que Bouillon avait avancé en 1993 que les systèmes non linguistiques, moins répandus que les autres, à l'époque, semblaient les plus prometteurs.

24. Précisons que d'autres auteurs font état de plus d'un modèle, notamment Brown et collab. (1990) et Simard, Ueffing et collab. (2007).

les plus courantes en TA²⁵, et ce, selon divers critères : LS et LC concernées, type de système utilisé, etc.

En ce qui a trait à la TA EN>FR, Robert (2010 : 5) énumère 11 sources d'erreurs principales : termes inconnus, absents des bases de données terminologiques générales et propres au projet; présence de phrases longues; erreurs dans le TS (fautes d'orthographe, erreurs de grammaire et de syntaxe et mots manquants); ordre des mots; structures passives; tournures idiomatiques; style informel; application des majuscules et minuscules; ponctuation incorrecte; omission de mots facultatifs (« that » et « which », par exemple); abréviations, sigles et troncations.

Plusieurs modèles ont été conçus pour évaluer la qualité des traductions, souvent vers l'anglais. Dans le cadre de travaux visant à concevoir un modèle d'évaluation dynamique, O'Brien (2012) a d'abord recensé 11 modèles existants (y compris LISA, la norme SAE J2450 et la norme EN15038), dont plusieurs tiennent en compte les langues et le type de contenu et de texte visés, une typologie des erreurs et, bien que de façon implicite, l'acceptabilité du texte produit aux yeux des usagers, c'est-à-dire dans quelle mesure il leur semble utilisable²⁶. Pour Allen (2003a : 301), c'est cette acceptabilité qui détermine l'ampleur que prendra l'intervention du postéditeur. En effet, comme le souligne Bowker (2008 : 40-41), les usagers tolèrent plus ou moins volontiers une traduction de qualité inférieure selon la fonction qu'elle remplit pour eux : l'*assimilation* ou la *dissémination*, deux des fonctions que nous examinons ci-dessous.

25. Voir par exemple Arnold et collab. (1996) et Grass (2010).

26. Notons qu'O'Brien ne visait pas la création d'un modèle conçu purement pour évaluer la qualité d'une traduction produite au moyen d'un procédé automatique, mais la TA y occupe une place importante.

1.1.3 Application

Google Translate traite chaque jour un volume équivalent à la production annuelle de tous les traducteurs professionnels de la planète (Och, 2012). Voilà qui est considérable, mais à quoi donc servent toutes ces traductions? On reconnaît habituellement quatre fonctions principales à la TA : l'accès, la veille, l'échange et la dissémination (Hutchins, 2004 : 7; Kübler, 2007 : 6; Grass, 2010 : 2-3).

Dans ses fonctions les plus élémentaires, celles d'**accès** et de **veille** (ou **assimilation**), la TA permet au lecteur d'accéder à des informations rédigées dans une langue qui lui est totalement inconnue. Il peut ainsi, par exemple, consulter rapidement des pages web en langue étrangère, y lire les commentaires d'internautes, récupérer des images à partir de leur description ou encore se faire une idée d'un contenu avant de confier le texte entier ou certaines de ses parties à un traducteur professionnel (Hutchins, 2004; Kübler, 2007; Grass, 2010). Pour Biau Gil et Pym (2006 : 17), la fonction principale de la TA est précisément de faciliter l'accès à des contenus. Notons toutefois que la PÉ est rarement requise dans ce type de contexte.

La troisième fonction de la TA est de faciliter l'**échange** d'information : traduire divers messages en contexte de clavardage, ou encore des demandes de renseignements très généraux par courriel ou des documents de travail au sein d'une multinationale, etc. (Hutchins, 2004; Kübler, 2007 : 11; Grass, 2010). En contexte commercial, s'il s'agit de documents de travail, par exemple, on effectuera parfois une légère PÉ.

La quatrième et dernière fonction de la TA est celle de **dissémination**, soit la diffusion ou la publication de textes traduits. À titre d'exemple, on soumet souvent à la TA des

manuels techniques, des guides d'utilisation et des modules d'aide en ligne. En général, la dissémination requiert une qualité élevée, ce que ne permet pas encore la TA, sauf dans de rares exceptions. Les textes ainsi traduits requièrent donc une PÉ attentive.

On peut toutefois intervenir en amont pour obtenir des traductions brutes de meilleure qualité en effectuant une sélection judicieuse des textes à traduire selon des critères de volume, d'uniformité et de clarté. La TA est surtout utile pour traiter d'importants volumes de textes. En effet, pour obtenir des résultats satisfaisants, on doit d'abord personnaliser le système (Kübler, 2007 : 7)²⁷, ce qui requiert un investissement de temps et d'argent difficile à justifier si le volume à traduire est insuffisant.

Sur le plan de l'uniformité, des traductions de qualité sont possibles dans des contextes très précis, par exemple pour des écrits au contenu structuré appartenant toujours à un seul et même type et auxquels on a systématiquement appliqué des gabarits, une langue ciblée²⁸ et des formulations prédéterminées (Biau Gil et Pym, 2006 : 17; Koehn, 2010b : 21). Au nombre des écrits qui satisfont le critère d'uniformité, mentionnons des résumés de nouvelles du sport ou des applications interactives qui renseignent les voyageurs des départs et arrivées en transport ferroviaire et aérien ou qui servent à gérer des rendez-vous (Koehn, 2010b : 20). Finalement, Kübler (2007 : 6) prévoit une étape de pré-édition du TS, qui vise l'application des principes d'uniformité et de clarté.

27. Comme Kübler parle de systèmes à base de règles, la personnalisation consiste ici à créer un dictionnaire spécialisé contenant toute la terminologie, dont les termes figés ne devant pas être traduits (noms de produits, par exemple), et à inclure des règles tenant compte d'informations syntaxiques propres au lexique du domaine. En TAS, on parlerait plutôt d'« entraînement » : constitution d'un corpus spécialisé pour assurer la justesse et la cohérence terminologique et phraséologique, par exemple.

28. Comme dans le cas des rapports météorologiques d'Environnement Canada cités plus haut.

Étant donnée la qualité qu'exige la dissémination, une PÉ est habituellement requise, et ce, même dans des conditions optimales (Biau Gil et Pym, 2006 : 17; Kübler, 2007 : 8). L'étape additionnelle qu'elle constitue semble toutefois rentable puisque, selon le Common Sense Advisory (*Trends in Machine Translation*, 2011, cité par SDL, 2013 : 8), la valeur marchande de la TA avec PÉ est de 675 millions de dollars.

1.2 La postédition

Après avoir examiné les éléments clés de la PÉ et en avoir formulé une définition qui servira d'appui à la présente thèse ([section 1.2.1](#)), nous passons ici en revue les aspects distinctifs et similitudes qui existent entre la PÉ, la révision et la traduction ([section 1.2.2](#)). En [1.2.3](#), nous distinguons deux types de PÉ : la PÉ minimale et la PÉ complète et en examinons les caractéristiques. En [1.2.4](#), nous expliquons le processus de la PÉ, et en [1.2.5](#), nous exposons divers points de vue sur le choix du professionnel le mieux à même de s'acquitter du travail de PÉ.

1.2.1 Définition

Même si l'activité et le terme de *postediting* remontent aux années 1950 (García, 2012), aucune définition ne fait encore consensus, comme le souligne un rapport de la TAUS (2010 : 11). Nous précisons donc maintenant ce que nous entendons par *postédition*.

La plupart des définitions, toutes époques confondues, comportent trois éléments que nous examinons ci-dessous : l'amélioration d'une traduction issue d'un procédé automatique, l'intervention d'un être humain et le respect du mandat.

1.2.1.1 Amélioration d'une traduction issue d'un procédé automatique

Tant dans le milieu de la recherche que dans l'industrie, on s'entend sur la fonction améliorative de la PÉ²⁹, activité associée à la TA (McElhaney et Vasconcellos, 1988; Koby, introduction de l'éditeur à Krings, 2001; Allen, 2003a : 297; TAUS, 2010 : 7; TAUS/CNGL, 2011; SDL, 2013). Toutefois, la traduction de nombreux textes mettant désormais à contribution plus d'un procédé, un texte à postéditer peut aussi inclure des segments produits au moyen de divers outils d'aide à la traduction (Robert, 2013 : 32-35), y compris des remontées de mémoires de traduction (TAUS, 2010 : 9; Brunette et O'Brien, 2011 : 6; SDL, 2013 : 11), de même que des segments non traduits, à traduire en entier (Brunette et O'Brien, 2011 : 2).

1.2.1.2 Intervention d'un être humain

Certains travaux portent sur la PÉ automatique, donc sans l'intervention d'un être humain³⁰. Toutefois, dans la plupart des cas, les auteurs définissent explicitement la PÉ comme une activité humaine (Koby, introduction de l'éditeur à Krings, 2001), ou le font implicitement en choisissant d'examiner le rôle ou le travail du postéditeur de divers points de vue, plutôt que la PÉ comme processus (Allen, 2003a : 297; Brunette et O'Brien, 2011). Il en va de même dans l'industrie (NIST [*GALE Guidelines*], 2007; TAUS, 2010; TAUS/CNGL, 2011; SDL, 2013; Robert, 2013). Le choix de l'être humain le mieux placé pour assumer les fonctions de postéditeur est abordé à la [section 1.2.5](#).

29. Pour une liste des principaux aspects à corriger en TA EN>FR, voir la [section 1.1.2.3](#).

30. À titre d'exemples, mentionnons ceux de Simard, Goutte et Isabelle (2007); Simard, Ueffing et collab. (2007); Isabelle et collab. (2007); Lagarda et collab. (2009). Notons que dans ce type de recherches, la PÉ automatique n'est pas nécessairement destinée à remplacer l'intervention humaine, mais, plus modestement, à améliorer la traduction brute.

1.2.1.3 Respect du mandat

Si les auteurs s'entendent sur la nécessité de respecter le mandat, tous ne s'accordent pas sur ce en quoi il consiste. Pour McElhaney et Vasconcellos (1988 : 140), l'objectif est « évidemment » d'assurer que le TC respecte le sens du TS. Loffler-Laurian (1996 : 83) partage cette conception minimaliste du mandat : « La post-édition est un acte technique et ne doit pas être conçue comme un acte de création ou un exercice littéraire. » Koby (introduction de l'éditeur à Krings, 2001) adopte pour sa part un point de vue fonctionnaliste, auquel fait écho une partie de l'industrie : la PÉ a pour but de rendre le TC acceptable étant donné l'objectif³¹. Même au sein de l'industrie, cependant, la PÉ peut tout aussi bien viser un résultat acceptable avec un minimum d'effort (TAUS, 2010 : 8) qu'une qualité humaine (TAUS, 2010 : 8; SDL, 2013 : 24).

Aux fins de cette thèse, le terme *postédition* désigne l'activité humaine visant à corriger ou à amender un texte produit au moyen de la TA, que ce texte comporte ou non des remontées d'une mémoire de traduction ou des segments traduits de façon traditionnelle, c'est-à-dire par un humain, afin de le rendre conforme aux attentes du client.

1.2.2 Aspects distinctifs

Offersgaard et collab. (2008 : 155) estiment que malgré certaines différences, la PÉ est semblable à la révision de traductions effectuées par des humains. La TAUS (2010 : 11) formule une observation semblable, mais en mettant plutôt l'accent sur la différence,

31. « [A posteditor is] usually understood as a human being (normally a translator) comparing a source text with the machine translation and making changes to it to make it acceptable for its intended purpose » (Koby, introduction de l'éditeur à Krings, 2001 : 1); « Post-editing is the correction of machine-generated translation output to ensure it meets a level of quality negotiated in advance between client and post-editor. » (TAUS/CNGL, 2011).

« Postediting [...] is not really “editing” but nor is it like traditional translation [sic]. It is crucially situated in an uncertain interzone between reacting to machine behavior and assuring text repair skills. » En fait, si traduction, révision³² et PÉ sont des activités distinctes, elles partagent indéniablement certains points communs. Nous examinons ci-dessous ces similitudes et différences en ce qui a trait à la finalité de chacune, au rapport entretenu avec les TS et TC, à la qualité visée et aux aspects concernés.

1.2.2.1 Finalité

Si la traduction consiste à produire un texte, la PÉ et la révision consistent plutôt à le corriger, voire à l’améliorer. Mossop (2014 : 115) définit ainsi la révision de traductions : « that function of professional translators in which they find features of the draft translation that fall short of what is acceptable, as determined by some concept of quality, and make any needed corrections and improvements ». Cette définition comporte explicitement deux des trois éléments principaux de la définition de la PÉ que nous avons retenue à la section précédente : amélioration d’une traduction et intervention d’un être humain, soit, pour Mossop, un traducteur professionnel. Le troisième aspect de la PÉ, le respect du mandat, trouve lui aussi un écho dans le « what is acceptable » de Mossop. Rico et Torrejón (2012 : 171) estiment d’ailleurs à ce sujet que le postéditeur – comme le réviseur, pourrions-nous ajouter – doit adapter ses interventions aux attentes du client.

1.2.2.2 Textes sources et texte cible

La traduction et la PÉ visent la production d’un TC à partir d’un TS. Toutefois, fait valoir O’Brien, si la traduction comporte un seul TS à partir duquel le traducteur crée le TC, la

32. Soulignons qu’à moins d’avis contraire, le terme *révision* désigne nécessairement dans cette thèse la révision de traductions.

PÉ, elle, repose sur deux TS. Le premier (TS1), en LS, est soumis à la TA pour produire le second (TS2), en LC. C'est la PÉ de ce TS2 qui doit mener au TC (O'Brien, 2002 : 101). Si la traduction brute résultant d'un procédé automatique est assimilable à un simple TS2, on peut toutefois se demander en quoi le TC d'un traducteur débutant, destiné à être révisé, ne constitue pas lui aussi une sorte de TS2.

Rico et Torrejón (2012 : 168) avancent que la PÉ et la révision peuvent comporter une confrontation de la traduction brute au TS, confrontation sur laquelle insistent Aymerich et Camelo (2006 : 15). En effet, souligne Senez (1998 : 5) au sujet de la PÉ, « There is a very real danger of providing the reader with something which is comprehensible but not what the original means ». En traitant de révision, Brunette et collab. abondent dans le même sens : sans comparaison, les réviseurs ajoutent plus d'erreurs qu'ils n'en corrigent (Brunette et collab., 2005 : 35), de là l'alternative suivante : « ou l'on demande des traductions révisées avec le texte de départ comme élément de comparaison ou mieux vaut ne pas demander de révision du tout » (Brunette, 2007 : 185-186).

1.2.2.3 Qualité visée

Selon O'Brien, les attentes envers la PÉ ne sont pas les mêmes qu'envers la traduction. Dans des conditions normales, affirme-t-elle, les clients qui soumettent un texte à la traduction comptent recevoir un produit de grande qualité, à la fois fidèle au TS en ce qui a trait à la terminologie et au sens, par exemple, et équivalent sur le plan textuel et culturel. En revanche, poursuit O'Brien, leurs attentes envers la PÉ peuvent varier considérablement : certains peuvent certes viser une qualité publiable, mais d'autres se contentent d'un TC généralement conforme aux règles de la langue, même s'il peut

suivre de très près le TS. L'essentiel dans ce cas est que la substance soit compréhensible (O'Brien, 2002 : 101). Tant dans le milieu de la recherche que sur le marché de la traduction, la variabilité des attentes donne lieu à une catégorisation binaire : *PÉ rapide* ou *classique* ou *conventionnelle* (Loffler-Laurian, 1985 : 72); *PÉ rapide* ou *correction* (Senez, 1998 : 4); *PÉ minimale* ou *complète* (Allen, 2003a : 303-306); *PÉ brute* ou *évoluée* (Robert, 2010 : 3); ou encore, on précise que le résultat doit être de qualité *acceptable* ou *comparable* ou *égale à une traduction humaine* (TAUS, 2011).

Notons toutefois que les attentes qu'O'Brien associe à la PÉ rappellent celles de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) quant à la révision de ce que l'on qualifie de « textes de moindre importance ». Selon le modèle appliqué³³, si la fidélité au sens est exigée sans égard à l'importance du texte, pour des textes de moindre importance, certains ajouts, omissions ou imprécisions mineurs peuvent être tolérés. En outre, même si l'on s'attend au respect de la grammaire, « on pourra [dans les textes de moindre importance] tolérer sur le plan du style une traduction assez littérale faisant parfois appel à l'emprunt et au calque, ainsi que quelques lourdeurs, répétitions et périphrases, mais qui ne verse pas dans le charabia » (Prioux et Rochard, 2007 : 5-6). Force est de constater que la qualité visée peut être modulée non seulement en PÉ, mais aussi en révision de traductions traditionnelle.

1.2.2.4 Aspects concernés

En 1977, Darbelnet établissait sept niveaux de traduction pouvant servir de base au travail de révision. Le plus fondamental est le niveau sémantique, puis vient le niveau

33. Pour une description détaillée du modèle, voir Prioux et Rochard (2007).

idiomatique³⁴. Mossop (2014 : 134-135) réserve lui aussi une place prépondérante au sens dans les 12 paramètres ou aspects à vérifier, et à corriger au besoin, qu'il répartit en 4 groupes : a) problèmes de transfert (précision, intégralité); b) problèmes liés au contenu (logique, justesse des faits); c) problèmes linguistiques et stylistiques (fluidité, adaptation, respect du genre et de la terminologie, idiomatisme, application du code); d) présentation (mise en pages, typographie, organisation). Mossop établit par ailleurs clairement un parallèle entre révision et PÉ, malgré certaines distinctions (2014 : 5, 199).

En matière de PÉ, les sept consignes de la TAUS (2011) « pour obtenir une qualité “acceptable” » sont précédées d'une introduction selon laquelle le texte doit être compréhensible et exact, même si « sa forme stylistique est discutable ». Comme pour Darbelnet et Mossop, les deux premières consignes de la TAUS ont trait au respect du sens : assurer la fidélité sémantique et corriger les ajouts et omissions. Une troisième consigne vise l'application des « règles d'orthographe fondamentales », et trois autres prescrivent la réduction des interventions au strict minimum : exploiter au maximum la traduction brute, et éviter d'effectuer des corrections purement stylistiques ou esthétiques. Notons qu'une dernière consigne vise la modification d'un « contenu injurieux, inapproprié ou culturellement inacceptable ».

Dans une section intitulée « Editing Rules », les directives de PÉ communément appelées *GALE Guidelines* (NIST, 2007) énoncent quatre règles, dont la première affirme elle aussi la primauté du sens : le texte postédité doit d'abord et avant tout représenter fidèlement le contenu de l'original, toute information omise doit être réintroduite, et tout ajout

34. Les autres niveaux sont stylistique, culturel, des allusions, de l'intériorité et du public pour lequel on traduit (Darbelnet, 1977, cité par Horguelin et Pharand, 2009 : 24).

doit être supprimé (p. 5). Selon la règle 2, la PÉ consiste à rendre le texte compréhensible (p. 10); cette règle n'est pas sans rappeler un aspect du paramètre « logique » de Mossop, qui vise les contradictions ou non-sens introduits par inadvertance dans le TC. La règle 4 stipule que la ponctuation doit être compréhensible (p. 14); cette règle fait écho au paramètre « code » de Mossop, qui renvoie surtout à la ponctuation, ainsi qu'à la grammaire et à l'orthographe. Les *GALE Guidelines* ajoutent une règle qui se démarque des paramètres de Mossop : la règle 3, selon laquelle le postéditeur doit réduire au minimum requis par le sens le nombre des interventions (p. 11). La section « Editing Rules » des *GALE Guidelines* se termine en abordant un élément supplémentaire, qui s'apparente à une cinquième règle et qui se démarque elle aussi des paramètres de Mossop : tolérer les maladrotes qui ne nuisent pas outre mesure à la compréhension (p. 16).

La traduction, la révision de traductions effectuées par des humains et la PÉ semblent donc toutes trois avoir pour objectif premier le respect du sens, objectif suivi de près par la quête d'une qualité linguistique suffisante pour en permettre l'atteinte.

1.2.3 Ampleur de l'intervention selon le type de PÉ

Comme nous l'avons vu, la plupart des auteurs distinguent deux types de PÉ, bien qu'en termes variables. Puisque l'ampleur de la PÉ dépend plutôt de la qualité de la traduction brute et du résultat souhaité que de la rapidité d'exécution en tant que telle (TAUS, 2011), nous éviterons ici de parler de PÉ « rapide ». Nous adopterons plutôt la terminologie d'Allen (2003a : 304 et 306), qui nous semble désigner adéquatement chacun des deux types de PÉ : « minimale » (*minimal*) et « complète » (*full*).

Déjà en 1986, Vasconcellos écrivait qu'à la PAHO, l'ampleur de la PÉ est décidée après consultation avec le client, selon les échéances, la fonction de la traduction et les caractéristiques linguistiques du texte (vocabulaire utilisé, type de discours, clarté du TS). Pour Allen, le type de PÉ doit en effet tenir compte de l'utilisateur ou du client, des échéances et de la fonction du texte, mais aussi de la qualité souhaitée, du volume à produire et de la durée de vie anticipée du texte (Allen, 2003a : 301). A. Way (2013 : 2) établit d'ailleurs une relation directe entre cette durée et l'ampleur de l'intervention : plus le texte est appelé à durer, plus l'humain doit intervenir.

1.2.3.1 PÉ minimale

Pour qu'une PÉ minimale convienne, la demande doit être urgente, et la circulation restreinte. De plus, le client doit savoir que le texte provient d'une TA suivie d'une PÉ (Senez, 1998 : 4; Allen, 2003 : 312). D'ailleurs, selon Allen, les documents ainsi traduits sont souvent périssables, et comme ils sont destinés à un usage interne, beaucoup portent l'avis « pour consultation seulement ». Le client ne s'attend pas à la perfection. Le style étant plus ou moins important, aucune modification stylistique n'est indiquée. Le TC doit simplement être fidèle au TS et intelligible, donc cohérent et lisible. De plus, le post-éditeur doit limiter ses interventions au strict minimum (Senez, 1998 : 4; Allen, 2003a : 301-303). À titre d'exemple, on trouve aisément sur le Web des textes de nature administrative émanant de la Commission européenne — comptes rendus, rapports annuels et autres — et qui portent la mention « Postédition rapide d'une traduction automatique ». Toutefois, pour Allen, la conception de ce qui constitue une PÉ minimale change d'un post-éditeur et d'un gestionnaire à l'autre. Le risque de surcorrection et de sous-correction

est donc bien réel. En effet, comme le soulignait déjà Vasconcellos en 1986, la distinction entre PÉ minimale et complète est difficile à mettre en application, et les postéditeurs qui visent le premier type finissent souvent par produire le second. En outre, considère Allen (2003a : 301-303), même si le texte ainsi produit est initialement destiné à un usage interne, rien ne garantit qu'il le demeure par la suite, et les erreurs qu'il pourrait contenir risquent d'être source d'embarras, une fois exposées sur la place publique.

1.2.3.2 PÉ complète

Loffler-Laurian définit ainsi ce qu'elle appelle *postédition classique ou conventionnelle* : « le post-éditeur modifie tout ce qui lui semble devoir l'être [afin de] rendre un texte non seulement correct mais aussi élégant – au plus près de ce qu'aurait pu être sa production personnelle » (Loffler-Laurian, 1985 : 72). Senez partage ce point de vue en affirmant que ce type de PÉ est destiné à produire des traductions parfaites, une activité qu'elle appelle *correcting* plutôt que *post-editing* (Senez, 1998 : 4).

Si A. Way renchérit en affirmant « there should be no distinction between the quality obtained via full post-editing and human translation » (A. Way, 2013 : 7), la position de la TAUS est plus nuancée. La TAUS concède certes que dans la majorité des cas, la postédition vise une qualité comparable à celle d'une traduction humaine (TAUS, 2010 : 9), mais précise que « le style n'est pas nécessairement aussi bon que celui obtenu par un traducteur humain dont la langue maternelle est la langue cible » TAUS (2011).

En général, les auteurs et l'industrie semblent donc considérer que la PÉ complète vise une qualité supérieure à celle que produirait une PÉ minimale, qualité qui s'approche plus ou moins de celle d'une traduction humaine. Si Allen soulève la question de la rentabilité

de la PÉ complète par rapport à une traduction humaine (Allen, 2003a : 303-306), on peut voir la TA comme un procédé de « prétraduction ». En effet, selon Koehn, « [if] the goal of translation is to produce publishable high-quality text, machine translation may act as a first step to producing a rough translation. In the second step, a human post-editor may then correct the output to the desired level of quality. » (Koehn, 2010b : 23).

1.2.4 Comment s'effectue la PÉ?

Selon Rico et Torrejón (2012 : 170), le postéditeur doit, avant de se lancer, se familiariser avec le contexte général du projet et tenir compte de six facteurs : 1) Qui est le client? Par exemple, que vend-il et dans quel marché évolue-t-il? 2) De quel domaine traite le texte? 3) De quel type de texte s'agit-il? 4) Existe-t-il un glossaire? Le cas échéant, a-t-il été utilisé par le système de TA? Le postéditeur doit-il ou non l'enrichir ou le corriger? 5) Avec quoi la traduction brute a-t-elle été réalisée (type de système : à base de règles, TAS, hybride; système précis : Google Translate, Systran, etc.; en combinaison avec une mémoire de traduction, par exemple)? 6) Le postéditeur doit-il mesurer la qualité de la traduction brute, et avec quel outil? Une fois clarifiées ces questions, le travail même de PÉ peut commencer.

Le postéditeur vise, d'une part, à conserver la plus grande partie possible de la traduction brute, quitte à réorganiser l'ordre des éléments dans la phrase, et, d'autre part, à ne corriger que l'essentiel : les non-sens, les faux sens et, si le temps le permet, les ambiguïtés. Par souci d'efficacité, le postéditeur doit résister à la tentation de surcorriger ou d'apporter des corrections stylistiques. De plus, il doit agir promptement, tant dans le choix des changements à apporter que dans ses recherches. En cas de doute, par exemple,

il peut, pour accélérer le travail, insérer un signet pour revenir plus tard à un segment problématique ou encore attirer l'attention du donneur d'ouvrage sur tout problème d'ordre terminologique (Allen, 2003a : 311).

Pour guider les interventions du postéditeur, Allen propose d'appliquer l'ordre de priorité de la norme SAE J2450 (Allen, 2003a : 306-312) : 1) terme mal choisi (*Wrong term*); 2) faute de syntaxe (*Syntactic error*); 3) omission; 4) faute de construction du mot ou faute d'accord (*Word-structure or agreement error*); 5) orthographe (*Misspelling*); 6) ponctuation (*Punctuation error*); 7) divers (*Miscellaneous error*)³⁵.

Dans l'industrie, plusieurs font parfois suivre la PÉ d'une révision finale, d'ordre linguistique (TAUS, 2010 : 9; Lopez, 2012 : 3) ou structural, destinée à harmoniser, coordonner et articuler les parties du texte (Robert, 2010 : 4). Enfin, plusieurs préconisent une dernière étape : celle de la rétroaction, où le postéditeur informe son client (ou l'informaticien) de certaines erreurs pouvant être évitées à l'avenir (Flournoy et Duran, 2009 : 3; Lopez, 2012 : 2; Díez Orzas, Rico Pérez et collab., 2013 : 10, 11; Thicke, 2013 : 16).

1.2.5 Qui s'en charge (ou devrait s'en charger)?

Il y a déjà longtemps que l'on se demande à qui confier la PÉ : des traducteurs professionnels ou des experts du domaine, et la question n'est pas réglée³⁶. Pour sa part, l'industrie semble ouverte à diverses options : des spécialistes du domaine³⁷

35. Pour une liste des principales sources d'erreurs en TA EN>FR, voir aussi la [section 1.1.2.3](#).

36. Par exemple, la thèse de doctorat de Temizöz (2013) porte précisément sur ce sujet.

37. Que Vasconcellos appelle *reviewers*. Voir Mossop (2014) pour une définition de *reviewer* comme *spécialiste du domaine* (p. 228) et pour une discussion sur la terminologie employée (en anglais) pour désigner la révision comme activité (p. 116-117).

(Vasconcellos, 1987 : 415; TAUS, 2010 : 16; TAUS, 2011), des linguistes³⁸ (TAUS, 2010 : 16; Lopez, 2012 : 3; SDL, 2013 : 8), des assistants multilingues (Robert, 2010 : 3), des « personne[s] sensibilisé[s] à l'art de la post-édition »³⁹ (SDL, 2013 : 12) ou même des bénévoles (TAUS, 2011).

Toutefois, force est de constater que pour de nombreux auteurs, « ce sont les traducteurs qui semblent les plus aptes à assurer des postéditions de qualité » (Brunette et O'Brien, 2011 : 6), entre autres, grâce à leurs compétences en transfert linguistique et aux ressources techniques dont ils disposent (McElhaney et Vasconcellos, 1988; Vasconcellos, 1987; Krings, 2001 : 12). D'ailleurs, déjà en 1986, Vasconcellos affirmait qu'à la PAHO, presque toutes les PÉ étaient effectuées par des traducteurs professionnels à qui on avait enseigné des techniques de PÉ.

Selon la TAUS, en effet, l'industrie confie habituellement le travail de PÉ à des traducteurs de préférence à des réviseurs unilingues, parce que leur maîtrise de la LS leur permet d'effectuer plus qu'une simple correction d'épreuves ou qu'une révision linguistique. Toutefois, souligne la TAUS, en plus d'encourager leur participation à l'amélioration du système, on doit les former à privilégier la fonction communicative du texte plutôt que sa qualité linguistique (TAUS, 2010 : 16).

O'Brien affirme que la PÉ demande aux traducteurs de désapprendre ce qu'ils ont acquis quant à la qualité et au professionnalisme, par exemple à faire fi du style, de la fluidité, de

38. Des professionnels de la langue, qui en connaissent donc la structure (TAUS, 2010 : 16).

39. L'italique est de nous.

la cohésion, de la cohérence, de la fonction du texte, du contexte et du destinataire, à faire plus, de moindre qualité, et pour moins d'argent⁴⁰ (O'Brien, 2010).

Par ailleurs, si certains considèrent que la PÉ doit être confiée de préférence à des traducteurs chevronnés, car les débutants risquent de trop se fier à la TA (Flournoy et Duran, 2009 : 4), d'autres préconisent plutôt le choix de jeunes traducteurs, qui, avance-t-on, ont l'habitude d'évoluer dans un environnement numérique, contrairement aux traducteurs d'expérience ou en fin de carrière (TAUS, 2010 : 16).

1.3 La formation en traduction

Cette section propose un survol des diverses options de formation offertes dans le domaine de la traduction, puis examine les compétences que doivent posséder les traducteurs.

1.3.1 Qui, où et comment?

Gile (2009) identifie deux types de formations : les programmes généraux en traduction et les programmes de type recyclage ou perfectionnement professionnel. Le premier type, général, s'adresse surtout aux jeunes étudiants, qui font des études de 1^{er} cycle, d'une durée de 3 ou 4 ans à temps plein, ou de 2^e cycle, d'une durée approximative de 2 ans à temps plein (Gile, 2009 : 11-12). Dans ces programmes – qui, selon Kelly (2005 : 9), peuvent aussi être spécialisés –, l'enseignement peut être assuré par un universitaire ou par un traducteur professionnel, poursuit Gile. L'universitaire possède souvent des

40. Un tel point de vue n'a rien de rassurant pour qui s'inquiète de ce que réserve l'avenir au statut professionnel des traducteurs. Comme nous le disions en introduction, la PÉ ne compte pas que des adeptes au sein des langagiers, tant s'en faut. Nous reviendrons sur cette question à la [section 4.2.3](#).

compétences en pédagogie, mais ses connaissances du marché peuvent être dépassées ou même erronées. Le traducteur professionnel, lui, est au courant du marché, mais il n'est pas nécessairement formé en pédagogie, et ses activités professionnelles peuvent lui laisser trop peu de temps pour bien superviser les étudiants (Gile, 2009 : 12-14). Nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, l'aspect du premier type de formation qu'identifie Gile, au Canada et en Europe. Notons toutefois qu'il existe indéniablement d'autres incarnations de ce modèle ailleurs dans le monde.

Au Canada, l'Association canadienne des écoles de traduction (ACÉT) répertorie 15 établissements qui offrent des programmes de traduction correspondant au premier type identifié par Gile (2009). Ces programmes peuvent prendre la forme de certificats ou de diplômes universitaires de 1^{er} cycle d'une durée de un à 4 ans, de diplômes de 2^e cycle – professionnels ou théoriques – d'une durée approximative de 2 ans, ou de diplômes de 3^e cycle, c'est-à-dire de doctorat (ACÉT, 2007)⁴¹. Selon un sondage mené par l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO) auprès de ses membres en 2012, 93 % des traducteurs salariés étaient titulaires d'un diplôme universitaire, et parmi eux, 55 % possédaient un diplôme de 1^{er} ou de 2^e cycle en traduction (ATIO : 2013 : 7). Notons enfin que si la formation en traduction n'est pas uniformisée au Canada et si chaque province est responsable de réglementer la profession sur son territoire, le Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada (CTTIC), lui, « voit à

l'application de normes d'agrément professionnel uniformes au Canada » (CTTIC, sans

41. Des collègues professionnels offrent en outre des programmes de formation en services paralinguagiers, destinés à soutenir le travail de traduction : recherche documentaire, correction d'épreuves et autres (Cité collégiale, 2014; CCNB, sans date). Dans leurs descriptions, ces collègues précisent toutefois que leurs programmes ne confèrent pas de compétences en traduction.

date), ce qui assure une certaine cohésion, d'un océan à l'autre, en ce qui a trait aux compétences des traducteurs.

En Europe, on travaille depuis 2007 à uniformiser le programme de *master* en traduction, qui correspond lui aussi au premier type identifié par Gile (2009) : programmes généraux en traduction. Créé à cette fin, le groupe EMT a cherché à définir le « profil minimal de qualité » et les compétences nécessaires que doivent inculquer les programmes (EMT, 2009 : 1-2). En effet, « [en] 2006, on comptait au moins 285 “programmes” en traduction dans l'enseignement supérieur européen, aboutissant à une licence et/ou à une maîtrise, ou comme sujet mineur d'un programme de langues, de littérature, de linguistique, ou comme partie d'une formation post-graduée. » (EMT, 2009 : 1-2). Depuis, l'EMT est devenu un « label de qualité pour les formations délivrant des masters en traduction » (EMT, 2012 : 1). Quelque 65 établissements répartis dans 22 pays font actuellement partie du réseau (EMT, 2014) et offrent donc une formation en traduction de niveau *master* conforme au label, qui s'échelonne sur une année ou deux (EMT, sans date : 1)⁴².

Le second type de programme qu'identifie Gile (2009), le recyclage ou le perfectionnement professionnel, s'adresse plutôt à des aspirants traducteurs qui possèdent déjà une formation ou de l'expérience dans un autre domaine, à des traducteurs autodidactes qui veulent renforcer leurs compétences dans un contexte d'apprentissage structuré, ou à des traducteurs professionnels qui souhaitent approfondir une ou plusieurs compétences particulières (par exemple en ajoutant une spécialisation ou une autre langue à leur offre de services). Très pointu, ce type de formation ne dure en général pas plus de quelques

42. Pour connaître la liste des compétences visées, voir EMT (2009 : 3-7).

jours et peut être offert en soirée⁴³. Comme le souligne Kelly (2005, 9-10), ces formations peuvent toutefois aussi durer plus longtemps et adhérer à un système d'unités de formation continue permettant aux membres de regroupements professionnels, auxquels Kelly associe ce type de formation, de conserver leur droit d'exercer⁴⁴.

Kelly ajoute deux sources supplémentaires de formation : les regroupements de chercheurs et d'universitaires, qui s'intéressent à la question de la formation et dont des comités peuvent organiser des activités de formation et fournir de l'appui et du matériel, et l'industrie de la traduction, dont la formation, en cours d'emploi, se fait au moyen de stages destinés aux étudiants en traduction ou de programmes d'encadrement pour traducteurs débutants (Kelly, 2005, 10-11).

Pour Gile, la formation en cours d'emploi compte plusieurs avantages. En effet, un superviseur qui connaît le marché et son évolution assure l'encadrement d'un ou deux débutants à la fois (ils sont des dizaines, en contexte universitaire), et la supervision est d'autant plus étroite que chaque texte à traduire est nouveau et destiné à un client bien réel. En outre, les textes sont véritables, plus pertinents et plus efficaces que des exercices artificiels (même si ces derniers regroupent de vraies erreurs). Finalement, comme les novices sont payés pour apprendre, ils subissent moins de contraintes financières et peuvent conséquemment consacrer plus de temps à l'apprentissage (Gile, 2009 : 12-14).

43. À titre d'exemple, les ateliers de perfectionnement professionnels offerts par l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ) ou par le Centre de formation continue de l'Université d'Ottawa appartiennent à cette deuxième catégorie.

44. Noter que ce type de système d'unités n'est pas courant au sein des professions langagières, mais qu'il est de rigueur dans plusieurs autres professions (à ce sujet, voir section 4.1.2).

Il semble que les programmes offerts par des écoles de traduction soient à la fois plus pratiques et plus fiables que d'autres types de formation (Gile, 2009 : 1). En plus d'aider les futurs professionnels à réaliser leur plein potentiel, ils leur permettent d'acquérir les compétences nécessaires plus rapidement que sur le tas ou par l'autoformation. En outre, ces programmes contribuent à resserrer les normes professionnelles au sein du marché, à relever le statut professionnel des traducteurs, à standardiser leurs méthodes de travail et à créer chez eux un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, tout en offrant aux chercheurs des occasions d'observation (Gile, 2009 : 7). Toutefois, l'apprentissage doit être lié à la réalité du travail. González Davies recommande par exemple d'adopter un format de type « forum de discussion » ou « atelier pratique », de tisser des liens avec le marché en faisant appel à des traducteurs professionnels, à des personnes bilingues douées pour la traduction et à des professionnels œuvrant dans des domaines spécialisés et d'intégrer le plus de « situations réelles » possible (González Davies, 2005 : 71).

1.3.2 Profil de compétences, connaissances et caractéristiques

Dès l'apparition des premiers manuels de traduction, on a placé les compétences traductionnelles au cœur de la formation (Jiménez-Crespo, 2013 : 40). Le bagage que Fraser (2000 : 53) appelle *compétence traductionnelle* (*translation competence*) se compose du jugement et de l'ensemble des compétences et connaissances d'expert qu'un traducteur professionnel acquiert au cours de sa formation théorique puis avec l'expérience et qui lui offre un éventail de stratégies ou de démarches. Bien entendu, c'est vers ce bagage que devraient tendre les étudiants. Nous examinons ci-dessous le profil des traducteurs⁴⁵ : les

45. Voir aussi, en [annexe A](#), le tableau synoptique des sources citées pour les principales compétences répertoriées ci-dessous.

compétences linguistiques dans deux langues ou plus, les compétences extralinguistiques, les connaissances sur la traduction, les compétences professionnelles et techniques, les compétences stratégiques, les caractéristiques attitudinales ou psychophysiologiques et les compétences interpersonnelles.

1.3.2.1 Compétences linguistiques dans deux langues ou plus

La connaissance de deux langues ou plus est incontestablement la compétence la plus fondamentale que requiert la traduction (voir entre autres CSICT, 1999 : 96; PACTE, 2003 : 16; Kelly, 2005 : 32; Gile, 2009 : 8-9). Selon le modèle de PACTE (2003 : 16), la *sous-compétence bilingue (bilingual sub-competence)* comprend la connaissance de la pragmatique, de la grammaire et du lexique, ainsi que des connaissances sociolinguistiques et textuelles (c'est-à-dire portant sur les mécanismes de cohésion et de cohérence, sur les genres et sur leurs conventions propres).

Les compétences linguistiques peuvent être subdivisées, comme chez Nord (2005 : 210-211), et comprendre, entre autres, les *habiletés rédactionnelles*, c'est-à-dire la capacité à produire un bon TC quelle que soit la qualité du TS, et la *conscience des différences de distribution de certaines structures d'une langue à l'autre*, c'est-à-dire la reconnaissance d'une fréquence plus ou moins élevée de certaines structures linguistiques selon la langue et du fait qu'augmenter ou diminuer une telle fréquence peut nuire à l'efficacité d'un texte. Parmi les compétences rédactionnelles, l'OTTIAQ (2012a) compte le respect des conventions en usage et du code, c'est-à-dire des règles d'orthographe, de grammaire, de

syntaxe – que relève aussi l’EMT (2009 : 5) –, ainsi que la capacité à « [é]crire de manière claire, concise et précise » (OTTIAQ, 2012a : 2)⁴⁶.

Les *compétences communicatives et textuelles* (*communicative and textual competence*) de Kelly (2005 : 32), qui rappellent celles de Nord, portent sur la textualité et le discours, et sur les conventions, textuelles et discursives, et ce, dans chacune des cultures visées.

1.3.2.2 Compétences extralinguistiques

Pour PACTE (2003 : 16), la *sous-compétence extralinguistique* (*extra-linguistic sub-competence*) comprend la connaissance du domaine ou thématique (*subject knowledge*) – que soulignent aussi l’EMT (2009 : 6), le CSICT (1999 : 97), Gile (2009 : 9) et l’OTTIAQ (2012a : 1), entre autres, – et des cultures source et cible, ainsi que des connaissances encyclopédiques.

Chez Kelly (2005 : 32), cet ensemble correspond d’une part à la *connaissance de base du sujet*, c’est-à-dire des connaissances suffisantes pour comprendre le TS et la documentation requise pour résoudre les problèmes éventuels de traduction – ce que Nord (2005 : 210-211) inclut dans sa *compétence en matière de recherche* –, et correspond en partie, d’autre part, aux *compétences culturelles et interculturelles*, c’est-à-dire à une connaissance encyclopédique des cultures concernées, y compris les valeurs, mythes, perceptions, croyances et comportements ainsi que leur représentation textuelle, et à une conscience ou une compréhension des problèmes de communication et de traduction interculturelle. Cet aspect interculturel est aussi souligné par Nord (2005 : 210) et par l’EMT (2009 : 6).

46. Notons que les compétences rédactionnelles sont aussi de mise en localisation (Gouadec, 2003 : 534).

1.3.2.3 Connaissances sur la traduction

Pour PACTE (2003 : 16), les *connaissances sur la traduction (knowledge about translation sub-competence)* portent sur la pratique professionnelle ainsi que sur les mécanismes de la traduction (méthodes, types de problèmes, etc.)⁴⁷. Ce deuxième élément évoque la compréhension des problèmes de communication et de traduction qu'englobent les compétences culturelles et interculturelles de Kelly (2005 : 32). Dans cette catégorie, Nord (2005 : 210) signale la conscience que les traductions peuvent remplir différentes fonctions communicatives et que celle du TC n'est pas toujours identique à celle du TS. Notons toutefois qu'elle inclut cette conscience dans le *professional knowledge*.

1.3.2.4 Compétences professionnelles et techniques

Pour PACTE (2003 : 17), la *sous-compétence technique (instrumental sub-competence)* porte sur la capacité à exploiter les sources documentaires – que souligne aussi l'OTTIAQ (2012a : 2) – et à utiliser des outils d'aide à la traduction, y compris des outils de communication. Cette compétence n'est pas sans rappeler la *capacité à utiliser les outils (media competence)* et la *compétence en matière de recherche* de Nord (2005 : 210-211), et celles de *documentation (extraction de l'information)* et de *technologies* de l'EMT (2009 : 6 et 7)⁴⁸. Parmi les auteurs qui mentionnent la maîtrise des outils informatiques, soulignons en outre le CSICT (1999 : 96) et Gile (2009 : 10)⁴⁹.

47. Soulignons qu'en localisation, il est aussi essentiel de « savoir traduire » (Quirion, 2003 : 549), voire de maîtriser la traduction spécialisée (Gouadec, 2003 : 534).

48. L'EMT relève même, parmi les compétences en matière de technologie, celle de connaître les forces et les faiblesses des outils de TA (EMT, 2009 : 7).

49. Pour des raisons évidentes, la maîtrise de l'informatique « sous toutes ses formes », insiste Gouadec, est incontournable en localisation (Gouadec, 2003 : 536; Quirion, 2003 : 550).

Chez Kelly (2005 : 32-33), la compétence professionnelle et technique (*professional and instrumental competence*) porte non seulement sur l'utilisation et la gestion des ressources documentaires et outils informatiques de toutes sortes (traitements de texte, logiciels de publication assistée par ordinateur, bases de données, Internet, courriel, télécopieur, dictaphone, etc.), mais aussi sur des notions de base en gestion des affaires (contrats, soumissions, facturation, taxes, éthique, affiliations professionnelles, etc.), compétences qui appartiennent à la catégorie *prestation du service de traduction* de l'EMT (2009 : 4)^{50,51}.

1.3.2.5 Compétences stratégiques

Pour PACTE (2003 : 17) et pour Kelly (2005 : 33), les compétences stratégiques portent en gros sur le *comment* d'une traduction, c'est-à-dire sa planification et son exécution, l'identification et la résolution de problèmes, l'évaluation des résultats et le suivi. Ces compétences trouvent un écho dans les *connaissances procédurales* de Gile (2009 : 9), qui comprennent la capacité à appliquer les normes de fidélité⁵², à utiliser les techniques de résolution de problèmes et de prise de décision. Pour Kelly (2005 : 33), elles englobent en outre la révision⁵³, et pour PACTE (2003 : 17) l'activation des sous-compétences requises et la capacité à compenser les faiblesses éventuelles du traducteur.

50. Soulignons que les compétences professionnelles et techniques sont plutôt liées à la gestion de projets de traduction qu'à l'exécution de la traduction en soi, compétence que nous abordons ci-dessous.

51. Dans cette veine, on juge que des compétences en gestion de projet sont elles aussi importantes en localisation (Gouadec, 2003 : 535; Quirion, 2003 : 550).

52. Notons que pour l'OTTIAQ, la compétence permettant d'« opérer le transfert linguistique » compte la capacité à « [r]ester fidèle au contenu du message » (OTTIAQ, 2012a : 1).

53. Gouadec (2003 : 535) estime qu'en localisation encore plus qu'en traduction, la révision doit faire partie de la formation.

En lien avec le *comment* mentionné plus haut, Vienne (2000 : 92) considère comme l'élément le plus fondamental de la compétence traductionnelle « [the] ability to analyse a variety of translation situations [...], to draw conclusions from answers given by the requester and, on that basis, to: a. *define* the appropriate translation product [and] b. *establish* in broad outline a translational strategy appropriate to the translation situation ».

1.3.2.6 Caractéristiques attitudinales ou psychophysiologiques

PACTE, Kelly et Nord font état de caractéristiques qui s'ajoutent au bagage des traducteurs : la cognition (mémoire – que souligne aussi Kelly [2005 : 33] –, perception, attention, émotions), l'attitude (curiosité, persévérance rigueur, esprit critique, etc.) et diverses habiletés (créativité, raisonnement, analyse, synthèse, etc.) (PACTE, 2003 : 17), l'image de soi (*self-concept*), la confiance en soi, l'attention, la concentration et l'initiative (Kelly, 2005 : 33), et la *capacité à travailler sous pression (stress resistance)*, c'est-à-dire rapidement, à la perfection et de façon rentable, et ce, malgré la tension (Nord, 2005 : 211). L'OTTIAQ exige d'ailleurs de ses traducteurs agréés « une capacité raisonnable de production » (OTTIAQ, 2012a : 1). On pourrait ajouter à cette liste la capacité à apprendre rapidement (Pym, 2012 : 9).

1.3.2.7 Compétences interpersonnelles

Finalement, Kelly (2005 : 33) ajoute à cette liste un aspect interpersonnel : la capacité à collaborer avec d'autres, qu'ils soient langagiers (traducteurs, réviseurs, terminologues) ou non (gestionnaires de projets, recherchistes, graphistes, donneurs d'ouvrages, auteurs, usagers, experts du domaine). Cette compétence englobe le travail d'équipe, la

négociation et la capacité à mener une équipe (*leadership*)⁵⁴. Pour Nord (2005 : 211), les compétences interpersonnelles comprennent la *capacité à s'affirmer*, l'*assurance* et la *confiance en soi* (*self-assertion*, *self-assurance*, *self-confidence*).

La communication avec le client intéresse plusieurs auteurs (EMT, 2009 : 4; Gile, 2009 : 9; Kelly, 2005 : 33). D'ailleurs, à partir d'une étude menée auprès de 296 traducteurs professionnels du R.-U., Fraser (2000) a dégagé 3 stratégies essentielles à la production de traductions d'une grande qualité. Ces stratégies, qui sont liées à la communication entre le traducteur et son client, pourraient se greffer aux compétences interpersonnelles : 1) obtenir et utiliser des directives sur le mandat, c'est-à-dire cerner le lectorat visé, l'objectif du texte et le statut de la traduction, soit son emploi prévu (usage interne, publication, ou autre)⁵⁵; 2) obtenir et utiliser le matériel de référence nécessaire, c'est-à-dire non seulement les dictionnaires, glossaires et autres, mais aussi la documentation, les coordonnées de personnes ressources ou de spécialistes du domaine œuvrant dans la LS, etc.; 3) obtenir de la rétroaction du client (Fraser, 2000 : 53-58).

1.4 La formation en révision

Cette section se penche sur la question de la formation en révision. Après un bref retour historique sur le où et le comment au Canada, nous jetterons un coup d'œil sur l'enseignement de la révision en France et, enfin, nous examinerons les compétences que requiert la révision professionnelle.

54. Pour Gouadec (2003 : 535), la capacité à gérer des équipes est essentielle en localisation.

55. Comme le relève aussi l'EMT (2009 : 5) en abordant la question du *skopos* ou de la visée de la traduction.

Avant d'aborder le sujet, permettons-nous toutefois une mise en garde. Avec l'utilisation croissante de mémoires de traduction et de la TA, le traducteur est appelé à réviser des traductions, celles d'autrui ou d'une machine, plutôt qu'à les produire; c'est du moins ce qu'affirment Mossop (2014 : 3, 4) et Pym (2012). Or on a peu écrit sur la révision comme activité professionnelle, comme le souligne Morin-Hernández (2009 : 47). Jusqu'à la publication de *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques* de Bisailon, deux seuls ouvrages traitaient en effet de la question en français : *Pratique de la révision*, de Paul A. Horguelin et Michelle Pharand, pédagogues de la traduction, et *La révision linguistique en français. Le métier d'une passion, la passion d'un métier* de la réviseuse Ginette Lachance (Bisailon, 2007 : 13). L'offre anglaise n'est guère plus riche, le seul ouvrage habituellement cité étant *Revising and Editing for Translators* de Mossop. Dans ces conditions, le manque flagrant de données sur la formation en révision se conçoit aisément, et par conséquent, la présente section ne repose que sur quelques écrits.

1.4.1 Où et comment?

C'est dans les années 1970, au Canada, que la révision se distingue comme étape définie du processus de traduction. Au départ, la formation requise est simplement intégrée aux cours de traduction, mais l'Université de Montréal lui consacre un cours distinct pour la première fois à la fin des années 1970 (Horguelin et Pharand, 2009 : 77). Les universités canadiennes qui enseignent la traduction EN>FR ont depuis emboîté le pas, et plusieurs en ont fait un cours obligatoire⁵⁶. D'ailleurs, 80 % des réviseurs possèdent un diplôme en

56. Voir, par exemple, Université d'Ottawa (2014), Université du Québec en Outaouais (2014), Université du Québec à Trois-Rivières (2014), Université Laval (2014), Université de Sherbrooke (2014) et Université de Moncton (2014).

traduction, soit de 1^{er} cycle soit de 2^e cycle, et 70 % possèdent un diplôme dans une autre discipline (Horguelin et Pharand, 2009 : 81). Plusieurs réviseurs possèdent donc au moins deux diplômes : l'un en traduction, l'autre dans une autre discipline.

Au Canada, en plus d'être partie intégrante des programmes de traduction, la révision fait aussi l'objet d'ateliers de perfectionnement qu'offrent des organismes spécialisés, comme le Centre de formation continue de l'Université d'Ottawa, des regroupements professionnels de traducteurs (pensons à l'OTTIAQ), rédacteurs ou réviseurs (l'Association canadienne des réviseurs, par exemple), ou encore de stages ou de formations en cours d'emploi. C'est d'ailleurs aux professeurs de traduction, animateurs d'ateliers et superviseurs de nouveaux employés ou de stagiaires que Mossop adresse son ouvrage (2014 : 9).

Étant donné la paucité des publications sur la révision professionnelle en Europe, il est difficile de tracer le portrait de la formation à la révision outre Atlantique. Toutefois, pour ses travaux de doctorat, Morin-Hernández a établi que parmi les 26 *masters* en traduction que comptait la France au moment de son recensement, 9 seulement faisaient explicitement mention de la révision, soit dans leurs objectifs soit dans leurs choix de cours, et 6 citaient la révision comme option de carrière (p. 74-77). L'auteure conclut que « [l]a formation spécifique en révision semble encore loin d'être généralisée », mais avance que la mise en place de l'EMT « pourrait contribuer à l'harmonisation de la pratique de la révision à l'université [dans l'Union européenne] » (Morin-Hernández, 2009 : 78). Elle souligne enfin que les supports à l'enseignement de la révision (guides, manuels, etc.) proviennent presque exclusivement du Canada (p. 79).

1.4.2 Profil de compétences

Si peu d'auteurs se sont intéressés à la question précise des compétences que requiert la révision professionnelle, c'est peut-être parce que, comme l'affirment Horguelin et Pharand : « on pourrait dire [qu'elles] sont les mêmes que celles qu'on exige d'un bon traducteur et d'un bon rédacteur [...] Elles concernent la forme et le fond des textes à réviser. » (Horguelin et Pharand, 2009 : 79). De fait, même Morin-Hernández (2009) passe cet aspect sous silence dans sa thèse pourtant intitulée *La révision comme clé de la gestion de la qualité des traductions en contexte professionnel*.

En l'absence d'un fonds plus varié d'écrits sur le sujet, le recensement suivant ne s'appuie que sur trois sources⁵⁷, et les compétences attribuées à l'ACR sont extrapolées de ses *Principes directeurs en matière de révision professionnelle*, rédigés sous forme de tâches, et non de compétences en tant que telles. Notons qu'afin de faciliter le repérage des compétences, nous les avons, dans la mesure du possible, regroupées en suivant la catégorisation de la [section 1.3.2](#). Les compétences apparaissent aussi dans le tableau synoptique de l'[annexe A](#), où certaines s'accompagnent de précisions supplémentaires.

1.4.2.1 Compétences linguistiques

Parmi les compétences que requiert la révision de traductions, la maîtrise du code est fondamentale (ACR : 6-7; HP : 79; L : 40) et, plus généralement, celle de la LS (ACR : 11; HP : 79) et de la LC (ACR : 2; HP : 79), puisque la révision exige « une connaissance approfondie, et sans cesse enrichie, des ressources expressives du français »

57. Pour alléger le texte, nous identifions ici ces sources au moyen d'abréviations, sauf pour les citations : « ACR » renvoie aux *Principes directeurs en révision professionnelle* de l'Association canadienne des réviseurs (2014), « HP » à Horguelin et Pharand (2009), et « L » à Laflamme (2007).

(Horguelin et Pharand, 2009 : 79). La révision requiert en outre un souci de la cohérence textuelle (ACR : 6), ainsi que de la clarté, de la précision et de la concision (ACR : 5).

1.4.2.2 Compétences extralinguistiques

À titre de compétences extralinguistiques, mentionnons la connaissance du domaine (HP : 79; L : 40) et des cultures pertinentes (HP : 79), à laquelle s'ajoutent la connaissance des sources de documentation (ACR : 3; HP : 79) et une bonne culture générale complétée par une lecture assidue (HP : 79).

1.4.2.3 Connaissances sur la traduction

Le réviseur doit pouvoir adapter le texte au besoin, en s'appuyant sur ses connaissances des langues, du sujet et des cultures concernées (HP : 79). Il doit en outre savoir assurer la fidélité du TC au TS (ACR : 11; HP : 79).

1.4.2.4 Compétences professionnelles et techniques

Ce que Laflamme (2007 : 41) appelle l'*habileté révisionnelle* est évidemment requis, notamment la capacité à repérer ce qui, au sein du texte, doit être modifié (ACR : 11; L : 41). La vérification et la correction de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale (ACR : 6) sous-entendent aussi un savoir-faire en matière d'analyse de phrases. Les professionnels qui révisent des traductions doivent en outre s'y connaître en matière d'analyses textuelles et discursives (ACR : 5).

Le réviseur doit enfin s'assurer de respecter le mandat reçu, d'un projet à l'autre et d'un document à l'autre (ACR : 2), savoir où trouver réponse à ses questions (ACR : 3;

HP : 79), maîtriser les outils technologiques requis (ACR : 3, 8; L : 43) et en connaître les forces et les faiblesses (ACR : 3)⁵⁸.

1.4.2.5 Compétences stratégiques

La seule compétence répertoriée relevant clairement des compétences stratégiques est celle qui porte sur l'organisation du travail (ACR : 3; L : 44).

1.4.2.6 Caractéristiques attitudinales ou psychophysiologiques

Horguelin et Pharand (2009 : 80) soulignent que la « révision suppose un sens critique guidé par un bon jugement » pour faire l'équilibre entre purisme et laxisme, c'est-à-dire du discernement.

1.4.2.7 Compétences interpersonnelles

En plus de la sociabilité, de l'empathie et de la diplomatie, du respect d'autrui, de la modestie et de la patience (HP : 80), mentionnons enfin la capacité à communiquer avec le client (ACR : 3).

1.5 La formation en postédition

Cette section examine le où et le comment de la formation en PÉ du point de vue des chercheurs et de l'industrie, puis dresse le profil du postéditeur sur le plan des compétences, connaissances, aptitudes et caractéristiques. À la fin de la section, le profil retenu aux fins de cette thèse est présenté sous forme de liste.

58. Notons toutefois qu'on ne parle pas ici de TA, mais de « supports et technologies utilisés pour la production et la diffusion de documents » et de « l'utilisation de différents outils informatiques dans le traitement d'un texte, notamment les problèmes de conversion de caractères » (ACR, 2014 : 3).

1.5.1 Où, quoi et comment?

En matière de formation, la PÉ et la révision ont au moins en commun la rareté des écrits sur le sujet; le chantier semble donc vaste. À cet égard, Allen (2003 : 298) déplore le nombre limité de méthodes pédagogiques conçues pour la formation des postéditeurs. Et de fait, des neuf postéditeurs interviewés par Tatsumi (2010 : 180-181), trois seulement avaient reçu une formation, allant de quelques jours à deux semaines, et fournie, dans tous les cas, par le fabricant du système.

À SDL, on considère que « [l]a post-édition est une compétence dont la maîtrise ne s'acquiert que par la pratique » (SDL, 2013 : 13). En effet, indique-t-on, c'est grâce à l'expérience que le postéditeur arrive à anticiper les erreurs de la TA et à éviter de « sous-éditer » ou de « sur-éditer » [sic]. « Néanmoins, concède-t-on, apprendre les bases et glaner des conseils ici et là permettra de simplifier les différentes étapes et de prendre un bon départ. » (SDL, 2013 : 13). Pourtant, même au sein de l'industrie, d'autres réclament plus qu'une simple pratique : les postéditeurs doivent comprendre ce qu'est la PÉ et ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire apprendre à connaître les limites à respecter et à suivre les lignes directrices à la lettre, sans corriger plus qu'il ne le faut et sans hésiter. Ensuite seulement doivent-ils profiter de beaucoup d'application pratique à partir de véritables traductions brutes, idéalement d'une difficulté croissante, et ce, dans chaque paire de langues avec laquelle ils devront travailler (Díez Orzas, Rico Pérez et collab., 2013 : 7).

En 2011, entre autres mesures visant à « réduire la charge de post-édition nécessaire », la TAUS recommandait de former les postéditeurs, sans toutefois préciser la nature d'une telle formation (TAUS, 2011). La TAUS a depuis lancé un cours en ligne d'une durée

approximative de six heures, qui promet d'inculquer « les compétences nécessaires pour produire du contenu de grande qualité au moyen de la PÉ »⁵⁹ (TAUS, 2014).

Selon les traducteurs et postéditeurs sondés par la TAUS (2010 : 17), la plus grande partie de la formation semble être de courte durée et fournie en cours d'emploi, mais son efficacité laisserait à désirer, puisque les fournisseurs de services linguistiques se plaignent de devoir souvent réexpliquer la nature du travail. Quoi qu'il en soit, la nécessité d'une formation fait consensus, selon les résultats de ce sondage, et même si certains cours universitaires abordent la TA et la PÉ, les personnes sondées s'entendent pour dire qu'une telle formation doit être pratique, s'acquérir en cours d'emploi, préféralement dans un domaine et chez un client précis, et se greffer au flux normal des travaux (TAUS, 2010 : 17). On peut supposer que la formation en cours d'emploi est d'autant plus pertinente que les erreurs à corriger ne seront pas partout les mêmes, non seulement en fonction du système qu'utilise tel fournisseur de services de TA (à base de règles ou TAS, par exemple)⁶⁰ et du domaine concerné⁶¹, mais aussi, dans le cas d'un système de TAS, selon l'uniformité, la qualité et la richesse du corpus employé pour l'« entraîner »⁶².

59. « You will gain the skills necessary to provide high-quality content through post-editing raw MT-output. » (TAUS, 2014).

60. O'Brien (2002 : 104) recommande d'ailleurs que l'enseignement pratique de la PÉ, même en milieu universitaire, porte sur des traductions provenant de systèmes différents. Du reste, dans un projet que nous décrivons ci-dessous, Depraetere (2010) emploie plus d'un système.

61. Voir Tatsumi (2010 : 181).

62. Nous avons vu que les typologies des erreurs les plus courantes en TA se fondent sur divers critères : LS et LC concernées, type de système utilisé, etc. (voir [section 1.1.2.3](#)). Le détail des erreurs les plus fréquentes selon ces critères est en soi un vaste sujet qui dépasse largement le cadre de cette thèse.

Au sujet de la formation des traducteurs, González Davies (2005 : 67, 68) soulève plusieurs grandes questions, dont « Doit-on orienter la formation universitaire vers l'exercice professionnel? » et « Qui doit former la relève : un professeur traducteur ou un traducteur qui enseigne? ». Or la question de l'équilibre entre théorie et pratique est encore plus pertinente pour l'enseignement de la PÉ, activité intimement liée à la productivité et à la rentabilité, donc à l'aspect commercial de la traduction, de même qu'aux spécificités du système employé.

Déjà en 1986, Vasconcellos affirmait que les compétences en PÉ s'acquièrent au fil du temps et de la pratique et que le niveau d'aise augmente substantiellement après un mois de PÉ à temps plein (c'est-à-dire environ 100 000 mots) (Vasconcellos, 1986 : 145). Plus récemment, Pym (2012) a formulé certains conseils pour une pédagogie (universitaire) de la TA et de l'utilisation des mémoires de traduction. Puisque Pym postule que la plupart des traducteurs sont destinés à devenir des postéditeurs, ces conseils, dont plusieurs sont très concrets, sont transférables à une pédagogie de la PÉ. Pym recommande entre autres d'intégrer les mémoires de traduction et la TA à toutes les activités de traduction assignées aux étudiants, de disposer d'espaces d'enseignement adéquats, qui favorisent, entre autres, le travail d'équipe (qui figure d'ailleurs aussi parmi les recommandations) et d'ajouter des activités de collaboration avec des experts non traducteurs pour simuler les échanges qui ont lieu en milieu de travail entre traducteurs et experts (Pym, 2012 : 15).

De toute évidence, la nécessité d'acquérir une expérience pratique de la TA – et surtout de la PÉ – ne remet pas en question la pertinence d'une formation universitaire. Et, justement, la formation à la PÉ entre peu à peu à l'université (O'Brien, 2010 : 23). Voilà

de quoi réjouir Brunette et O'Brien, qui se disent « convaincues de la nécessité de former des agents de postédition à l'université » (Brunette et O'Brien, 2011 : 6).

De nombreuses voix s'élèvent pour souligner le besoin de formation, dont celle de Rico et Torrejón (2012), à laquelle s'ajoute celle de García (2011 : 229), qui affirme que des travaux portant sur l'enseignement de la PÉ et les compétences requises doivent être entrepris de façon à construire sur les bases qu'ont jetées Belam (2003), O'Brien (2002) et Depraetere (2010). Rappelons ici brièvement la nature de leurs travaux.

Belam (2003) décrit une expérience d'utilisation de la PÉ dans un cours de TA donné en dernière année du 1^{er} cycle à des étudiants en langues modernes. Dans ce projet, les exercices n'avaient pas pour but d'enseigner la PÉ à proprement parler, mais de permettre aux étudiants d'accroître leur compétence en grammaire allemande.

Pour sa part, O'Brien (2002 : 103-104) a conçu un plan détaillé de formation à la PÉ. Dans le contexte d'un certificat, d'un diplôme de cycle supérieur ou de cours échelonnés sur deux trimestres, les apprentissages y sont mesurés de façon continue tant au moyen d'activités de mise en application que par des tests écrits. La première partie de cette formation est de nature théorique. Elle comporte une introduction à la PÉ, à la TA et à la rédaction en langue ciblée, un cours dont l'objectif est d'inculquer des notions de programmation (de macros, par exemple) et des cours avancés sur la gestion de la terminologie et sur la linguistique textuelle. De nature pratique, la seconde partie est une composante majeure pour O'Brien; son objectif est d'amener les étudiants à s'acquitter avec aisance du travail de postéditeur. Pendant et après les cours, ils sont donc exposés à divers exercices de PÉ minimale ou complète à partir de plusieurs types de textes, sur au

moins deux systèmes et dans des langues différentes⁶³. À ce jour, le plan de formation proposé par O'Brien demeure le plus complet de la littérature savante sur la PÉ⁶⁴.

Enfin, Depraetere (2010) fait état d'une expérience visant à départager les aspects de la PÉ que les étudiants font intuitivement de façon satisfaisante de ce qu'ils ne réussissent pas sans formation, afin de maximiser le temps consacré à celle-ci en l'orientant sur les aspects problématiques. L'étude a été menée auprès de dix étudiants de 2^e cycle en traduction multilingue spécialisée, qui devaient accomplir une tâche de PÉ minimale avec deux directives simples : assurer la fidélité du TC au TS sur le plan du contenu et assurer la correction grammaticale du TC. Les étudiants recevaient certains exemples des corrections souhaitées, et les traductions brutes provenaient de deux types de systèmes : l'un à base de règles et l'autre statistique. Les résultats obtenus sont dignes de mention.

Premièrement, les étudiants n'avaient pas tendance à reformuler ou à retraduire des segments à des fins stylistiques, ce que préconise la TAUS lorsqu'une qualité « acceptable » est visée (TAUS, 2011). Depraetere en conclut que la formation n'a pas à insister sur ce point : les étudiants se satisfont naturellement de traductions imparfaites⁶⁵.

Deuxièmement, les étudiants ne corrigeaient pas la terminologie de la traduction brute, même en présence d'une solution légèrement préférable. En fait, la terminologie variait

63. Les techniques de PÉ sont en effet différentes d'une paire de langue à l'autre (Senez, 1998 : 3).

64. Notons toutefois que Torrejón et Rico (2012) ont aussi conçu un scénario d'enseignement de la « traduction rationalisée » (*controlled translation*) mettant l'accent sur le processus et le produit de la traduction, sur les attentes des usagers et de l'industrie, sur le travail des développeurs et sur l'intégration de la TA à l'environnement de traduction.

65. L'article de Depraetere ne permet pas de déterminer si la tolérance de ses sujets à l'imperfection était délibérée, symptomatique d'un manque de rigueur ou attribuable à un autre phénomène.

non seulement d'un postéditeur à l'autre, mais aussi d'un segment à l'autre chez un même postéditeur. Depraetere en conclut à la nécessité de fournir une liste de termes aux postéditeurs et recommande de sensibiliser les étudiants à l'importance de se conformer aux directives de PÉ (y compris en ce qui a trait à la terminologie).

Troisièmement, les étudiants effectuaient un nombre insuffisant de corrections. Ils avaient tendance à manquer de sens critique par rapport à la traduction brute et à trop peu se soucier des omissions, des calques et de certains faux-amis qui, non corrigés, peuvent donner lieu à des faux sens, donc à des écarts sémantiques par rapport au TS.

Enfin, Depraetere a relevé un manque d'uniformité dans certains choix, de formes syntaxiques, par exemple. Là encore, elle recommande de sensibiliser les étudiants à l'importance d'adhérer aux directives de PÉ, y compris en ce qui a trait à la syntaxe.

Les résultats de Depraetere (2010) font clairement ressortir le besoin d'inculquer aux étudiants tant le sens critique par rapport aux traductions brutes que l'importance d'adhérer aux directives de PÉ, surtout en matière d'uniformité terminologique et syntaxique et de respect du sens que véhicule le TS. Ces résultats font écho au compte rendu d'Aymerich et Camelo (2006 : 15-16) au sujet de l'expérience de la PÉ à la PAHO. Selon ces auteurs, lorsqu'elle est destinée à des traducteurs, la formation à la PÉ doit enseigner à travailler à l'écran et non sur papier, à comparer la traduction brute au TS, à relever les erreurs et omissions et à appliquer les formulations privilégiées. Lorsqu'elle est destinée à des non-traducteurs, la formation doit plutôt viser le type d'erreurs à corriger et fournir des exemples, et inculquer la minutie, car de l'avis des auteurs, les non-traducteurs font trop confiance à la TA et, conséquemment, laissent passer certaines erreurs.

Ajoutons en terminant que selon un sondage financé par la Commission européenne et mené en 2011 auprès de 684 répondants de partout en Europe, en plus des compétences linguistiques et traductionnelles normalement attendues d'un traducteur, 94 % des employeurs jugent essentielle ou importante la capacité à cerner les exigences du client (p. 11), et 28 % accordent une importance équivalente aux compétences en PÉ (p. 9) et à la capacité à paramétrer des systèmes de TA (p. 10) (OPTIMALE, 2012). Même en soi, l'apprentissage de la PÉ pourrait comporter certains avantages pour les traducteurs : « En acquérant de nouvelles facultés au niveau du décortilage, de l'analyse, du pointage, du repérage, de l'évaluation et de la modification, le post-éditeur devient un jongleur professionnel, très réactif, vif d'esprit et capable d'alléger et de clarifier toute phrase avec une efficacité redoutable. Grâce à cette agilité intellectuelle, le post-éditeur appréhende différemment la traduction traditionnelle lorsqu'il revient à ce type d'exercice et y est encore plus performant, car sa vigilance a décuplé » (Robert, 2013 : 33).

1.5.2 Profil de compétences

Dès les débuts de la TA, on s'est demandé à qui confier la tâche de réviser les traductions brutes. Très tôt, donc, on a voulu cerner le profil du post-éditeur. Alors que certains auteurs examinaient les compétences requises, d'autres se sont intéressés aux aptitudes ou aux connaissances. Leurs contributions étant diverses nous les classons ci-dessous en suivant dans la mesure du possible les catégories de la [section 1.3.2](#), tout en reconnaissant que cette classification est imparfaite et qu'un certain chevauchement est inévitable.

1.5.2.1 Compétences linguistiques dans deux langues ou plus

Nous regroupons dans cette catégorie non seulement les compétences linguistiques, mais aussi rédactionnelles et révisionnelles.

Selon Pym, la compétence linguistique est plus ou moins utile en PÉ puisque, sauf en cas de doute, la TA rend superflue la comparaison systématique du TC par rapport au TS.

Dans ce modèle, on intervient seulement dans le TC : un expert du domaine effectue le gros de la PÉ, puis l'expert en LC, « que l'on appelle encore traducteur », « nettoie le travail de PÉ effectué par l'expert du domaine » Pym (2012 : 5). Pym admet toutefois le besoin de recherches sur cette question, et pour cause. Plusieurs auteurs affirment en effet que les compétences linguistiques du postéditeur doivent s'étendre à la LS (Wagner, 1987, cité par O'Brien, 2002 : 102; O'Brien, 2010 : 22; TAUS, 2010 : 7; Rico et Torrejón, 2012 : 170) et même à la linguistique textuelle (Johnson et Whitlock, 1987 : 149; Rico et Torrejón, 2012 : 169), qui permet au postéditeur d'appliquer les normes en vigueur dans une langue donnée et pour chaque type de texte (O'Brien, 2002 : 102).

De solides compétences rédactionnelles sont essentielles pour Pym, encore plus, en fait, que pour traduire (Pym, 2012 : 5). Ces compétences peuvent être requises, par exemple, pour accéder à des stratégies linguistiques permettant de préserver l'ordre dans lequel l'information est présentée dans la phrase en LS (Vasconcellos, 1986 : 140).

Le postéditeur doit de plus posséder de solides compétences en révision (O'Brien, 2010 : 22). Comme le réviseur, il doit faire preuve de discernement : « Post-editors constantly struggle with the issue of the quantity of elements to change while also keeping the translated text at a sufficient level of quality. » (Allen, 2003a : 298). Plusieurs auteurs

soulignent d'ailleurs l'importance de ce que Robert (2013 : 32-33) appelle « l'agilité d'esprit », c'est-à-dire la capacité de discerner rapidement si un segment doit être postédité ou retraduit (Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22) tout en appliquant le guide stylistique (les lignes directrices) fourni par le client (Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22; Lopez, 2012 : 3). Le postéditeur doit donc se familiariser avec les lignes directrices en matière de PÉ (Rico et Torrejón, 2012 : 170) et apprendre à conserver les segments traduits antérieurement (Offersgaard et collab., 2008 : 156). Il doit en outre posséder des compétences en matière de pré-édition en langue ciblée (O'Brien, 2002 : 103; Rico et Torrejón, 2012 : 170), puisqu'il est le mieux placé pour intervenir dans le TS avant qu'il soit soumis à une TA (O'Brien, 2002 : 103).

Le postéditeur doit faire preuve de détachement par rapport aux considérations stylistiques, et ce, même quand la qualité de la traduction brute laisse à désirer (Rico et Torrejón, 2012 : 170). Guzmán (2007 : 1) recommande d'ailleurs aux donneurs d'ouvrage de définir clairement l'ampleur des corrections à apporter et de s'y limiter « stoïquement », directives que les postéditeurs sondés par Tatsumi (2010 : 181) auraient trouvé utiles, car à son avis, les réviseurs habitués aux traductions humaines ont tendance à surcorriger.

1.5.2.2 Compétences extralinguistiques

Soulignée par SDL (2013 : 12), la nécessité de posséder des connaissances spécialisées dans le domaine dont traite le texte fait largement consensus parmi les chercheurs (Johnson et Whitlock, 1987 : 149; Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22; Tatsumi, 2010 : 181; Rico et Torrejón, 2012 : 170).

1.5.2.3 Connaissances sur la traduction

O'Brien tient pour acquises les compétences spécialisées en traduction (O'Brien, 2002 : 103) et, en s'appuyant sur les travaux de Wagner (1987), elle fait état (p. 102) de l'assurance requise à titre de traducteur. Pour Rico et Torrejón (2012 : 170), le postéditeur doit posséder des compétences culturelles et interculturelles, et pour les postéditeurs qu'a sondés Tatsumi (2010 : 181), il importe de bien établir la différence entre la traduction et la PÉ.

1.5.2.4 Compétences professionnelles et techniques

Le postéditeur doit posséder des compétences professionnelles de base : il doit avoir une bonne compréhension générale du projet (SDL, 2013 : 12), en plus de savoir respecter les échéances et adapter la qualité de son travail en fonction du prix payé par le client (Offersgaard et coll., 2008 : 156). Sur le plan de la productivité, Lopez considère que celle d'un postéditeur devrait dépasser 700 mots l'heure après « quelques projets » et atteindre, en moyenne, 1 000 mots l'heure (Lopez, 2012 : 4).

À SDL (2013 : 12), on mentionne l'importance de posséder une bonne connaissance générale de la terminologie (celle du domaine, présumons-nous, bien que le document ne le précise pas). La question de la terminologie intéresse aussi les chercheurs, qu'il s'agisse d'en assurer l'uniformité (Offersgaard et collab., 2008 : 156) ou la gestion (O'Brien, 2002 : 103; Rico et Torrejón, 2012 : 170).

Sur le plan technique, mis à part certaines compétences élémentaires, comme la maîtrise du traitement de texte (Wagner, 1987, cité par O'Brien, 2002 : 102) et du clavier (c'est-à-dire du doigté et de la capacité à utiliser toutes les fonctions sans hésiter pour copier,

déplacer, chercher et remplacer, par exemple) (Vasconcellos, 1986 : 135; O'Brien, 2010 : 22), on mentionne aussi, sous une forme ou une autre, la confiance dans ses connaissances techniques (Wagner, 1987, cité par O'Brien, 2002 : 102) et la maîtrise des outils de traduction assistée par ordinateur (Robert, 2013 : 35; SDL, 2013 : 12), qu'O'Brien (2002 : 103) tient pour acquise au moins dans ses grandes lignes. La capacité à programmer et à utiliser des macros est aussi mentionnée, soit pour régler des problèmes récurrents, soit pour déplacer des segments (Vasconcellos, 1986 : 136; O'Brien, 2002 : 103; Rico et Torrejón, 2012 : 170). Plusieurs auteurs soulignent en outre certaines connaissances essentielles en matière de TA : son histoire, son statut, ses perspectives d'avenir et ses limites (O'Brien, 2002 : 104); comment fonctionnent les systèmes de TA (Tatsumi, 2010 : 181; Rico et Torrejón, 2012 : 170); les problèmes les plus fréquents que contiennent les traductions brutes et comment les corriger efficacement (Tatsumi, 2010 : 181).

1.5.2.5 Compétences stratégiques

Robert (2013 : 33) voit dans la PÉ un « exercice de haute voltige intellectuelle ». Or certains des éléments que Pym (2012) recommande d'intégrer à la formation des traducteurs (qui pour lui, rappelons-le, sont appelés à postériori plus qu'ils ne traduiront) pourraient faciliter ce travail. Pour Pym, les futurs traducteurs doivent « apprendre à apprendre » de façon à maîtriser rapidement et de façon autonome les nouveaux outils. Ils doivent aussi apprendre à reconnaître quand faire confiance aux données, y compris aux segments proposés par la machine, et quand s'en méfier (Pym : 2012 : 9-10).

Rico et Torrejón (2012 : 170) comptent, parmi ces compétences, le développement d'un automatisme maximal dans l'application des spécifications du client. Enfin, les projets de

PÉ pouvant être très volumineux, le postéditeur doit posséder des compétences en gestion de projet (dont l'organisation et l'administration) (Robert, 2013 : 35-36).

1.5.2.6 Caractéristiques attitudinales ou psychophysiologiques

O'Brien souligne que le postéditeur doit faire preuve de tolérance (O'Brien, 2002 : 102, citant Wagner, 1987; O'Brien, 2010 : 22) et d'une attitude positive à l'égard de la TA (O'Brien, 2002 : 102; O'Brien, 2010 : 22). À SDL (2013 : 12), on considère également que le postéditeur doit être ouvert à la TA et que ses attentes doivent être réalistes. Or on remarque plutôt de la réticence parmi les langagiers francophones (Bowker, 2008 : 41), y compris chez les traducteurs (CNRC, 2013 : 12).

1.5.2.7 Compétences interpersonnelles

Enfin, la capacité à entretenir des relations harmonieuses avec le client compte parmi les compétences en gestion de projet qu'identifie Robert (2013 : 36), et pour Pym (2012 : 11), les futurs traducteurs (postéditeurs) doivent pouvoir réviser en équipe, tant avec des collègues (*fellow professionals*) qu'avec des experts.

1.5.3 Profil retenu pour la thèse

À partir du relevé présenté ci-dessus et des compétences et catégories répertoriées antérieurement (Saint-André, 2013 : 30), nous avons retenu les 34 compétences suivantes⁶⁶, et nous les avons intégrées à l'instrument décrit au chapitre 2.

66. Noter que chaque compétence est ici précédée d'un code alphanumérique et suivie d'une description abrégée, auxquels, par souci de clarté et de concision, nous ferons dorénavant référence.

COMPÉTENCES EN RÉDACTION (CR)

- CR1 Produire des écrits cohérents [cohérence]
- CR2 Produire des écrits clairs, précis et concis [clarté]
- CR3 Respecter le code (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, typographie) [code]

COMPÉTENCES EN TRADUCTION (CT)

- CT1 Maîtriser la LS (l'anglais) [maîtrise de LS]
- CT2 Maîtriser la LC (le français) [maîtrise de LC]
- CT3 Assurer la fidélité du TC (en français) au message source (en anglais) [fidélité]
- CT4 Conserver le style du TS (anglais) [style du TS]
- CT5 Adapter la traduction au lecteur cible [adaptation]
- CT6 Adhérer au guide stylistique [adhésion au guide]

COMPÉTENCES EN CORRECTION (CC)

- CC1 Pouvoir vous prononcer sur la qualité d'une traduction [juger de la qualité]
- CC2 Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive [analyses textuelles]
- CC3 Savoir analyser des phrases [analyse de phrases]
- CC4 Savoir réviser des traductions effectuées par des humains [révision]
- CC5 Pouvoir repérer les différences entre le TS (anglais) et le TC (français) [repérer les différences]
- CC6 Pouvoir repérer ce qui doit être modifié [repérer quoi modifier]

- CC7 Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte [décider rapidement]
- CC8 Posséder des compétences spécialisées en postédition [spécialisation en PÉ]

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES (CS)

- CS1 Connaître le domaine dont relève le TS (anglais) [domaine]
- CS2 Connaître la terminologie du domaine [terminologie]
- CS3 Connaître les principaux ouvrages de référence [ouvrages]
- CS4 Savoir effectuer les recherches nécessaires (terminologiques, documentaires ou autres) [savoir chercher]
- CS5 Savoir consigner les résultats des recherches (terminologiques, documentaires ou autres) [savoir consigner]
- CS6 Savoir gérer des données terminologiques [gérer la terminologie]
- CS7 Savoir effectuer une pré-édition [savoir pré-éditer]
- CS8 Savoir appliquer un langage ciblé (langage contrôlé) [langage ciblé]

COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE (CI)

- CI1 Maîtriser les outils informatiques requis [maîtriser les outils]
- CI2 Connaître les forces et les faiblesses des outils requis [capacités des outils]
- CI3 Savoir programmer des macros [programmer des macros]

ASPECTS PROFESSIONNELS (AP)

AP1	Pouvoir apprendre rapidement	[apprendre rapidement]
AP2	Avoir un rendement adéquat	[rendement]
AP3	Savoir respecter un mandat changeant d'un projet à l'autre (p. ex. passer d'une révision en profondeur à une révision superficielle d'un projet à l'autre)	[mandat changeant]
AP4	Pouvoir gérer son temps	[gestion du temps]
AP5	Savoir organiser son travail	[organisation]
AP6	Assurer une communication efficace avec le client	[communication]

Chapitre 2 Méthodologie

La présente recherche visait d'abord à vérifier l'hypothèse selon laquelle certaines des compétences que requiert la PÉ ne sont pas acquises pendant la formation en traduction. Pour ce faire, nous avons tenté de cerner les compétences les plus utiles aux yeux de postéditeurs EN>FR, puis de vérifier auprès d'eux celles qu'ils jugent ne pas avoir acquises pendant leur formation universitaire en traduction.

Pour mesurer l'utilité des compétences répertoriées, nous avons conçu un questionnaire en ligne qui permettrait, en outre, de recueillir et de comparer certaines données sur le profil personnel et professionnel des postéditeurs. Plusieurs canaux de communication ont été mobilisés pour assurer la diffusion du questionnaire au Canada et ailleurs. Des entrevues semi-dirigées étaient aussi prévues avec un nombre restreint de répondants.

La présente recherche visait en outre à analyser les écarts éventuels entre la formation et la pratique de la PÉ, analyse à partir de laquelle formuler des pistes de solution.

2.1 Choix de la méthodologie

Si plusieurs auteurs se sont intéressés aux compétences requises pour faire de la PÉ (voir entre autres O'Brien, 2002 et 2010; Offersgaard et collab., 2008; Tatsumi, 2010; Pym, 2012; Rico et Torrejón, 2012; Robert, 2013), la recension des écrits n'a révélé aucune recherche récente portant sur un échantillon de postéditeurs canadiens ou permettant de comparer l'opinion de postéditeurs œuvrant dans différents contextes et pays. Pour examiner cette question, nous avons donc choisi une méthodologie en deux étapes.

La première étape visait à prendre le pouls de l'échantillon le plus large possible de post-éditeurs au moyen d'un questionnaire en ligne, pour une vaste diffusion à la fois rapide et

économique, et ce, partout dans le monde. En l'absence de regroupements professionnels de postéditeurs, nous avons dû, pour ce faire, mobiliser plusieurs canaux de diffusion (voir [section 2.3.1](#)). Très efficace, ce procédé comporte cependant d'importantes lacunes.

D'abord, puisqu'il est impossible de déterminer ni même d'estimer le nombre de postéditeurs, même à un endroit déterminé, et comme nous ne pouvons pas connaître le nombre de personnes qui recevraient l'invitation, il nous est impossible de calculer le taux de réponse. Ensuite, en l'absence de données sur le profil démographique ou professionnel des postéditeurs, et ce, encore une fois, quel que soit l'espace géographique concerné, nous ne sommes pas en mesure de vérifier si l'échantillon constitué aux fins de nos travaux est représentatif de l'ensemble des postéditeurs.

La deuxième étape, prévue dans l'éventualité où le nombre de participants à l'étape précédente serait insuffisant, visait à approfondir certains éléments de réponse dans le contexte d'entrevues semi-dirigées. Nous croyions en effet qu'une proportion élevée des répondants souhaiteraient contribuer à une plus grande compréhension des compétences que requiert la PÉ et, par conséquent, se prêteraient à de telles entrevues, qui s'articuleraient autour de questions ouvertes.

2.2 Conception de l'instrument

La présente section examine le processus de conception du questionnaire, dont l'objectif principal était de vérifier, auprès de postéditeurs, l'utilité de certaines compétences lorsqu'ils exercent leurs fonctions, puis, pour ceux qui ont reçu une formation universitaire en traduction, de déterminer celles qu'ils jugeaient ne pas avoir acquises pendant cette formation. Plus généralement, l'instrument portait surtout sur trois grandes classes

d'information : l'utilité de chaque compétence répertoriée dans le travail de PÉ, l'apprentissage et la pratique de la PÉ et de la traduction et, le cas échéant, l'inclusion des compétences requises en PÉ dans la formation universitaire en traduction.

La première ([section 2.2.1](#)) composait l'essentiel du questionnaire et reposait sur le relevé dont fait état la [section 1.5.3](#) du chapitre précédent. Les éléments d'information relatifs à la 2^e classe ([section 2.2.2](#)) portaient sur la PÉ et les postéditeurs et devaient permettre la comparaison de divers groupes de participants. La 3^e classe (abordée sous l'angle du parcours des répondants, [section 2.2.5](#)) avait pour objectif la vérification des hypothèses. Les sections [2.2.3](#) et [2.2.4](#) expliquent le choix du type de questions et du logiciel d'administration, la [section 2.2.6](#) traite de l'aspect visuel du questionnaire. Enfin, la [section 2.2.7](#) aborde les tests bêta et l'approbation par le comité d'éthique de la recherche.

2.2.1 Relevé et classification des compétences

Une liste de 31 compétences⁶⁷ subdivisée en 6 catégories conçue antérieurement (Saint-André, 2013 : 30) a été revue et augmentée aux fins de la présente thèse.

Parmi les 31 compétences originales, 12 sont restées inchangées, surtout dans les catégories « compétences en rédaction » (CR) et « connaissances spécialisées » (CS), et 15 ont subi des améliorations mineures, principalement aux fins de clarté et d'uniformité syntaxique. La catégorie « compétences en correction » (CC) est celle qui a subi le plus de changements.

67. Rappelons que notre objectif étant d'examiner le *bagage* qu'exige le travail de postéditeur, plutôt que de mener une réflexion approfondie sur ce qui constitue une compétence, une connaissance ou une habileté et ce qui les différencie, le terme « compétences » désigne ici l'ensemble de ces aspects.

Nous avons en outre ajouté trois compétences à la liste originale pour tenir compte d'éléments mis en lumière par la recension des écrits. D'abord, puisque plusieurs auteurs font référence à la PÉ par des unilingues (notamment Edmundson et Hays, 1958, cité dans García, 2012 : 294; Koehn, 2010a; Pym, 2012 : 3, 5, Schwartz et collab., 2014), nous avons scindé en deux la compétence portant sur la maîtrise de la langue source (LS) et de la langue cible (LC) (CT1 et CT2). Ensuite, deux compétences propres à la révision de traductions dans son sens traditionnel se sont ajoutées à la liste : CC4 [révision] (Savoir réviser des traductions effectuées par des humains) (Kelly, 2005 : 33; EMT, 2009 : 5; ACR, 2014 : 11) et CC6 [repérer les différences] (Pouvoir repérer les différences entre le texte source et le texte cible) (ACR, 2014 : 11).

Les 34 compétences intégrées à l'instrument sont présentées à la [section 1.5.3](#).

2.2.2 Caractérisation des participants selon divers critères

2.2.2.1 Apprentissage et pratique de la PÉ

Étant donné la paucité des données sur la formation à la PÉ, en particulier au Canada, l'instrument aborde cette question sous deux angles : il offre aux répondants un espace pour indiquer ce qu'ils auraient aimé avoir appris avant de faire de la PÉ et leur demande de préciser la source de leur formation (association professionnelle, employeur, etc.).

Vasconcellos (1986 : 145) déclare que le niveau d'aise du postéditeur augmente substantiellement après un mois de PÉ à temps plein, affirmation depuis reprise par plusieurs auteurs, dont O'Brien (2002 : 99) et Depraetere (2010 : 2). Le questionnaire a donc été conçu de manière à fournir une certaine mesure de l'expérience des répondants en PÉ.

Le questionnaire recueille en outre des données sur la stabilité de la clientèle des postédateurs, sur l'origine de leurs mandats de PÉ (Canada ou ailleurs) et, pour ceux qui le connaissent, le type de système de TA utilisé. Étant donné le manque de données sur les outils conçus pour la PÉ, une question a enfin été ajoutée pour déterminer si les postédateurs y ont recours et, le cas échéant, quels sont ceux qu'ils utilisent.

2.2.2.2 Formation et expérience en traduction

La PÉ est souvent – mais pas toujours – confiée à des traducteurs de formation. Le questionnaire a donc été conçu de manière à recueillir les opinions des postédateurs qui ont reçu une formation universitaire en traduction (groupe A), mais aussi celles des autres (groupe B), tout en permettant de séparer les deux groupes, au besoin, au moment de l'analyse des résultats.

De plus, certains auteurs ayant souligné la difficulté qu'éprouvent parfois les traducteurs chevronnés à s'adapter au travail de PÉ (Allen, 2003b) ou à changer leur conception de la qualité en fonction de ce type de travail (O'Brien, 2010 : 23), le questionnaire permettait de départager les postédateurs selon leurs années d'expérience en traduction.

2.2.2.3 Autres caractéristiques

Plusieurs auteurs accordent de l'importance à l'attitude du postédateur (O'Brien, 2010 : 22; Lopez, 2012 : 2; Rico et Torrejón, 2012 : 170; SDL, 2013 : 12). Le propos du questionnaire n'était pas de mesurer cet aspect précisément, mais une question sur l'aise des répondants par rapport à l'informatique a tout de même été incluse, ainsi qu'une mesure du groupe d'âge auquel ils appartiennent, à des fins exploratoires.

2.2.3 Types de questions

Le type de questions et leur formulation ont fait l'objet d'une attention soignée visant à assurer la clarté et la pertinence du questionnaire et de favoriser la collecte d'informations valides. Notons que le questionnaire en entier, questions et consignes, était rédigé en français, puisque les répondants devaient travailler vers cette langue.

Afin d'accroître la comparabilité des données entre les répondants, nous avons opté en majeure partie pour des questions à choix multiples. Ce type de questions ne permettant pas la collecte d'informations non prévues, elles ont toutefois peu à offrir d'un point de vue exploratoire. Pour suppléer à cette lacune, nous avons doté un certain nombre d'entre elles d'une option offrant aux participants la possibilité de fournir d'autres réponses que celles prévues. Dans certains cas, par exemple, ils pouvaient répondre « Ailleurs » ou « Autre », mais devaient chaque fois fournir des précisions avant de passer à la question suivante. Cette précaution visait à éviter que ces réponses ne deviennent des fourre-tout.

Nous avons en outre ajouté certaines questions à développement afin d'étendre le champ d'exploration à des éléments d'information éventuels qu'une simple recension des écrits ne nous aurait pas permis d'anticiper.

Pour réduire au minimum le risque d'obtenir des données parcellaires et ainsi accroître la comparabilité des données, nous avons fait en sorte que la quasi-totalité des questions exigeait une réponse. S'il tentait d'en escamoter une, le répondant recevait un message d'erreur lui rappelant de répondre à toutes les questions. Si cette stratégie restreignait indéniablement la liberté des participants, elle avait l'avantage de réduire le nombre de formulaires incomplets.

2.2.4 Choix du logiciel d'administration du questionnaire

Parmi les options offertes, deux logiciels de sondage en ligne couramment utilisés ont été évalués : Survey Monkey et FluidSurveys. Les deux sont également conviviaux tant pour le chercheur, à l'étape de la conception et de l'analyse, que pour le répondant. Toutefois, FluidSurveys étant un produit canadien, il comporte, contrairement à son concurrent américain, l'avantage non négligeable d'assurer le stockage des données sur des serveurs canadiens. Celles-ci sont donc soumises aux mesures de protection de la vie privée en vigueur au Canada, plutôt qu'au *Patriot Act* américain⁶⁸.

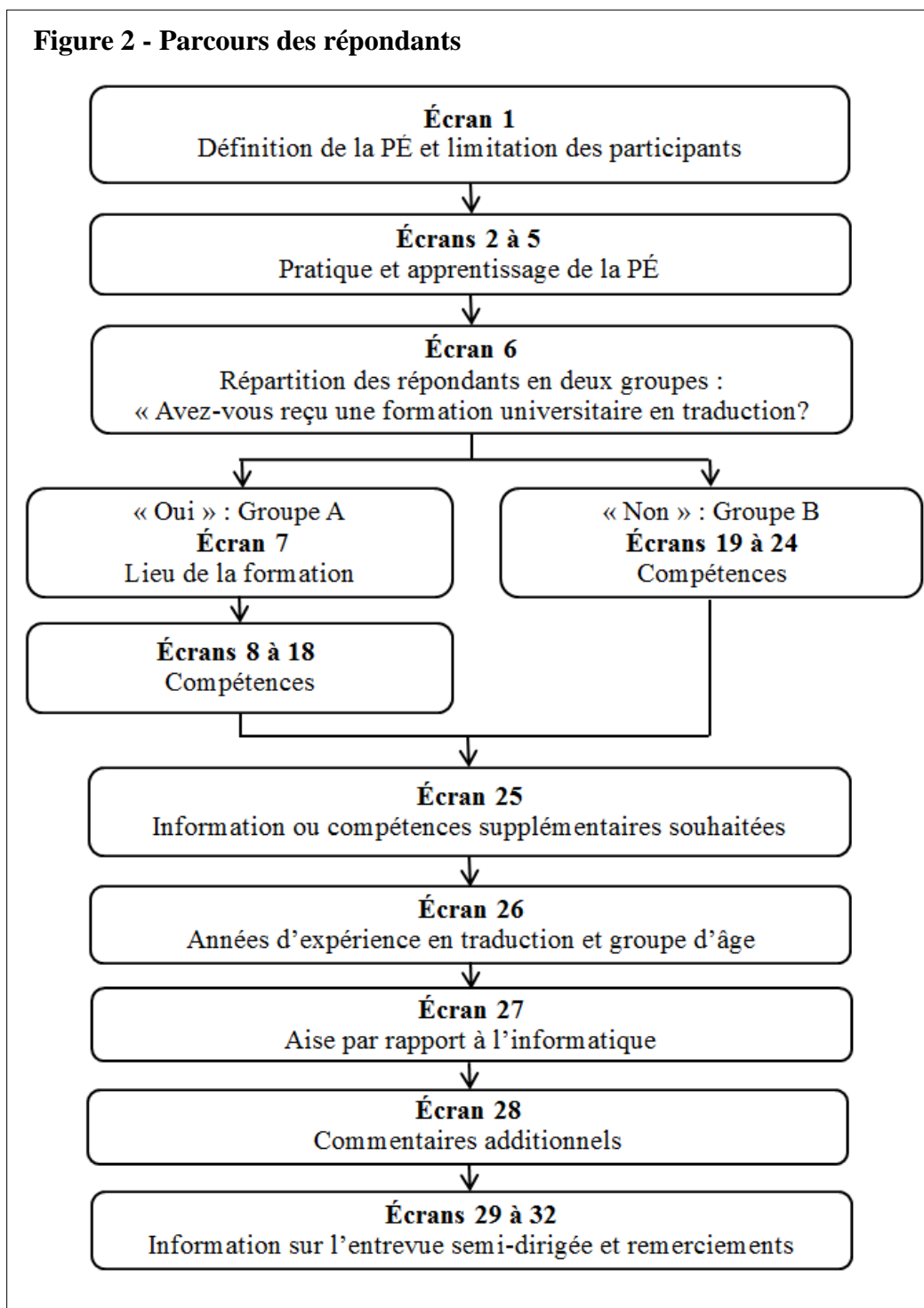
FluidSurveys se décline en plusieurs versions, dont l'une gratuite, qui ne nous permettait pas la flexibilité conceptuelle qu'exigeait notre questionnaire. Nous avons donc opté pour la version Pro, qui convenait à nos besoins tout en étant abordable. Cette version permet, par exemple, de rendre obligatoires la totalité ou certaines des questions. Elle permet aussi la création d'un parcours adapté à différents groupes de répondants.

2.2.5 Parcours des répondants

Tous les répondants suivaient un parcours semblable, à la différence près que pour le groupe A (qui avaient reçu une formation universitaire en traduction), la section portant sur les compétences abordait aussi la question de l'acquisition de chaque compétence au cours de cette formation. (Le questionnaire en entier se trouve à l'[annexe B](#), et le parcours des répondants du groupe A et B est schématisé à la figure 2.)

68. Soulignons que cette protection demeure, malgré la fusion qui s'est depuis opérée entre FluidSurveys et Survey Monkey.

Figure 2 - Parcours des répondants



L'objectif principal du questionnaire était de recueillir des données sur les compétences que requiert la PÉ et de vérifier si les plus utiles font partie de la formation universitaire en traduction. Aux fins de conception, la portion de l'instrument réservée aux

compétences était donc plus substantielle que le reste, et le répondant devait y consacrer la plus grande part de son temps. Conséquemment, l'information périphérique, toute pertinente soit-elle pour nos travaux, occupait une place secondaire. Or, placée au début d'un questionnaire annoncé comme portant sur les compétences requises par la PÉ, elle risquait de décourager certains répondants avant qu'ils n'atteignent la section sur les compétences et, placée à la fin, elle risquait d'être tout simplement ignorée par certains répondants pressés qui, ayant déjà consacré de précieuses minutes à remplir le reste, auraient pu abandonner avant d'arriver à la fin.

Nous avons donc coupé la poire en deux et placé la plupart des questions sur la pratique de la PÉ avant la partie qui portait sur les compétences, et les autres après. Il nous semblait en effet probable que la plupart des participants accepteraient de répondre à quelques questions générales sur leur pratique de la PÉ, qui s'apparenteraient à une introduction aux questions portant sur les compétences. Quant aux autres questions, reléguées à la fin, nous espérions que, leur nombre étant limité et leur contenu se démarquant clairement de la section sur les compétences, les participants y verraient une sorte de conclusion au questionnaire et qu'ils poursuivraient jusqu'à la fin.

2.2.5.1 Définition du terme « postédition » et limitation des participants ciblés

Dès le premier écran, un message destiné à éviter toute confusion informait les participants que « Dans le questionnaire suivant, le terme “postédition” désigne la révision de textes produits au moyen d'une traduction automatique de l'anglais vers le français ». Par souci de concision et de simplicité, nous avons ainsi abrégé la définition fournie à la [section 1.2.1.3](#), tout en en préservant la substance. Précisons que nous avons exclu de la

définition fournie aux participants la notion de mémoires de traductions, systèmes auxquels s'intègre de plus en plus la TA (Teixeira, 2011 : 107). Puisque nous souhaitons mettre l'accent sur la TA, et non sur les mémoires de traduction, nous avons en effet jugé que leur mention risquait plutôt de distraire les répondants que de les éclairer.

Pour des raisons d'éthique, le questionnaire s'adressait exclusivement aux personnes de 18 ans ou plus. De plus, il visait seulement les participants qui exercent le métier de postéditeur EN>FR. Pour répondre au questionnaire, les participants devaient donc confirmer, dès le premier écran, qu'ils satisfaisaient ces critères. Dans le cas contraire, ils étaient automatiquement acheminés à la fin du questionnaire et recevaient un message qui leur répétait les critères et les remerciait de leur collaboration.

2.2.5.2 Pratique et apprentissage de la PÉ

Les sept questions qui suivaient (écrans 2 à 5) visaient, d'une part, à recueillir des renseignements sur la pratique postéditionnelle des répondants et, d'autre part, à déterminer comment ils s'étaient formés à la PÉ.

Expérience (écran 2)

Plusieurs écrits reprennent l'affirmation de Vasconcellos (1986 : 145) selon laquelle le niveau d'aise du postéditeur augmente de façon substantielle après un mois de PÉ à temps plein (voir entre autres O'Brien, 2002; Deraetere, 2010). Afin de vérifier si l'expérience en PÉ a un effet sur l'évaluation de l'utilité de certaines compétences, deux questions permettant d'estimer l'expérience cumulée de chaque répondant en matière de PÉ ont été intégrées au questionnaire. Le répondant devait y indiquer ses années d'expérience en PÉ et la proportion d'une journée qu'il y consacre généralement.

Clientèle (écran 3)

Nous ne sommes au courant d'aucune étude portant sur l'effet de la provenance ou de la stabilité de la clientèle sur la pratique de la PÉ. Dans l'éventualité où ces éléments auraient un effet sur l'évaluation de l'utilité des compétences, deux questions apparaissant sur un même écran avaient pour but de recueillir de l'information à leur sujet.

Alors que la question portant sur la stabilité de la clientèle ne permettait qu'une seule réponse, celle sur l'origine du travail n'imposait pas cette limite, au cas où des répondants traiteraient avec des clients établis au Canada et d'autres établis ailleurs. Comme il était par ailleurs concevable que certains répondants ne connaissent pas l'endroit d'où proviennent leurs mandats de PÉ, les participants pouvaient aussi répondre « Je ne sais pas ».

Incidentement, nous aurions aimé que cette réponse rende inaccessible les deux autres options (« Au Canada » et « Ailleurs »), mais notre version de FluidSurveys ne permettant pas cette option, nous avons dû tolérer cette incohérence.

Outillage (écran 4)

Deux questions apparaissant sur un même écran portaient sur les outils informatiques associés directement ou non à la PÉ. Étant donné l'absence de données sur les outils qu'utilisent les postéditeurs pour intervenir dans les traductions brutes, la première question demandait aux répondants s'ils utilisent un logiciel spécialement conçu pour la PÉ. Le cas échéant, les répondants devaient préciser lequel.

La deuxième visait à déterminer le type de système utilisé pour produire les traductions brutes postéditées, d'abord pour déterminer si celui-ci a un effet sur l'opinion des postéditeurs quant à l'utilité de certaines compétences, ensuite pour obtenir une lecture, si

imparfaite soit-elle, de l'utilisation relative de chacun. Les participants se voyaient offrir quatre choix de réponses, soit trois types de systèmes et l'option « Je ne sais pas ».

Puisqu'il est concevable qu'un postéditeur ne limite pas ses interventions aux traductions d'un seul type de système, les participants pouvaient sélectionner plus d'une réponse.

Là encore, nous aurions aimé que la réponse « Je ne sais pas. » rende inaccessible les autres options, mais notre version de FluidSurveys ne permettant pas cette option, nous avons dû encore une fois tolérer cette incohérence.

Formation à la PÉ (écran 5)

Étant donné le peu de données, dans les écrits, sur la formation que reçoivent les post-éditeurs, la question portant sur ce sujet offrait, en plus d'un choix de réponses, une case de saisie où ajouter une source de formation non anticipée. Puisque les postéditeurs pouvaient avoir reçu leur formation de plus d'une source, les participants étaient invités à sélectionner tout ce qui s'appliquait.

2.2.5.3 Répartition des répondants en deux groupes

À l'écran 6, l'instrument départageait les postéditeurs en deux groupes selon leur réponse à la question suivante : « Avez-vous reçu une formation universitaire en traduction? ».

Les répondants qui sélectionnaient « oui » (groupe A) étaient acheminés à l'écran suivant (écran 7), où ils devaient préciser le lieu de cette formation. Ceux qui sélectionnaient « non » (groupe B) étaient directement acheminés à la partie sur les compétences qui leur était destinée (écran 19). Ces deux parties étaient identiques, mis à part la référence à la formation universitaire en traduction, pour le groupe A, comme nous l'expliquons ci-dessous.

2.2.5.4 Compétences

En arrivant à cette partie, les répondants des deux groupes recevaient des directives les invitant à se prononcer sur l'utilité de chaque compétence dans le contexte de leur travail de PÉ, y compris celles qu'ils ne possèdent pas. L'utilité était mesurée sur une échelle à cinq points : « totalement inutile », « plutôt inutile », « plus ou moins utile », « utile » ou « essentielle ». Les répondants du groupe A étaient en outre invités à indiquer, pour chacune des compétences, si elle avait fait partie de leur formation universitaire en traduction.

Pour les répondants du groupe A, cette section allait de l'écran 8 à l'écran 18, et pour ceux du groupe B de l'écran 19 à 24.

2.2.5.5 Information ou compétences supplémentaires souhaitées

Le parcours des deux groupes s'unissait de nouveau à l'écran 25. Les répondants y étaient informés que le questionnaire tirait à sa fin, encouragement qui, espérons-nous, favoriserait une rétention maximale des participants jusqu'à la fin. Ceux-ci étaient ensuite invités à formuler librement tout ce qu'ils auraient aimé avoir appris ou su de plus avant de commencer à faire de la PÉ. L'objectif de la case de saisie offerte à cette fin, et qui ne comportait aucune limite d'espace, était purement exploratoire.

2.2.5.6 Années d'expérience en traduction et groupe d'âge

Plusieurs auteurs soutiennent que les traducteurs sont les mieux préparés au travail de PÉ (Vasconcellos, 1987; McElhaney et Vasconcellos, 1988; Krings, 2001; Brunette et O'Brien, 2011 : 6), mais l'industrie semble ouverte à d'autres options (voir [section 1.2.5](#)). Une question portait donc l'expérience en traduction (écran 26). La possibilité de

répondre « Aucune expérience » permettait aussi de vérifier si, au sein de l'échantillon, la PÉ est surtout effectuée par des experts de la traduction ou par des néophytes.

Puisque, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur l'âge moyen des postéditeurs, nous avons ajouté dans cet écran une question destinée à recueillir cette information sous forme de tranches d'âge : de 18 à 25 ans, de 26 à 35 ans, de 36 à 45 ans, de 46 à 55 ans et de 56 ans ou plus. Pour ménager la sensibilité éventuelle des répondants, nous avons aussi inclus une option « Je préfère ne pas répondre ».

2.2.5.7 Aise par rapport à l'informatique

À l'écran 27, la question sur le niveau d'aise des postéditeurs par rapport à l'informatique avait pour objectif de déterminer si celui-ci est associé à des opinions différentes sur l'utilité de l'une ou l'autre des compétences.

2.2.5.8 Commentaires additionnels

À l'écran 28, une question générale et facultative permettait aux participants de formuler des commentaires sur le questionnaire même, sur la PÉ ou sur les compétences qu'elle requiert. Cette question, dont l'objectif était purement exploratoire, visait à ouvrir d'éventuelles pistes de recherches, et l'espace fourni était illimité.

2.2.5.9 Entrevue semi-dirigée et remerciements

Les écrans suivants (écrans 29 à 32) invitaient les répondants à participer à une entrevue semi-dirigée, leur fournissaient les renseignements pertinents sur le procédé à suivre et la question de la confidentialité, et les remerciaient de leur participation.

2.2.6 Aspect visuel

L'aspect visuel du questionnaire a fait l'objet d'une attention particulière, dont l'objectif était d'assurer un maximum de clarté, d'efficacité et de convivialité (voir figure 3).

Figure 3 - Deux écrans du questionnaire tels qu'ils apparaissent en ligne

1 Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

2 * Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

3 ASPECTS PROFESSIONNELS (suite)

4 Savoir organiser son travail

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

5 Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Assurer une communication efficace avec le client

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

6

7 Autres compétences. Veuillez préciser. Veuillez aussi indiquer à quel point elles vous semblent utiles en postédition et si elles faisaient partie de votre formation universitaire.

8

9

* Si vous avez terminé cette section, sélectionnez Oui.

* Si vous préférez relire vos réponses, servez-vous des boutons Retour et Suivant pour naviguer au sein du questionnaire.

Oui Non

10 Retour Enregistrer Suivant

11 Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

12 Où avez-vous reçu cette formation? Veuillez sélectionner tout ce qui s'applique.

Au Canada

Ailleurs. Veuillez préciser.

Retour Enregistrer Suivant

Nous avons choisi une police épurée et des corps de caractères favorisant la lecture à l'écran, mais décroissant d'un niveau hiérarchique à l'autre. Par exemple, le corps choisi pour le titre [bulle 1] était plus gros que pour les directives [bulle 2], qui était lui-même plus gros que pour les compétences [bulle 4], consignes [bulle 7] ou questions [bulle 11], et plus gros que pour les réponses [bulles 5 et 12].

Un code de couleur devait favoriser le repérage et contribuer à la convivialité. Nous avons choisi le bleu pour les directives [bulle 2]; le noir pour le titre du questionnaire [bulle 1], le titre des sections (le cas échéant) [bulle 3], les compétences [bulle 4], les consignes [bulle 7], les questions [bulle 11] et les réponses [bulles 5 et 12]; le violet pour les options possibles présentées dans le contexte d'une directive [bulle 9].

Le gras faisait ressortir les titres [bulles 1 et 3], les directives [bulle 2] et les compétences [bulle 4], consignes [bulle 7] et questions [bulle 11].

Nous soupçonnions que la PÉ ne représente qu'une portion du travail qu'accomplissent les personnes auxquelles s'adressait le questionnaire et que celles-ci utilisent normalement, dans l'exercice de leurs autres fonctions, un bon nombre des compétences répertoriées. Pour réduire le risque que les répondants ne perdent de vue l'unique activité sur laquelle portait le questionnaire – la PÉ –, nous avons fait en sorte que son titre soit repris en haut de chaque écran [bulle 1].

Notons que FluidSurveys ne permettant qu'un nombre limité de caractères pour composer le titre du formulaire, celui-ci a dû être réduit à sa plus simple expression, soit « Formation des futurs traducteurs-postéditeurs ». La notion de compétences en était ainsi malheureusement évacuée, mais elle était implicitement abordée dans la section

« Objectif de l'étude » de la « Feuille d'information » qui accompagnait les invitations (voir [annexe N](#)).

En haut de chaque écran portant sur les compétences, nous avons aussi ajouté un rappel de la consigne [bulle 2]. En outre, lorsque le nombre de compétences était trop élevé pour qu'elles soient toutes regroupées dans un seul écran, nous avons repris, à chaque écran supplémentaire, la catégorie de compétence, suivie de la mention « (suite) » [bulle 3].

Nous avons utilisé une trame colorée mais discrète en arrière-fond pour regrouper visuellement des éléments connexes, le cas échéant [bulle 6]. À titre d'exemple, dans la figure 3, les blocs indiqués par les trois flèches de la bulle 6 se distinguaient visuellement, dans le questionnaire en ligne, grâce à l'utilisation de cette trame.

Trois types de réponses pouvaient être offertes selon la question : des réponses à choix multiples ne permettant qu'une seule sélection; des réponses à choix multiples permettant plus d'une sélection; des réponses à développement. Pour les réponses à choix multiples, nous avons respecté la convention normalement appliquée pour les questionnaires en ligne : lorsqu'une seule réponse était permise, le choix était indiqué par des boutons ronds [bulle 5]; lorsque plusieurs réponses étaient permises, le choix était indiqué par de petites cases [bulle 12]. Lorsque le participant devait écrire sa réponse, la case de saisie était clairement identifiable [bulle 8].

Finalement, des boutons de navigation apparaissant à chaque écran permettaient aux répondants de retourner sur leurs pas pour modifier leurs réponses [bulle 10]. Il leur était toutefois impossible d'utiliser ces boutons pour accéder au prochain écran sans avoir d'abord répondu à une question.

2.2.7 Tests bêta et approbation

Des tests bêta menés auprès d'un échantillon réduit de non-postéditeurs ont permis, d'une part, de corriger quelques coquilles et de clarifier certaines directives, consignes, questions et réponses et, d'autre part, de vérifier l'efficacité générale du questionnaire et de son organisation ainsi que l'absence de bogues. Les suggestions reçues ont été incorporées à l'instrument final, pour lequel le comité d'éthique de la recherche a émis, le 16 août 2013, un Certificat d'approbation déontologique dont la date d'expiration a été fixée au 15 août 2014 (voir [annexe Q](#)).

2.3 Diffusion du questionnaire

2.3.1 Destinataires

En l'absence d'associations ou de regroupements professionnels de postéditeurs, nous avons dû mobiliser plusieurs canaux de diffusion, tant au Canada qu'ailleurs dans le monde. De plus, pour atteindre un nombre maximum de participants éventuels, nous avons invité chacune des personnes qui recevraient l'invitation à la retransmettre à son réseau. (Au sujet des limites que comporte ce procédé, voir la [section 2.1](#).)

Mis à part quelques rares exceptions, tous les contacts ont été établis par courriel. Les canaux de diffusion empruntés sont décrits ci-dessous.

2.3.1.1 Chercheurs associés à la TA ou à la PÉ

Nous avons communiqué avec des chercheurs qui ont publié des travaux dans ce domaine et dont nous pouvions obtenir les coordonnées. Même si le questionnaire s'adressait exclusivement aux postéditeurs EN>FR, nous n'avons fait, au moment de lancer les invitations, aucune distinction en fonction des paires de langues utilisées ou mentionnées

dans leurs travaux. Par contre, dans tous les cas, nous précisons la paire de langues concernée et indiquons que le questionnaire était rédigé en français.

Le courriel expliquait brièvement l'objectif de la recherche, en français ou en anglais selon la langue du chercheur, et comprenait deux pièces jointes : la feuille d'information (voir [annexe N](#)) et l'invitation même (voir [annexe O](#)). Les chercheurs contactés étaient invités à transmettre ces deux fichiers à leur réseau.

En tout, nous avons communiqué avec dix chercheurs.

2.3.1.2 Forums et groupes de discussion sur la TA et la PÉ

Nous avons lancé l'invitation sur plusieurs forums et groupes de discussions en ligne destinés aux traducteurs, réviseurs, localisateurs ou postéditeurs, ainsi qu'aux personnes qui s'intéressent à la TA et à la PÉ. La plupart de ces groupes et forums étaient ouverts, mais nous avons aussi tiré parti des tribunes fermées auxquelles nous avons pu adhérer.

Au nombre des groupes mis à contribution, mentionnons le forum français de l'Association canadienne des réviseurs, Proz.com, Translators Café, LinguisList et divers groupes accessibles par l'entremise de LinkedIn : Translation Automation, Automated Language Translation, Post Editing Machine Translation, Post Editing Service Level Group, Machine Translation et TradOnline.

En tout, dix forums ont été utilisés pour transmettre l'invitation.

2.3.1.3 Fournisseurs de services de TA ou de PÉ

Nous avons lancé l'invitation au plus grand nombre possible de fournisseurs de services. Au nombre de ces fournisseurs, nous avons joint directement une personne qui fait de la PÉ, des employés de SDL et des personnes ressources du Bureau de la traduction, de

Lexi-tech et autres cabinets de traduction qui offrent des services de TA et de PÉ, qu'ils soient établis au Canada ou à l'étranger. Une simple recherche sur Google a permis de répertorier un certain nombre de ces cabinets, et la liste s'est aussi enrichie de fournisseurs mentionnés dans divers articles consultés aux fins de recension des écrits.

En tout, 35 fournisseurs de services ont été contactés.

2.3.1.4 Regroupements professionnels de traducteurs

Nous avons lancé l'invitation à trois de ces regroupements, et les avons priés de la transmettre à leurs membres : l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ); l'Association des traducteurs, terminologues et interprètes de l'Ontario (ATIO) et le Syndicat national des traducteurs professionnels (en France).

En tout, donc, trois regroupements professionnels de traducteurs ont reçu l'invitation.

2.3.1.5 Autres organismes

Nous avons finalement lancé l'invitation par l'entremise de la TAUS, un organisme qui se décrit comme un centre de référence au service de l'industrie de la langue et de la traduction, de LinguisTech, un site web créé par le Centre de recherche en technologies langagières de l'Université du Québec en Outaouais pour servir de référence aux langagiers, et de CrossLang, un groupe de consultants en gestion de projets et en TA.

En tout, nous avons donc communiqué avec trois organismes.

2.3.2 Échéancier

Le questionnaire a été mis en ligne le 25 octobre 2013. À partir de cette date et jusqu'au 5 février 2014, les invitations initiales ont été lancées avec la feuille d'information décrivant les grandes lignes du projet (voir le message d'invitation en [annexe O](#) et la

feuille d'information en [annexe N](#)). Chaque envoi initial était suivi, deux semaines plus tard, d'un rappel par courriel, accompagné encore une fois de la feuille d'information. Les suivis ont été effectués du 11 novembre au 20 février 2014 (voir l'invitation de suivi en [annexe P](#)).

Nous avons mis fin à la collecte de données le 13 mars 2014.

2.4 Analyse des données

Aux fins d'analyse, nous avons tenu compte exclusivement des réponses fournies dans les questionnaires complets. Nous avons estimé qu'un questionnaire était complet lorsque le participant avait répondu à toutes les questions portant sur son profil et sur les compétences, c'est-à-dire jusqu'à l'écran 27 inclusivement. Puisque la recherche sur la PÉ se concentre surtout à l'extérieur du Canada, nous avons en outre comparé les résultats en fonction des facteurs géographiques dont tenait compte l'instrument, soit l'origine de la clientèle et le lieu de la formation universitaire en traduction, le cas échéant.

2.4.1 Premier niveau d'analyse

La plupart des questions étant à choix multiples, le premier niveau d'analyse reposait sur de simples calculs effectués automatiquement. Pour chacune des questions de ce type, en effet, FluidSurveys indique automatiquement le nombre et le pourcentage de réponses obtenues, avec graphique à l'appui. Cette fonction fournit un aperçu des données, en faisant ressortir, par exemple, le profil des répondants ([section 3.1](#)) et les compétences que le groupe A – qui a reçu une formation universitaire en traduction – juge utiles et rapporte avoir appris ou non dans le cadre de cette formation ([sections 3.2](#) et [3.3](#)).

Le tableur Excel, vers lequel nous avons exporté les données, a ensuite calculé automatiquement les moyennes, médianes et écart type, en particulier au moment d'identifier les compétences à intégrer en priorité pour bonifier la formation des traducteurs-postéditeurs ([section 3.4](#)). Le détail des calculs de base est expliqué ci-dessous ([section 2.4.3](#)).

2.4.2 Deuxième niveau d'analyse

Pour le deuxième niveau d'analyse, nous avons fait appel aux compétences statistiques d'une consultante, doctorante de la faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa, pour vérifier la qualité des méthodes statistiques employées, et, au moyen du test *t*, la présence ou l'absence de différences significatives entre divers groupes de répondants, plus particulièrement entre le groupe A (avec formation universitaire en traduction) et le groupe B (sans cette formation).

Cette consultante a en outre vérifié la pertinence d'amalgamer certaines données (p. ex. : en ce qui a trait aux compétences, les réponses « utile » et « essentielle » d'une part et, d'autre part, les réponses « totalement inutile » et « plutôt inutile ») sans que ces regroupements nuisent à la validité des résultats.

Dans un échantillon aussi restreint que le nôtre, en effet, de tels regroupements ou amalgames créent une image plus fidèle de la répartition des résultats, mais seulement en l'absence de différences significatives entre les éléments regroupés. On peut ainsi, par exemple, amalgamer les résultats du groupe A et du groupe B pourvu qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes.

2.4.3 Détail des calculs

Nous expliquons ci-dessous chacune des méthodes de calcul utilisées pour pousser l'analyse quant à l'utilité des compétences aux yeux des répondants, à la proportion d'entre eux qui rapportent les avoir acquises à l'université et à celles que l'on pourrait prioriser pour bonifier la formation des traducteurs-postéditeurs.

2.4.3.1 Utilité de chaque compétence

Pour déterminer l'utilité de chaque compétence selon les 34 postéditeurs de notre échantillon, nous en avons calculé la moyenne pondérée. Une valeur a d'abord été attribuée à chaque réponse : 4 à « essentielle », 3 à « utile », 2 à « plus ou moins utile », 1 à « inutile » et 0 à « totalement inutile ». Ensuite, pour chaque compétence, nous avons additionné tous les 4, 3, 2 et 1 obtenus, puis avons divisé la somme par le nombre de répondants constituant l'échantillon. La valeur maximale de cette moyenne pondérée était donc de 4.

Les compétences qui ont obtenu une moyenne pondérée supérieure à 3,5 ont été jugées les plus utiles ([section 3.2.1](#)), et celles qui ont obtenu une moyenne pondérée inférieure à 3,5 mais supérieure à 3 ont été jugées modérément utiles ([section 3.2.2](#)). Étant donné l'importance que leur ont accordée les répondants, ces compétences ont fait l'objet d'une attention particulière. Enfin, les compétences qui ont obtenu une moyenne pondérée inférieure à 3 ont été jugées plus ou moins utiles ([section 3.2.3](#)).

Nous avons de plus calculé l'écart type pour l'ensemble des compétences. L'écart type mesure la dispersion des moyennes pondérées de toutes les compétences prises individuellement autour de la moyenne pondérée globale de l'ensemble des compétences. Il

permet donc de vérifier l'uniformité (ou le manque d'uniformité) des opinions de nos répondants quant à l'utilité qu'ils ont attribuée aux compétences.

2.4.3.2 Utilité globale de chaque catégorie de compétence

Pour classer les catégories de compétences selon leur utilité globale ([section 3.2.4](#)), nous avons d'abord, pour chaque catégorie, additionné les moyennes pondérées des compétences qu'elle regroupe, puis avons divisé le résultat par le nombre de compétences qu'elle contient afin d'obtenir une moyenne.

Par exemple, la catégorie des compétences en rédaction (CR) regroupe trois compétences. Pour calculer l'utilité globale des CR, nous avons donc additionné les moyennes pondérées des trois compétences qui la composent et avons divisé ce résultat par trois.

Pour calculer l'utilité globale des aspects professionnels (AP), catégorie qui se compose de six compétences, nous avons additionné les moyennes pondérées des six compétences qui la composent, puis divisé le résultat par six.

Nous avons ensuite classé les catégories selon leur moyenne, de la plus élevée à la moins élevée. Enfin, nous avons mesuré la dispersion des moyennes pondérées au sein de chaque catégorie en calculant l'écart type pour chacune.

2.4.3.3 Acquisition de chaque compétence pendant la formation

Pour mesurer l'acquisition de chaque compétence pendant la formation universitaire en traduction ([section 3.3](#)), nous avons simplement compté le nombre de « oui » et de « non » obtenus pour chacune à la question « Faisait partie de votre formation en traduction? » par les répondants du groupe A et, sur la base de ces résultats, nous avons classé les compétences de la moins souvent acquise à la plus souvent acquise.

Nous avons ensuite considéré comme généralement acquises les compétences que 75 % des répondants ou plus du groupe A indiquaient par un « oui » avoir assimilées pendant leur formation universitaire en traduction. Inversement, les compétences que 25 % des répondants ou moins du groupe A indiquaient par un « oui » avoir assimilées pendant leur formation universitaire en traduction étaient réputées faiblement acquises.

2.4.3.4 Acquisition de chaque catégorie de compétences dans la formation

Pour mesurer l'acquisition de chaque catégorie de compétences pendant la formation universitaire en traduction ([section 3.3](#)), nous avons d'abord additionné le nombre de « oui » obtenus pour chacune des catégories (voir [section 2.4.3.3](#)), puis avons divisé le résultat par le nombre de compétences qu'elle contient afin d'obtenir une moyenne.

Par exemple, la catégorie des compétences en rédaction (CR) regroupe trois compétences. Pour calculer l'acquisition des CR, nous avons additionné les « oui » pour les trois compétences qui la composent et avons divisé ce résultat par trois. Pour calculer l'acquisition des aspects professionnels (AP), catégorie qui se compose de six compétences, nous avons additionné les « oui » pour les six compétences qui la composent, puis avons divisé le résultat par six.

Nous avons ensuite classé les catégories selon leur moyenne, de la plus élevée à la moins élevée. Enfin, nous avons mesuré, au sein de chaque catégorie, la dispersion du nombre de « oui » d'une compétence à l'autre en calculant leur écart type.

2.4.3.5 Compétences à intégrer en priorité pour bonifier la formation

Pour faire ressortir les compétences que les institutions gagneraient à intégrer en priorité à leur programme afin de mieux former les traducteurs-postéditeurs, nous avons attribué

à chacune un « score de priorité » devant tenir compte à la fois de l'utilité de la compétence et de la fréquence à laquelle les répondants estiment l'avoir acquise pendant leurs études en traduction. L'objectif étant d'identifier les compétences les plus utiles à ajouter à la formation, et non de mesurer l'utilité des compétences les moins souvent acquises, nous avons conçu le score de priorité de façon à ce qu'il accorde une plus grande valeur à l'utilité des compétences qu'à la fréquence d'acquisition.

Pour obtenir le score de priorité de chaque compétence, nous avons d'abord, pour chaque compétence, converti sur une échelle de 0 à 2 le nombre de réponses négatives des participants à la question « Faisait partie de votre formation en traduction? ». Cette conversion s'effectuait ainsi : $(\text{nombre de réponses négatives} \times 2) / \text{nombre de participants}$. Nous avons ensuite ajouté à cette valeur la moyenne pondérée de la compétence concernée (d'une valeur maximale de 4). La valeur maximale du score de priorité était donc de 6.

Illustrons le calcul au moyen de quatre exemples, avec un échantillon de 20 participants.

Exemple 1 : L'utilité moyenne pondérée de la compétence *a* est de 4 sur 4, c'est-à-dire que la compétence est jugée essentielle par les 20 participants, et 6 d'entre eux rapportent ne pas l'avoir acquise pendant leur formation universitaire en traduction. Le score de priorité est ainsi calculé : $4 + (6 \times 2) / 20 = 4,6$.

Exemple 2 : L'utilité moyenne pondérée de la compétence *b* est de 1, c'est-à-dire plutôt inutile, et 5 participants estiment ne pas l'avoir acquise pendant leur formation, le score de priorité serait ainsi calculé : $1 + (5 \times 2) / 20 = 1,5$.

Exemple 3 : L'utilité moyenne pondérée de la compétence c est de 4, et 15 participants estiment ne pas l'avoir acquise pendant leur formation, le score de priorité serait ainsi calculé : $4 + (15 \times 2) / 20 = 5,5$.

Exemple 4 : L'utilité moyenne pondérée de la compétence d est de 1, et 15 participants estiment ne pas l'avoir acquise pendant leur formation, le score de priorité serait ainsi calculé : $1 + (15 \times 2) / 20 = 2,5$.

Nous avons ensuite classé les compétences selon ce score, en ordre décroissant et avons tenu pour prioritaires celles dont le score était supérieur à 4,5. Dans les exemples ci-dessus, les compétences à prioriser seraient donc d'abord c (score de priorité = 5,5), puis a (score de priorité = 4,6).

Nous avons effectué ce calcul pour trois groupes : d'abord en tenant compte des réponses de l'ensemble du groupe A quant à l'acquisition des compétences pendant leur programme de formation en traduction, puis des réponses fournies sur cette question par les répondants formés exclusivement au Canada et enfin des réponses fournies par ceux qui ont été formés exclusivement outre Atlantique.

2.5 Entrevues semi-dirigées

Dans l'éventualité où un groupe insuffisant de postéditeurs rempliraient le questionnaire, des entrevues semi-dirigées s'articulant autour de questions ouvertes étaient prévues avec un nombre restreint de ceux qui en exprimeraient le souhait. Les intéressés devaient se manifester par courriel afin que nous fixions avec eux la date, l'heure et le lieu de rencontre. Les répondants éloignés devaient être rencontrés virtuellement, par Skype.

Une seule entrevue semi-dirigée était prévue par participant, et chaque rencontre ne devait pas dépasser une heure. Les réponses ainsi obtenues devaient être soumises à une analyse qualitative.

Cependant, le nombre de réponses au questionnaire ayant été suffisant, et une seule des personnes qui ont manifesté leur volonté de participer à une telle entrevue nous ayant fourni ses coordonnées, nous avons choisi de mettre de côté cette deuxième étape et avons plutôt concentré nos travaux sur le dépouillement des questionnaires et l'analyse des résultats ainsi obtenus.

Chapitre 3 Résultats et discussion

Pour cerner les compétences les plus utiles aux postéditeurs EN>FR et, parmi elles, celles qui sont le moins souvent acquises pendant la formation universitaire en traduction, deux méthodes de collecte de données étaient prévues au départ : un questionnaire en ligne et des entrevues semi-dirigées. Pour les raisons exposées à la [section 2.5](#), nous avons choisi de mettre de côté cette deuxième étape. Les résultats présentés ci-dessous proviennent donc exclusivement du dépouillement des réponses au questionnaire.

Après avoir dressé le profil des répondants (section 3.1), nous examinons ([section 3.2](#)) l'utilité qu'ils ont accordée à chaque compétence, puis leur acquisition de chacune pendant leur formation universitaire en traduction, au Canada ou à l'étranger ([section 3.3](#)). La recherche sur la PÉ se concentrant surtout à l'extérieur du Canada, le parallèle entre le Canada et l'étranger nous semble en effet utile. En [3.4](#), nous examinons enfin les compétences dont l'intégration aux programmes serait la plus avantageuse pour bonifier la formation des traducteurs-postéditeurs, et ce, de part et d'autre de l'Atlantique.

3.1 Profil des répondants

Des 105 personnes qui ont ouvert le questionnaire, 65 satisfaisaient aux deux critères de sélection – soit avoir 18 ans ou plus et postéditer des textes traduits EN>FR –, et 58 ont choisi de poursuivre. De ce nombre, 34 personnes ont soumis un questionnaire complet, c'est-à-dire qu'elles ont répondu à toutes les questions jusqu'à l'écran 27 inclusivement⁶⁹ (voir [annexe B](#)). Aux fins d'analyse des résultats, nous avons donc tenu compte exclusivement de cet échantillon de 34 répondants.

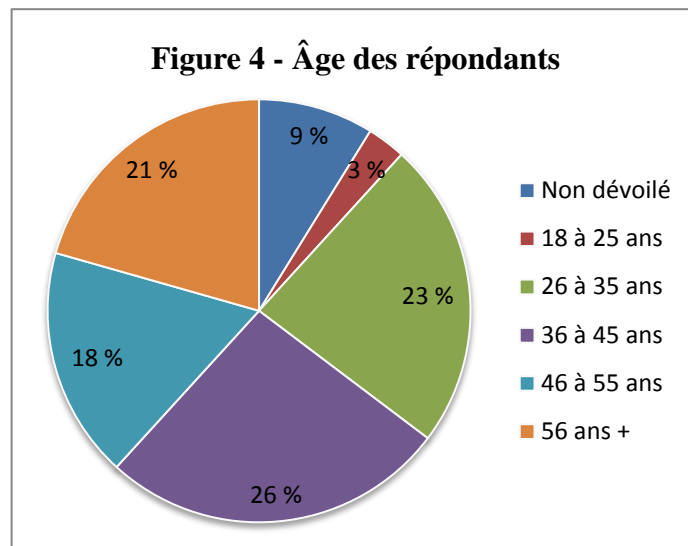
69. Le reste du questionnaire, qui était facultatif, invitait les répondants à soumettre des commentaires additionnels et à participer à une entrevue semi-dirigée, s'ils le souhaitaient.

Nous examinons dans cette section l'âge des répondants, leur aise en informatique, leur répartition géographique et leur clientèle, leur formation et expérience en traduction et leur pratique de la PÉ.

3.1.1 Âge des répondants

Tous les groupes d'âge étaient représentés (voir figure 4), mais 9 % (3) des répondants ont préféré ne pas révéler le leur. Un seul répondant, soit 3 %, a déclaré appartenir au groupe des 18 à 25 ans. Les 26 à 35 ans représentaient 23 % des répondants (8), les 36 à 45 ans 26 % (9), les 46 à 55 ans 18 % (6), et les 56 ans ou plus 21 % (7)⁷⁰.

Comme le préconise la TAUS (2010 : 16) (voir [section 1.2.5](#)), nous nous attendions à ce que, sans être l'apanage de la génération Y (les 34 ans ou moins), la PÉ soit surtout pratiquée par ce groupe d'âge. Nous avons donc avoir été étonnée de cons-



tater que plus du tiers des répondants avaient dépassé le milieu de la quarantaine⁷¹.

3.1.2 Aise par rapport à l'informatique

Dans une proportion de 56 % (19), les répondants se sont déclarés « tout à fait à l'aise » par rapport à l'informatique, et « assez à l'aise » dans une proportion de 38 % (13). En

70. Soulignons qu'étant donné la taille réduite de l'échantillon, nous avons arrondi les pourcentages.

71. À titre indicatif, soulignons toutefois qu'en 2012, l'âge moyen des membres de l'OTTIAQ était de 48,7 ans (Gauthier, 2012 : 18) or, comme nous l'avons vu, beaucoup de postéditeurs sont traducteurs.

outre, si aucun des 34 répondants ne s'est dit mal à l'aise, 6 % (2) ont déclaré ne pas être vraiment à l'aise. Soulignons des différences marquées entre ces deux répondants : l'un appartient au groupe le plus jeune et indique avoir peu d'expérience tant en traduction qu'en PÉ, et l'autre appartient au groupe le plus âgé et rapporte une longue expérience de la traduction et plus de cinq ans en PÉ.

La taille réduite de l'échantillon ne permet pas de tirer de conclusions définitives à ce sujet, mais de prime abord, il ne semble pas que l'âge ou l'expérience est liée au niveau d'aise en informatique.

3.1.3 Répartition géographique et stabilité de la clientèle

Pour protéger l'anonymat des répondants, nous avons choisi de ne pas leur demander leur provenance. Ils devaient toutefois préciser l'endroit où ils ont été formés, le cas échéant, et le lieu où se situe leur clientèle de PÉ⁷².

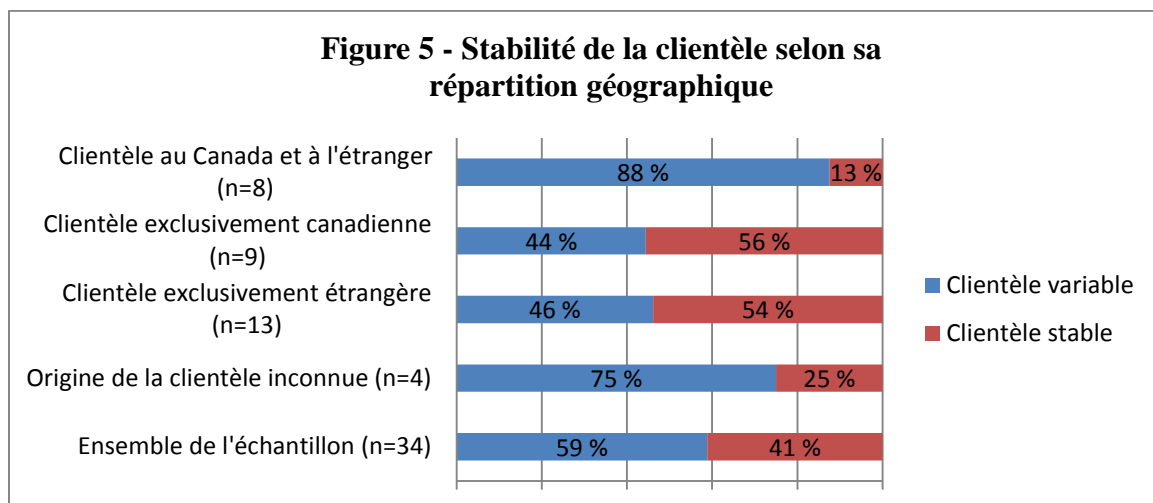
Parmi les 34 répondants de l'échantillon, 24 % (8) ont déclaré une clientèle située tant au Canada qu'à l'étranger, 26 % (9) exclusivement au Canada, et 38 % (13) exclusivement à l'étranger. La clientèle hors Canada (21) se situe surtout en Europe (14) – dont 4 en France –, et aux États-Unis (10). Toutefois, d'autres pays sont aussi représentés : la Belgique, la Chine, l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Irlande et le Luxembourg. Enfin, 12 % (4), ont déclaré ne pas savoir où sont établis leurs clients.

En tout, 59 % (20) des répondants ont déclaré voir leur clientèle varier d'un projet à l'autre, alors que les 41 % (14) restant font toujours de la PÉ pour le ou les mêmes clients

72. Soulignons que nous examinerons le lieu de la formation à la section suivante (3.1.4), et relevons au passage une certaine correspondance, bien qu'imparfaite, entre celui-ci et le lieu de la clientèle.

(voir figure 5⁷³). Les répondants dont la clientèle se situe de part et d'autre de l'Atlantique rapportent toutefois une plus grande variabilité que ceux dont la clientèle est exclusivement canadienne ou exclusivement étrangère, et ceux qui ne connaissent pas l'origine de leur clientèle rapportent la stabilité la plus grande.

Notons que le test *t* n'a révélé aucune différence significative entre les répondants dont la clientèle est variable et ceux dont elle est stable.



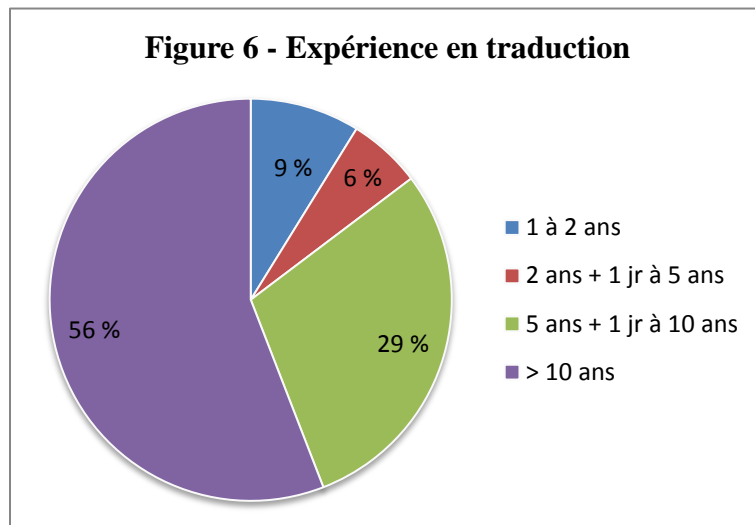
3.1.4 Formation en traduction et expérience

Parmi les 34 répondants de l'échantillon, 32 % (11) ont déclaré n'avoir reçu aucune formation universitaire en traduction. Une personne ayant déclaré avoir été formée à la fois au Canada et à l'étranger, les 68 % (23) qui ont reçu une telle formation se répartissaient également entre les deux endroits. Sur un total de 12 répondants qui ont étudié la traduction à l'extérieur du Canada, 8 (67 %) ont déclaré avoir été formés en France, mais d'autres ont cité la Belgique, la Grande-Bretagne ou la Suisse.

73. Les pourcentages étant arrondis, le premier total est de 101 %, soit 88 % (au départ, 87,5 %) + 13 % (au départ, 12,5 %).

Tous les répondants rapportent au moins une année d'expérience en traduction, et plus de 10 ans pour la majorité d'entre eux (voir figure 6). En effet, 9 % (3) avaient de un à 2 ans, 6 % (2) avaient de 2 ans et un jour à 5 ans, 29 % (10) avaient de 5 ans et un jour à 10 ans, et 56 % (19) avaient plus de 10 ans d'expérience. Ces proportions étaient semblables, quel que soit le lieu de la formation ou de la clientèle.

L'échantillon se compose donc surtout de traducteurs d'une certaine expérience, dont un tiers n'a reçu aucune formation universitaire en traduction, un tiers a été formé au Canada, et l'autre ailleurs.



Étant donné la taille réduite de l'échantillon et en l'absence de données sur le portrait des postéditeurs dans leur ensemble, il serait risqué de tirer des conclusions de celui que nous traçons ici. Toutefois, si cette répartition est représentative de celle de l'ensemble des postéditeurs, on peut présumer qu'une formation à la PÉ intégrée aux programmes universitaires en traduction parviendrait aux deux tiers des futurs postéditeurs et qu'une formation d'appoint destinée aux postéditeurs pourrait présumer que la vaste majorité d'entre eux possède une certaine expérience de la traduction.

Soulignons enfin que si l'instrument ne permettait pas de déterminer la proportion d'une journée de travail que consacrent les répondants à la traduction, les résultats présentés à

la section suivante portent à croire que PÉ et traduction sont menées conjointement, du moins pour une partie des répondants.

3.1.5 Apprentissage, expérience et pratique de la PÉ

Cette section trace le portrait des répondants sous l'angle de la PÉ. Nous y examinons d'abord où ils ont appris à faire de la PÉ, puis l'ampleur de leur expérience ainsi que les logiciels utilisés, et enfin, les types de systèmes les plus employés pour produire les traductions qu'ils postéditent.

3.1.5.1 Apprentissage

Parmi les répondants, 32 % (11) ont déclaré avoir appris la PÉ en cours d'emploi, et 65 % (22) par eux-mêmes. En tout, ces deux groupes représentent, 97 % (33) des répondants.

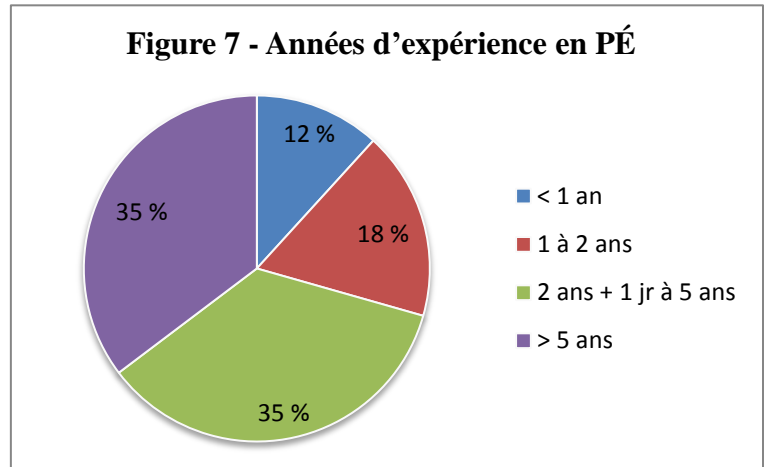
Une personne a reçu une formation à l'université ou au collège, une autre par l'entremise d'une association ou d'un ordre professionnel, et une dernière a déclaré avoir appris en travaillant « pour tous les manufacturiers de TA », soit 3 % chacune. Ces proportions étaient semblables, quel que soit le lieu de la formation ou de la clientèle.

En supposant que ces résultats soient représentatifs de ceux que l'on obtiendrait au sein de l'ensemble des postéditeurs, on peut postuler que le marché de la formation à la PÉ disposerait d'un bassin éventuel représentant les deux tiers des postéditeurs, et ce, en excluant la clientèle des entreprises qui comptent des postéditeurs salariés.

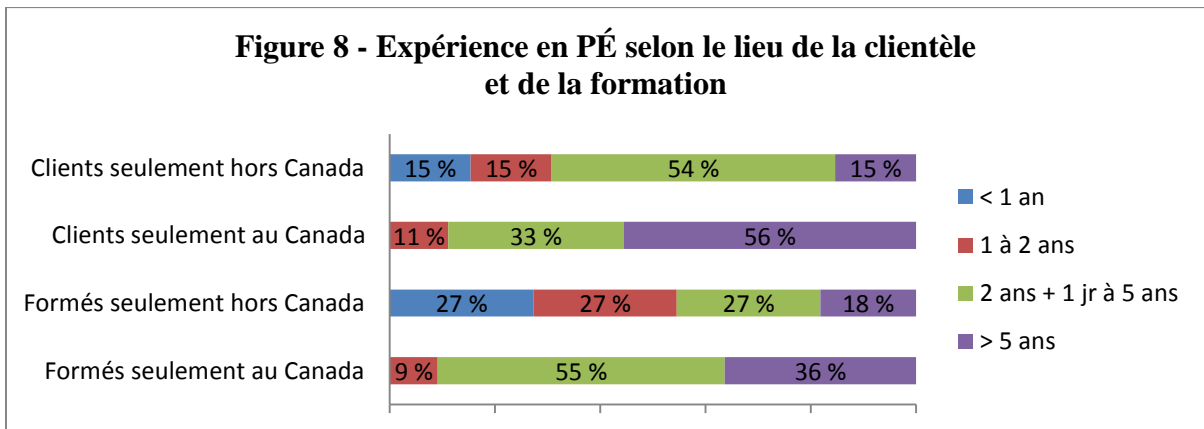
3.1.5.2 Expérience

Deux questions portaient sur l'expérience des répondants en matière de PÉ : « Depuis combien de temps faites-vous de la PÉ? » et « Quelle proportion de votre journée de travail occupe la PÉ? ».

Plus des deux tiers des répondants, soit 70 % (24), ont déclaré faire de la PÉ depuis plus de 2 ans (voir figure 7). En effet, 35 % (12) des répondants ont rapporté « 2 ans et un jour à 5 ans », et la même proportion



« plus de 5 ans » d'expérience. Parmi les autres, 12 % (4) ont déclaré faire de la PÉ depuis moins d'un an, et 18 % (6) depuis un an et un jour à 2 ans. Notons que les répondants formés au Canada ou dont la clientèle est exclusivement canadienne possédaient en moyenne une plus longue expérience de la PÉ que les autres (voir figure 8⁷⁴).

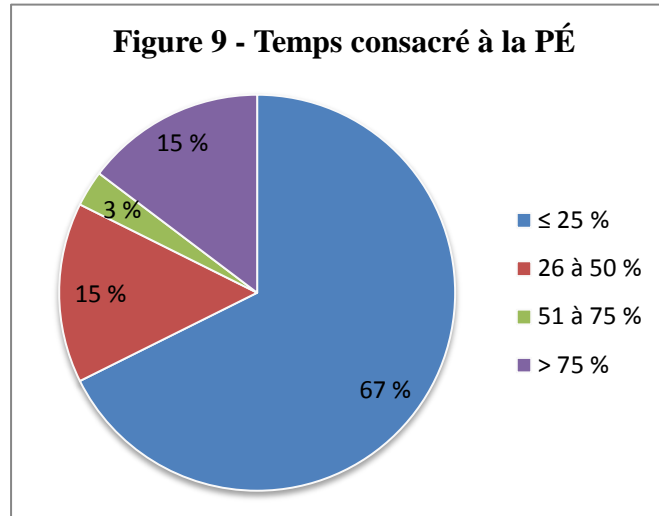


Pour un peu plus des deux tiers des répondants, soit 67 % (23), la PÉ occupe le quart de la journée de travail ou moins (voir figure 9). Puisque la vaste majorité a déclaré posséder plus de 5 ans d'expérience en traduction (voir [section 3.1.4](#)), ces résultats portent à croire

74. Les pourcentages étant arrondis, deux des totaux sont de 99 % et non de 100 %.

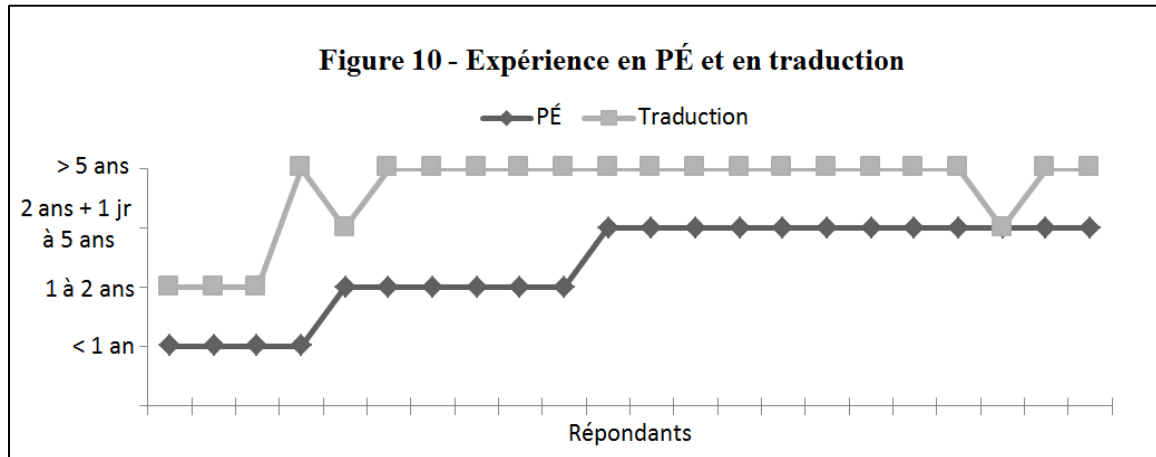
que les postéditeurs de notre échantillon mènent conjointement leur travail de traduction et de PÉ.

Les tranches de 26 à 50 % et de plus de 75 % du temps correspondent chacune à 15 % (5) des répondants. Enfin, un seul répondant, soit 3 %, a déclaré consacrer de 51 à 75 % de son temps de travail à la PÉ. Ces proportions étaient semblables, quel que soit le lieu de la formation ou de la clientèle.



Vasconcellos affirmait en 1986 que la PÉ devient substantiellement plus aisée après un mois à temps plein (p. 145). Si l'on présume qu'une expérience à temps partiel contribue autant à cette aisance, proportionnellement, qu'une expérience à temps plein, on peut estimer qu'en consacrant 26 % de son temps ou plus à la PÉ, un postéditeur met 4 mois à acquérir l'équivalent d'un mois d'expérience à temps plein. Sur cette base, on peut donc postuler que 33 % des postéditeurs formés exclusivement au Canada ou dont la clientèle est exclusivement canadienne avaient acquis une expérience suffisante de la PÉ pour effectuer aisément ce type de travail. Selon cette logique, cette proportion serait de 28 % pour le groupe qui ne compte aucun client canadien, et de 24 % pour le groupe formé exclusivement hors Canada.

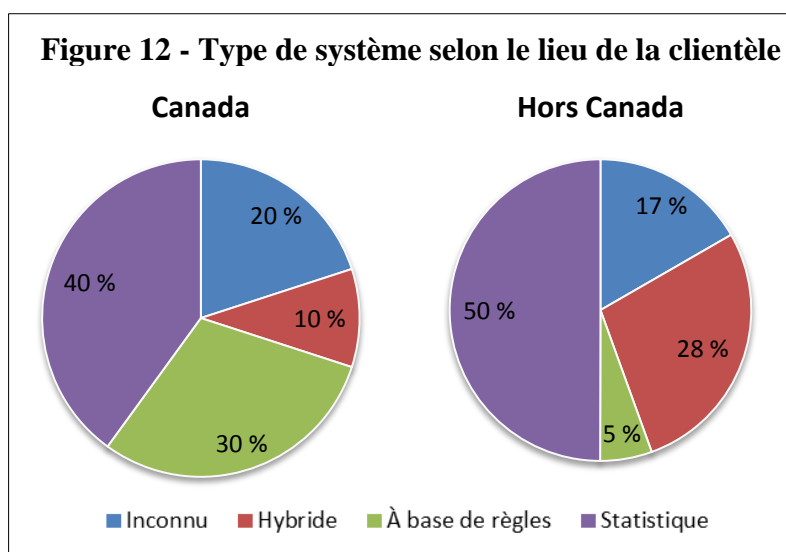
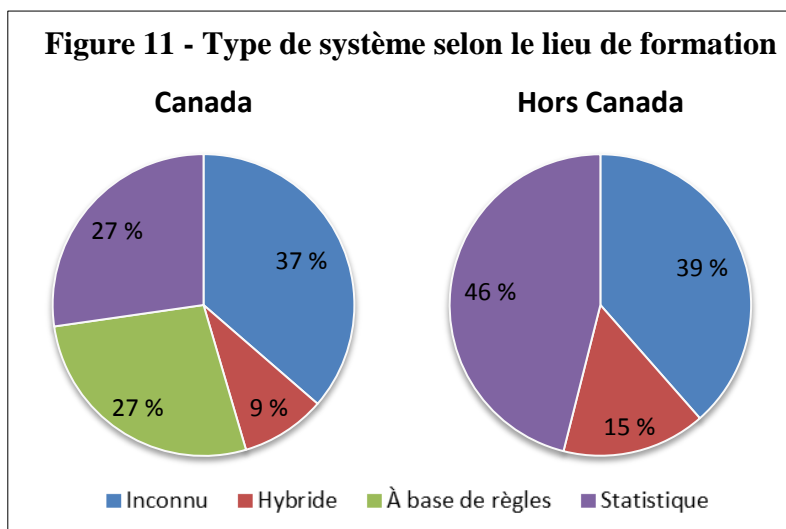
Comme on pouvait s’y attendre, il existe une certaine corrélation entre les années d’expérience en traduction et en PÉ, et pour presque tous les répondants, la première surpasse la seconde (voir figure 10⁷⁵).



3.1.5.3 Utilisation d’un logiciel de PÉ

Plus des deux tiers des répondants, soit 68 % (23), ont déclaré faire de la PÉ sans recourir à un logiciel spécialement conçu à cette fin; seuls 32 % (11) ont déclaré utiliser un tel outil. Soulignons toutefois que de ces 11 répondants, 7 ont plutôt cité des systèmes de TA ou de TAO (p. ex. Systran, SDL Trados, Portage ou Logoport XLIFF Editor) qu’un logiciel spécialement conçu pour la PÉ. Les quatre autres personnes ont mentionné des logiciels maison ou d’une distribution si restreinte que nous ne pouvons en faire état, leur identification risquant de mener à celle des répondants.

75. Pour des raisons d’ordre méthodologique, seuls les 22 répondants qui ont déclaré avoir moins de 5 années d’expérience en PÉ sont tenues en compte dans ce graphique. En effet, une mise en relation parfaite des résultats était impossible puisque l’expérience de plus de 5 ans était subdivisée en deux échelons pour la traduction, alors qu’elle n’en comportait qu’un seul pour la PÉ. À l’avenir, nous recommandons donc l’utilisation d’une subdivision identique, qui permettrait la comparaison.



3.1.5.4 Type de système de TA

Plus du tiers des répondants, soit 35 % (12), ne savaient pas de quel type de système proviennent les traductions brutes qu'ils postéditent. Parmi les autres, 44 % (15) postéditent des textes produits par un système de TAS, 26 % (9) par un système hybride, et 12 % (4) par un système à base de règles⁷⁶.

76. Comme cette question permettait plus d'une réponse, le total excède les 100 % et le nombre total de répondants (34).

Les systèmes à base de règles semblent plus courants au Canada qu'ailleurs. En effet, la proportion de répondants qui ont déclaré postéditer des traductions issues d'un tel système est plus élevée chez ceux qui ont été formés seulement au Canada que chez ceux formés seulement ailleurs (figure 11), et chez ceux dont la clientèle est exclusivement canadienne que chez ceux qui n'ont aucun client au Canada (figure 12).

3.2 Utilité des compétences dans le travail de PÉ

Notre objectif étant de vérifier si certaines compétences que requiert la PÉ ne sont pas acquises pendant la formation universitaire en traduction, il importait d'abord de mesurer l'utilité qu'accordent les postéditeurs à chaque compétence. Le questionnaire demandait donc aux répondants de se prononcer sur l'utilité des compétences sur une échelle de zéro à quatre⁷⁷. Pour déterminer l'utilité de chaque compétence, nous avons calculé la moyenne pondérée de ses résultats (le détail du calcul est expliqué à la [section 2.4.3.1](#)).

Les participants ont accordé à l'ensemble des compétences une utilité moyenne pondérée de 3,09; les compétences répertoriées ont donc dans l'ensemble été jugées utiles. L'écart type de 0,70 montre en revanche une grande disparité entre les compétences, puisque leur utilité maximale théorique était de 4.

Sur les 34 compétences répertoriées, 23 sont jugées utiles ou essentielles par l'ensemble des participants, c'est-à-dire qu'elles ont obtenu une moyenne pondérée supérieure à 3. Parmi elles, 6 ont obtenu une moyenne pondérée supérieure à 3,5. Enfin, 11 compétences ont obtenu une moyenne pondérée inférieure à 3. Les résultats complets sont présentés sous forme de graphique aux [annexes C](#) et [D](#) et sont examinés ci-dessous.

77. 0 = totalement inutile; 1 = plutôt inutile; 2 = plus ou moins utile; 3 = utile; 4 = essentielle

Nous présentons à 3.2.1 les 6 compétences jugées les plus utiles (> 3,5), à [3.2.2](#) les 17 compétences jugées modérément utiles (de 3 à 3,5), et à [3.2.3](#) les 11 compétences jugées plus ou moins utiles (< 3). Nous concluons enfin en [3.2.4](#) avec un survol des catégories de compétences, présentées globalement, par ordre d'utilité.

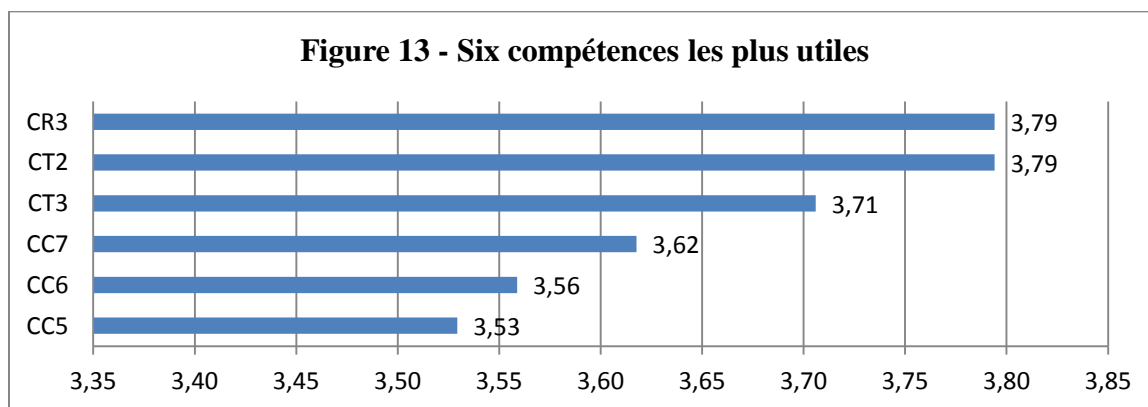
Soulignons que pour cette section, à moins d'avis contraire, nous avons amalgamé les résultats du groupe A et du groupe B, puisque le test t ([voir section 2.4.2](#)) n'a révélé aucune différence significative entre les deux groupes pour aucune des compétences.

Ajoutons que si l'instrument était conçu de façon à permettre la comparaison des résultats selon divers critères (âge, type de système de TA utilisé, expérience de la PÉ, etc.), nous devons, faute d'espace, limiter la profondeur de l'analyse. Puisque la plupart des travaux de recherche sur la PÉ proviennent de l'Europe et puisque, par conséquent, il existe peu de données sur la PÉ au Canada, nous choisissons d'aborder les résultats sous cet angle. Nous espérons ainsi jeter un peu de lumière sur les différences et similitudes éventuelles entre le Canada et l'étranger en ce qui a trait à la PÉ. Notons enfin que par souci de concision, nous désignons ici les compétences au moyen du code alphanumérique et de la description abrégée attribués à chacune ([voir section 1.5.3](#)).

3.2.1 Six compétences jugées les plus utiles

Les six compétences qui ont obtenu une moyenne pondérée supérieure à 3,5 sont les suivantes, en ordre décroissant : CR3 [code], CT2 [maîtrise de LC], CT3 [fidélité], CC7 [décider rapidement], CC6 [repérer quoi modifier] et CC5 [repérer les différences] ([voir figure 13](#)).

Soulignons que les trois compétences les plus utiles pour l'ensemble des répondants (CR3 [code], CT2 [maîtrise de LC] et CT3 [fidélité]) le sont aussi pour le groupe A et le groupe B considérés séparément. Étant donné le consensus qu'elles suscitent, elles peuvent être considérées comme fondamentales. Au sujet des CT, le répondant 9, qui fait partie du groupe A, a d'ailleurs insisté sur la pertinence de posséder une « Excellente connaissance de la grammaire et du lexique des deux langues », commentaire qui rejoint CT2 [maîtrise de LC], tout en englobant CT1 [maîtrise de LS], qui est toutefois exclue des six compétences prioritaires, puisque sa moyenne pondérée est inférieure à 3,5.



Dans la littérature savante sur la PÉ, plusieurs auteurs s'entendent sur la nécessité des compétences en révision (CC) (voir [section 1.5.2](#)). Ils soulignent en particulier le discernement requis pour ne changer que l'essentiel (Allen, 2003a : 298), la familiarité nécessaire avec les lignes directrices en matière de PÉ (Rico et Torrejón, 2012 : 170) et la capacité à respecter celles-ci (Offersgaard et collab., 2008 : 156; Lopez, 2012 : 3), y compris en laissant de côté les considérations stylistiques, et ce, même lorsque la qualité de la traduction brute laisse à désirer (Rico et Torrejón, 2012 : 170). Ils relèvent en outre l'importance de juger rapidement si un segment doit être postédité ou retraduit

(Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22). Ces compétences en révision trouvent leur écho dans CC7 [décider rapidement] et CC6 [repérer quoi modifier], qui se classent aux 4^e et 5^e rangs des six compétences les plus utiles.

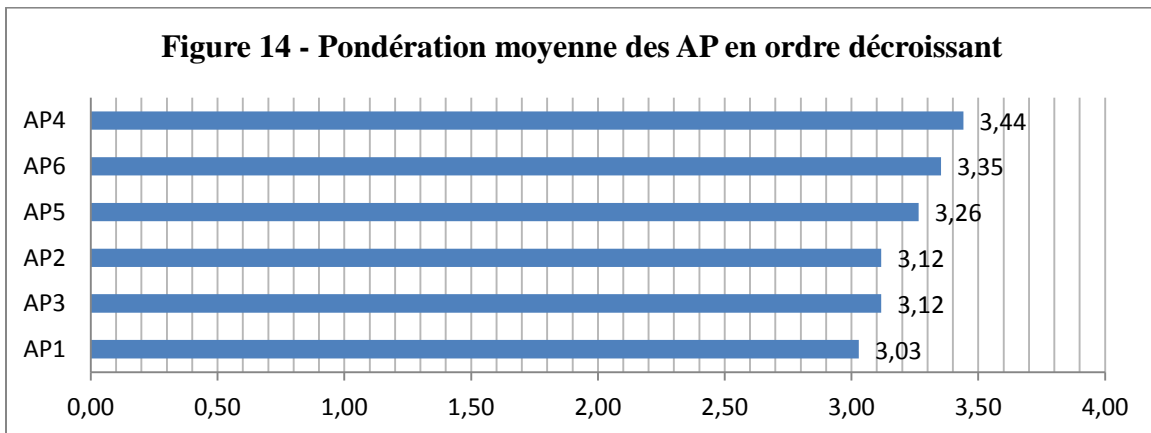
Du point de vue de l'industrie, nous avons vu que les *GALE Guidelines* (NIST, 2007 : 5) et les consignes de la TAUS (2011) en matière de PÉ préconisent d'abord et avant tout la fidélité sémantique au TS, puis la réduction des interventions au strict minimum et enfin le respect du code ([section 1.2.2.4](#)). Même si les répondants ont accordé au code (CR3 [code] et, dans une certaine mesure, CT2 [maîtrise de LC]) une plus grande importance que ne le font ces lignes directrices, les priorités de ces dernières se reflètent de façon générale dans les six compétences jugées les plus utiles. En effet, même sans prétendre à une correspondance parfaite, on peut remarquer que CT3 [fidélité] et CC5 [repérer les différences] sont intimement liées à la fidélité sémantique au TS, et CC7 [décider rapidement] et CC6 [repérer quoi modifier] à la réduction des interventions au strict minimum.

Le commentaire du répondant 4 (groupe B), résume bien les compétences les plus utiles : « Il est important, dans la post-édition de textes techniques de savoir ne pas en faire trop ; c'est à dire corriger l'essentiel pour que le texte traduit soit correct, clair et compréhensible sans trop s'attarder sur le style. » [sic].

3.2.2 Dix-sept compétences jugées modérément utiles

Pour 17 des 23 compétences jugées utiles ou essentielles, la moyenne pondérée est égale ou inférieure à 3,5 mais supérieure à 3. La moitié des 34 compétences répertoriées ayant obtenu une telle moyenne, ce groupe est considérable.

Les résultats obtenus par la catégorie des aspects professionnels (AP) méritent d’être soulignés. En effet, tous les AP comptent parmi les compétences modérément utiles : AP1 [apprendre rapidement], AP2 [rendement], AP3 [mandat changeant], AP4 [gestion du temps], AP5 [organisation] et AP6 [communication]. La figure 14, ci-dessous, montre le classement des AP les uns par rapport aux autres.



Peu d’écrits, qu’ils émanent de chercheurs ou de l’industrie, se penchent explicitement sur les AP que requiert la PÉ, mais ceux-ci sont mentionnés sous une forme ou une autre dans les écrits de certains auteurs (voir [section 1.5.2](#)). Par exemple, Lopez (2012 : 4) aborde AP2 [rendement] en précisant la productivité moyenne que devrait atteindre un postéditeur, et Pym (2012 : 9) souligne l’importance d’« apprendre à apprendre » afin de maîtriser rapidement et de façon autonome les nouveaux outils, capacité que recoupe l’AP1 [apprendre rapidement]. À ce sujet, le répondant 12 (groupe A) souligne d’ailleurs « qu’il est important de s’autoformer ».

Robert (2013 : 36) souligne l’importance de la relation avec le client et des compétences en gestion de projet, aspects qui rejoignent les trois AP jugés les plus utiles par les

répondants, soit AP4 [gestion du temps], AP6 [communication] et AP5 [organisation]. Au sujet de la relation avec le client, rappelons en outre que 94 % des employeurs européens jugent essentielle ou importante la capacité à cerner les exigences du client (OPTIMALE, 2012 : 11) (voir [section 1.5.1](#)). En fait, au sein de l'industrie, plusieurs préconisent une étape de rétroaction pendant laquelle le postédateur informe son client de certaines erreurs pouvant être évitées à l'avenir (Flournoy et Duran, 2009 : 3; Díez Orzas, Rico Pérez et collab., 2013 : 26; Thicke, 2013 : 16) ([section 1.2.4](#)), rétroaction qui présuppose une communication efficace avec la clientèle.

Parmi les AP, c'est d'ailleurs cette communication qui semble retenir le plus l'attention des répondants. En effet, trois d'entre eux, tous du groupe A, en font explicitement mention lorsqu'ils s'expriment sur ce qu'ils auraient aimé avoir appris ou su de plus avant de commencer à faire de la PÉ. Le répondant 11 déplore le manque de clarté de certains clients, le répondant 12 aimerait disposer d'arguments convaincants pour leur expliquer les limites de la PÉ, et le répondant 15 souhaiterait recevoir davantage d'information sur le fonctionnement du système de TA qu'ils utilisent et sur les règles à suivre. En parlant de règles, le répondant 22, lui aussi du groupe A, fait allusion au client en déclarant : « J'aurais aimé recevoir des exemples concrets de ce qui est attendu du linguiste. »

Dans un autre ordre d'idées, deux des trois CR comptent parmi les premières compétences jugées modérément utiles : CR2 [clarté], avec une moyenne pondérée de 3,5, et CR1 [cohérence], avec une moyenne pondérée de 3,44. Les CR occupent une place non négligeable pour les répondants. En effet, rappelons que CR3 [code] apparaît au premier rang des six compétences prioritaires présentées plus haut ([section 3.2.1](#)).

Pourtant, dans la littérature savante, seul Pym (2012 : 5) semble s'intéresser aux CR, qu'il estime essentielles en PÉ (voir [section 1.5.2.1](#)), et dans les écrits recensés, l'industrie reste entièrement muette sur la question. Pour leur part, les répondants n'ont formulé aucun commentaire pouvant être associé aux CR, silence qui a de quoi surprendre étant donné l'importance relative qu'ils accordent à cette catégorie de compétences.

La représentation des 4 autres catégories de compétences (CT, CC, CS et CI) est plus restreinte que celle des AP et des CR au sein des 17 compétences jugées modérément utiles. En tout, ces quatre catégories y sont représentées par neuf compétences : trois CT (CT1 [maîtrise de LS], CT5 [adaptation] et CT6 [adhésion au guide]), trois CS (CS1 [domaine], CS2 [terminologie] et CS4 [savoir chercher]), une CI (CI1 [maîtriser les outils]) et deux CC (CC1 [juger de la qualité] et CC4 [révision]).

Dans la catégorie des compétences en traduction (CT), CT1 [maîtrise de LS] a obtenu une moyenne pondérée de 3,47. D'ailleurs, si Pym (2012 : 5) doute de son utilité, plusieurs autres auteurs lui accordent en revanche de l'importance (Wagner, 1987, cité par O'Brien, 2002; Offersgaard et collab., 2008; O'Brien, 2010; Rico et Torrejón, 2012) (voir [section 1.5.2.1](#) et, au sujet de la confrontation de la traduction brute au TS, qui présuppose la maîtrise de la LS, voir [section 1.2.2.2](#)). En fait, O'Brien (2002 : 103) tient même pour acquise la maîtrise de la LS, à l'instar de l'industrie d'ailleurs, qui confie la PÉ de préférence à des traducteurs (Flournoy et Duran, 2009 : 4; TAUS, 2010 : 16) (voir [section 1.2.5](#)). Quant aux répondants, on se souviendra du commentaire du répondant 9 (groupe A) sur l'importance de posséder une « Excellente connaissance de la grammaire et du lexique des deux langues ». Sans mentionner explicitement la maîtrise de la LS, le

répondant 12 (groupe A) y fait allusion en mentionnant qu'il doit expliquer à un client anglophone « pourquoi peu de changements dans l'anglais ne veut pas dire peu de changements dans le français » [sic], ce qui présuppose tout au moins une certaine compétence dans la LS⁷⁸.

La compétence CT5 [adaptation] a obtenu une moyenne pondérée de 3,21, même si seuls Rico et Torrejón (2012 : 171) lui accordent une certaine importance en soulignant que le postéditeur doit adapter ses interventions aux attentes du client (voir [section 1.2.2.1](#)).

Dans les écrits savants portant sur la PÉ, l'adaptation du TC aux besoins du lecteur cible passe plutôt par le choix du type de PÉ requis (à ce sujet, voir [section 1.2.3](#)) que par une véritable adaptation de la traduction. Mentionnons enfin qu'aucun répondant n'a formulé de commentaire en lien avec CT5 [adaptation].

CT6 [adhésion au guide] a obtenu une moyenne pondérée de 3,09. Plusieurs auteurs y font référence (Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22; Lopez, 2012 : 3), certains allant même jusqu'à faire la promotion d'un automatisme maximal dans l'application des spécifications du client (Rico et Torrejón, 2012 : 170) (voir [section 1.5.2.5](#)). Ajoutons que le répondant 16 (groupe B) a pris soin de souligner, sous forme de commentaire, l'importance d'adapter la traduction au style demandé.

Dans la catégorie des connaissances spécialisées (CS), CS4 [savoir chercher] a obtenu une moyenne pondérée de 3,35, et CS2 [terminologie] une moyenne pondérée de 3,32. Or ces compétences ne font pas l'objet de beaucoup d'écrits. Pym (2012 : 4-5) fait mention de documentation (*information mining*), qui rappelle CS4 [savoir chercher], et

78. Rappelons que le questionnaire s'adressait exclusivement aux gens qui postéditent des textes EN>FR.

SDL (2013 : 12) mentionne l'importance de posséder une bonne connaissance générale de la terminologie (CS2). Toutefois, en général, c'est plutôt la capacité à assurer l'uniformité terminologique (Offersgaard et collab., 2008 : 156; Lopez, 2012 : 2, 4) qui attire l'attention dans la littérature, ainsi que la capacité à gérer des données terminologiques (CS6), que nous aborderons à la section suivante.

La compétence CS1 [domaine] a obtenu une moyenne pondérée de 3,09. Cette connaissance du domaine, qui fait partie du profil présumé du traducteur (à ce sujet, voir PACTE, 2003 : 16; Gile, 2009 : 8-10 et la [section 1.3.2.2](#)) et du réviseur (voir Horguelin et Pharand, 2009 : 79-80 et la [section 1.4.2.2](#)), fait largement consensus parmi les chercheurs (Johnson et Whitlock, 1987 : 149; Offersgaard et collab., 2008 : 156; O'Brien, 2010 : 22; Tatsumi, 2010 : 180-181; Rico et Torrejón, 2012 : 170), comme nous l'avons vu à la [section 1.5.2.2](#); on la souligne aussi dans l'industrie (SDL, 2013 : 13). En fait, dans certains cas, on considère même que des spécialistes du domaine, plutôt que des traducteurs, peuvent s'acquitter du travail de PÉ (Vasconcellos, 1987 : 415; TAUS, 2010 : 16, TAUS, 2011; Pym, 2012 : 5) (voir sections [1.2.5](#) et [1.5.2.1](#)). Le répondant 16 (groupe B) a d'ailleurs souligné l'importance de « Comprendre bien et vite le domaine ».

Avec une moyenne pondérée de 3,09, CI1 [maîtriser les outils] est la seule de sa catégorie à se classer parmi les compétences modérément utiles au postéditeur. (Les autres CI sont abordées à la section suivante.) Pourtant, plusieurs auteurs en soulignent l'importance de divers points de vue, qu'il s'agisse de faire confiance à ses connaissances techniques (Wagner, 1987, cité par O'Brien, 2002 : 102), de maîtriser les outils de traduction assistée par ordinateur (Robert, 2013 : 35; SDL, 2013 : 12), qu'O'Brien (2002 : 103) tient

généralement pour acquise, ou encore de comprendre le fonctionnement des systèmes de TA (Tatsumi, 2010 : 180-181; Lopez, 2012 : 3; Rico et Torrejón, 2012 : 170).

CII [maîtriser les outils] se démarque surtout par le nombre étonnant de commentaires que lui consacrent les répondants étant donné la moyenne pondérée qu'ils lui ont accordée. Sur les 29 commentaires formulés par les 22 répondants, tant pour suggérer des compétences supplémentaires que pour préciser ce qu'ils auraient aimé avoir appris ou su de plus avant de commencer à faire de la PÉ, 11 sont liés à CII [maîtriser les outils].

Parmi eux, 5 font clairement référence au fonctionnement du système de TA, dont 4 proviennent du groupe A (répondant 7 : « programmation de la traduction machine », répondant 15 : « Davantage d'informations sur le fonctionnement des différents moteurs [de TA] en général, du moteur utilisé par le client en particulier », répondant 19 : « Mieux connaître les principes du moteur de traduction automatique statistique », répondant 20 : « J'aurais aimé connaître le fonctionnement des logiciels de traduction automatique »), et un du groupe B (répondant 17 : « Le fonctionnement des machines de traduction automatique »). Pour sa part, le répondant 2 (groupe A) fait plutôt référence au système de PÉ : « J'aurai [sic] aimé mieux comprendre le fonctionnement du système informatique de postédition utilisé. ». Les autres commentaires abordent la CII [maîtriser les outils] de divers points de vue, dont la maîtrise générale de l'informatique et celle de logiciels de traitement de texte. Parmi eux, mentionnons, à titre d'exemple les deux commentaires du répondant 6 : « Savoir taper au clavier. Être à l'aise en informatique pour pouvoir rapidement identifier les problèmes ou les bogues. Pouvoir travailler avec plusieurs logiciels en même temps. » et « Aujourd'hui, je pense qu'il est essentiel d'avoir une bonne formation de base sur l'utilisation d'Internet et des logiciels les plus courants.

Il faut aussi maîtriser le traitement de textes. » Notons enfin que le répondant 1 explique n'avoir eu pour sa part besoin d'aucun renseignement supplémentaire en particulier et précise : « J'ai appris à utiliser notre système de traduction automatique en cours d'emploi avec une collègue. Elle m'a montré tout ce que je devais savoir. »

Dans la catégorie des compétences en correction (CC), CC1 [juger de la qualité] a obtenu une moyenne pondérée de 3,03. Dans la littérature savante, seuls Rico et Torrejón (2012 : 170) y font indirectement référence en mentionnant qu'avant de commencer la PÉ d'une traduction brute, le postéditeur doit, entre autres, vérifier auprès du client s'il devra en mesurer la qualité, et avec quel outil ([section 1.2.4](#)). Enfin, aucun commentaire des répondants n'aborde cette question.

Finalement, CC4 [révision] a obtenu une moyenne pondérée de 3,15. Comme le révèle la recension des écrits dont fait état la [section 1.2.2](#), la PÉ comporte non seulement des différences par rapport à la révision, mais aussi un certain nombre de similitudes sur le plan de la finalité, de la confrontation du TC au TS, de la qualité visée et des aspects concernés. Notons que seul le répondant 10 a formulé un commentaire sur cette question : « J'aurais aimé que plus de cours de révision soient offerts dans mon programme de traduction. »

3.2.3 Onze compétences jugées plus ou moins utiles

Parmi les 34 compétences répertoriées, 11 ont obtenu une moyenne pondérée inférieure à 3,0. Quatre catégories sur six sont représentées dans ce groupe : CT, CC, CS et CI, dont les deux dernières plus fortement que les autres. D'ailleurs, globalement, les catégories

CS et CI arrivent aux derniers rangs du classement, comme nous le verrons plus loin ([section 3.2.4](#), figure 15).

Les répondants ont relégué 2 des 3 compétences en informatique (CI) parmi les 11 les moins utiles : CI2 [capacité des outils] et CI3 [programmer des macros]. En fait, parmi les 34 compétences répertoriées, celle qui arrive bonne dernière est CI3 [programmer des macros]. Avec une moyenne pondérée de 1,88, CI3 est par ailleurs la seule à avoir été jugée « plutôt inutile », les 33 autres compétences ayant été jugées au moins d'une certaine utilité. Or trois incontournables articles dans le domaine de la PÉ – celui de Vasconcellos (1986 : 136) et, sur la formation à la PÉ, ceux d'O'Brien (2002 : 103) et de Rico et Torrejón (2012 : 170) – accordent une attention particulière aux macros (voir [section 1.5.2.4](#)). Pour sa part, l'industrie ne semble guère s'intéresser à cette question, que n'a soulevée, d'autre part, aucun des répondants. (Au sujet de cette anomalie, voir la [section 4.3](#).)

Avec une moyenne pondérée de 2,82, CI2 [capacité des outils] est jugé plus ou moins utile par les répondants. Pourtant, O'Brien considérait suffisamment important de permettre au futur postéditeur de se faire une idée des limites de la TA pour inclure, dans le plan de cours de PÉ qu'elle proposait en 2002, une section sur la technologie de la TA (O'Brien, 2002 : 102). Tatsumi (2010 : 180-181) abonde dans le même sens : à son avis, il est essentiel de connaître les problèmes les plus fréquents que contiennent les traductions brutes (voir [section 1.5.2.4](#)). Pour l'industrie, l'amélioration du système de TA (TAUS, 2010 : 16) et son paramétrage (OPTIMALE, 2012 : 10) font partie des responsabilités du postéditeur, mais comment y parvenir sans connaître les forces et les limites du

système employé? D'ailleurs, pour le répondant 20, l'intérêt de comprendre le système semble plutôt motivé par le souci de détecter les erreurs à corriger que par celui d'améliorer le système : « J'aurais aimé connaître le fonctionnement des logiciels de traduction automatique. *Pour pouvoir détecter les erreurs dues au programme*⁷⁹. »

La catégorie des connaissances spécialisées (CS) compte parmi les deux les plus fortement représentées parmi les compétences jugées plus ou moins utiles. Les répondants y ont en effet relégué quatre des huit qu'elle comporte : CS3 [ouvrages], CS6 [gérer la terminologie], CS8 [langage ciblé] et CS7 [savoir pré-éditer].

CS3 [ouvrages] a obtenu une moyenne pondérée de 2,62. De fait, cette compétence, qui semble prisée en traduction et en révision, ne retient pas l'attention dans la littérature portant sur la PÉ (voir le tableau synoptique des compétences en [annexe A](#)).

CS6 [gérer la terminologie] a obtenu une moyenne pondérée de 2,59. Pourtant, O'Brien (2002 : 102) lui consacre une section entière du plan de cours qu'elle propose (sur ce plan de cours, voir [section 1.5.1](#)), et Rico et Torrejón (2012 : 169) y voient l'une des compétences techniques (*instrumental competence*) que doit posséder le postéditeur. Il est en outre concevable que cette compétence aurait été utile aux étudiants qu'a suivis Depraetere (2010) lors de son étude, même si son compte rendu ne mentionne pas explicitement la nécessité de gérer des données terminologiques (voir [section 1.5.1](#)). Pour sa part, selon notre recension des écrits, l'industrie manifeste peu d'intérêt pour ce sujet, et aucun des répondants n'a formulé le moindre commentaire sur la question.

79. L'italique est de nous.

CS8 [langage ciblé] et CS7 [savoir pré-éditer] ont obtenu, respectivement, une moyenne pondérée de 2,35 et de 2,24. On a vu ([section 1.1.3](#)) que Kübler (2007 : 6) prévoit une étape de pré-édition du TS, qui vise entre autres l'application d'un langage ciblé. Pour O'Brien (2002 : 103), la pré-édition et les compétences relatives à un langage ciblé sont si centrales au travail du PÉ qu'elle leur consacre une section entière de son plan de cours (décrit à la [section 1.5.1](#)), et Rico et Torrejón (2012 : 170) abondent dans le même sens (voir [section 1.5.2.1](#)). Notons toutefois que selon la recension des écrits présentée au chapitre premier, l'industrie ne semble pas s'intéresser à ces deux compétences. Enfin, parmi les répondants, aucun n'a formulé de commentaire explicite sur l'application d'un langage ciblé, et seul le répondant 22 mentionne la pré-édition : « J'aurais aussi aimé avoir des explications approfondies sur [...] les étapes de pré-édition. »

Parmi les compétences en traduction (CT), CT4 [style du TS] est la seule qui apparaisse parmi les 11 compétences jugées plus ou moins utiles. Étant donné le peu d'importance accordée au style en PÉ, il n'est pas étonnant de constater que ni les écrits savants, ni l'industrie, ni les commentaires des répondants ne soulèvent cette question.

Les répondants ont relégué 3 des 8 compétences en correction (CC) au groupe des 11 jugées plus ou moins utiles : CC3 [analyse de phrases], dont la moyenne pondérée est de 2,88, CC8 [spécialisation en PÉ], dont la moyenne pondérée est de 2,56, et CC2 [analyses textuelles], dont la moyenne pondérée est de 2,44.

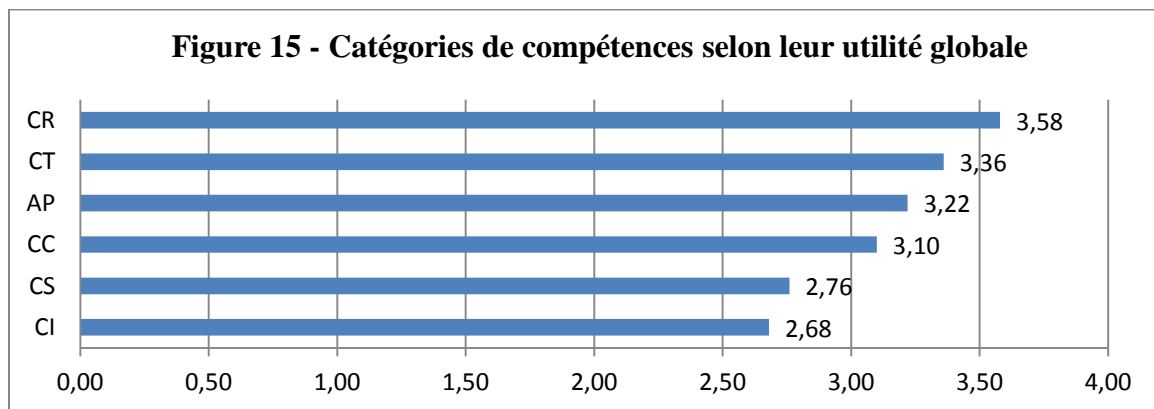
CC3 [analyse de phrases] et CC2 [analyses textuelles] reçoivent peu d'attention, tant dans les textes savants qu'au sein de l'industrie. En effet, aucun des écrits recensés au chapitre

premier ne traite de CC3, et seul le plan de cours que propose O'Brien aborde CC2, sous l'angle de la linguistique textuelle (O'Brien, 2002 : 103, 104).

Pour Tatsumi (2010 : 181), il est particulièrement utile de savoir corriger efficacement les problèmes les plus fréquents que contiennent les traductions brutes ([section 1.5.2.4](#)), savoir qui relève de CC8 [spécialisation en PÉ]. Dans l'industrie, on s'intéresse d'ailleurs à la formation des postéditeurs en ce sens (Aymerich et Camelo, 2006 : 16; TAUS, 2011; Díez Orzas, Rico Pérez et collab., 2013; SDL, 2013 : 13; TAUS, 2014), et 28 % des employeurs jugent essentielles ou importantes les compétences en PÉ (OPTIMALE, 2012 : 9) ([section 1.5.1](#)). Parmi les commentaires, celui du répondant 13 est lié à cette question : « J'aurais aimé avoir l'option de me prévaloir d'une formation en postédition de très courte durée ».

3.2.4 Catégories de compétences selon leur utilité globale

En introduction à la [section 3.2](#), nous avons vu que les participants ont accordé à l'ensemble des compétences une utilité moyenne pondérée de 3,09. La présente section examine l'utilité globale des catégories de compétences. La méthode utilisée pour effectuer ce calcul est expliquée à la [section 2.4.3.2](#).



Les résultats illustrés à la figure 15 montrent que dans leur travail de PÉ, les répondants trouvent utiles les compétences en rédaction (CR) et en traduction (CT), ainsi que les aspects professionnels (AP) et les compétences en correction (CC), puisque ces quatre catégories ont obtenu une moyenne supérieure à 3 (3 = utile). Les connaissances spécialisées (CS) et les compétences en informatique (CI) ont pour leur part été globalement jugées plus ou moins utiles.

Examinons d'abord les deux catégories en tête de liste : les CR et les CT. L'utilité moyenne des CR est de 3,58, et l'écart type de 0,19 observé au sein de cette catégorie la classe parmi les plus uniformes en ce qui a trait aux moyennes pondérées accordées à ses composantes. Les résultats vont en effet de 3,44 à 3,79. L'utilité moyenne des CT est de 3,36, avec un écart type plus élevé que pour les CR (soit 0,35), qui révèle une plus grande disparité au sein des résultats. Ceux-ci vont en effet de 2,91 à 3,79.

L'importance qu'ont accordée les répondants aux compétences rédactionnelles et traductionnelles peut sembler étonnante. En effet, on recommande en général au postéditeur de réduire ses interventions au minimum (voir le Chapitre premier et les *GALE Guidelines*) et de conserver le plus d'éléments possible traduits antérieurement (Offersgaard et collab., 2008 : 156) ou provenant de la traduction brute (Allen, 2003a : 311). Ces consignes semblent aller à l'encontre de toute activité de rédaction ou de traduction. Toutefois, dans la catégorisation utilisée aux fins de nos travaux, ces deux catégories mettent l'accent non pas sur le processus créatif de rédaction ou de traduction, mais sur le résultat visé : la production d'écrits cohérents (CR1), clairs, précis et concis (CR2), le respect du code orthographique, grammatical, etc. (CR3), la capacité à assurer la fidélité

du TC au TS (CT3), l'adaptation du TC au lecteur (CT5), etc. Comme le travail de PÉ vise effectivement ces aspects (voir sections [1.2.2](#) et [1.5.2](#)), l'importance accordée aux catégories des CR et des CT n'est donc pas aussi étonnante qu'elle ne pourrait le paraître.

Les résultats des AP et des CC méritent eux aussi un certain examen. L'utilité moyenne des AP est de 3,22, et l'écart type de 0,16 montre que les moyennes pondérées au sein de cette catégorie sont plus uniformes que dans toute autre catégorie : elles vont de 3,03 à 3,44. L'utilité moyenne des CC est de 3,10, et la disparité dont témoigne l'écart type de 0,46 est parmi les plus élevées : les moyennes pondérées vont de 2,44 à 3,62. Étant donné que la PÉ vise à corriger ou à amender des textes (voir [section 1.2.1](#)), il n'est pas étonnant que la catégorie des CC ait été jugée globalement utile. L'importance accordée à la catégorie des AP n'est pas non plus étonnante en soi. Plusieurs des compétences qui la composent émanent en effet des écrits recensés, quoique sur la traduction, qu'ils proviennent de la littérature savante ou de l'industrie. Toutefois, le poids relatif de la catégorie des AP par rapport à celle des CC était inattendu.

C'est cependant le classement des CS et des CI, arrivées bonnes dernières et jugées globalement « plus ou moins utiles », qui nous a semblé le plus surprenant. Les CS, qui, rappelons-le, se composent entre autres de connaissances sur le domaine (CS1), sur la terminologie (CS2) et sa gestion (CS6), sur l'application d'un langage ciblé (CS8) et sur la pré-édition (CS7), n'a obtenu, en effet, qu'une moyenne de 2,76. L'écart type de 0,43 témoigne d'une disparité non négligeable : la fourchette des moyennes pondérées allant de 2,24 à 3,35. Mais ce qui est encore plus étonnant, c'est la faible moyenne globale consentie à la catégorie des CI (maîtrise et capacité des outils et programmation de

macros), soit 2,68. Cette catégorie comporte la plus grande disparité : l'écart type est de 0,74, et les moyennes pondérées s'étalent de 1,88 à 3,35.

Ce survol de l'utilité globale qu'ont attribuée les répondants aux catégories de compétences montre l'importance qu'ils accordent aux compétences rédactionnelles et traductionnelles et, dans une moindre mesure, aux aspects professionnels et aux compétences en correction. Étonnamment, il montre d'autre part le peu d'importance accordée aux connaissances spécialisées et, surtout, aux compétences en informatique.

3.3 Acquisition des compétences pendant la formation universitaire

Pour chaque compétence, les répondants du groupe A (avec formation universitaire en traduction) devaient indiquer s'ils avaient acquis celle-ci au moment de leur formation. Pour mesurer l'acquisition de chaque compétence, nous avons donc simplement compté le nombre de réponses affirmatives (voir [section 2.4.3.3](#)).

Cette section examine l'acquisition des compétences pendant la formation en traduction, d'abord pour l'ensemble du groupe A, puis pour les répondants formés seulement au Canada et, enfin, pour ceux formés exclusivement hors Canada. Rappelons qu'un des répondants a indiqué avoir étudié la traduction au Canada *et* à l'étranger. Pour obtenir une lecture plus juste de l'acquisition des compétences au Canada puis ailleurs, nous avons exclu de l'analyse les réponses de ce participant dans certaines des sections suivantes. Aux fins de transparence, le nombre de participants tenus en compte est précisé dans le titre de chacune des sections : groupe A (n=23), participants formés seulement au Canada *ou* seulement à l'étranger (n=11).

En [3.3.1](#), nous examinons les compétences généralement acquises, et en [3.3.2](#) les compétences faiblement acquises. En [3.3.3](#), nous terminons la section avec un survol des catégories, examinées sous l'angle de leur acquisition, et indiquons les éléments confirmés ou infirmés des hypothèses formulées dans l'introduction (p. 10). Les résultats complets sont présentés sous forme de graphiques aux [annexes G à I](#).

Notons enfin que le test *t* n'ayant révélé aucune différence significative entre ce qui s'enseigne au Canada et ailleurs, les sections portant sur les répondants formés exclusivement à un endroit ou à l'autre sont présentées dans le seul but de nourrir la réflexion.

3.3.1 Compétences généralement acquises pendant la formation

Par compétences généralement acquises, nous entendons celles qu'au moins 75 % des répondants du groupe A ont indiqué avoir assimilées pendant leur formation universitaire en traduction. Le seuil correspond donc à 18 personnes (sur 23) pour l'ensemble du groupe A (section 3.3.1.1), et à 9 personnes (sur 11) pour les sous-groupes formés seulement au Canada (section 3.3.1.2) et hors Canada (section 3.3.1.3). Pour le détail de la méthode, voir la [section 2.4.3.3](#).

3.3.1.1 Ensemble du groupe A (n=23)

Pour l'ensemble du groupe A, 9 compétences ont été acquises par 75 % ou plus des répondants, soit, en ordre décroissant : CT3 [fidélité], CR3 [code], CT2 [maîtrise de LC], CT1 [maîtrise de LS], CT4 [style du TS], CR1 [cohérence], CS4 [savoir chercher], CR2 [clarté] et CS2 [terminologie]. Les résultats sont illustrés à la figure 16 (p. 124).

Soulignons d'emblée que les trois compétences en tête de liste coïncident avec les trois jugées les plus utiles par l'ensemble des répondants (voir [section 3.2.1](#)) : CR3 [code],

CT2 [maîtrise de LC] et CT3 [fidélité]. Cette dernière est d'ailleurs la seule que tous les répondants jugent avoir acquise pendant leur formation.

Parmi les six autres compétences généralement acquises, cinq comptent parmi celles jugées modérément utiles par les répondants : CT1 [maîtrise de LS], CR1 [cohérence], CS4 [savoir chercher], CR2 [clarté] et CS2 [terminologie] (voir [section 3.2.2](#)).

Une seule compétence généralement acquise pendant la formation universitaire en traduction est jugée plus ou moins utile à la PÉ par les répondants : CT4 [style du TS] (voir [section 3.2.3](#)). Insistons toutefois sur le fait que l'utilité toute relative de cette compétence pendant une tâche de PÉ ne dit rien de son utilité pour la traduction, activité que vise évidemment d'abord et avant tout la formation en traduction.

Il semble donc que certaines des compétences que requiert la PÉ sont généralement acquises pendant la formation universitaire en traduction, du moins lorsque l'on ne tient pas compte de la géographie.

3.3.1.2 Au Canada (n=11)

En tout, 11 compétences ont été acquises par 75 % ou plus des répondants formés au Canada, soit, en ordre décroissant : CT3 [fidélité], CC4 [révision], CR1 [cohérence], CR3 [code], CT2 [maîtrise de LC], CT4 [style du TS], CC5 [repérer les différences], CR2 [clarté], CS4 [savoir chercher], CT1 [maîtrise de LS] et CT5 [adaptation]. Les résultats sont illustrés ci-dessous, à la figure 17 (p. 124) et commentés à la [section 3.3.1.4](#).

Figure 16 - Neuf compétences généralement acquises

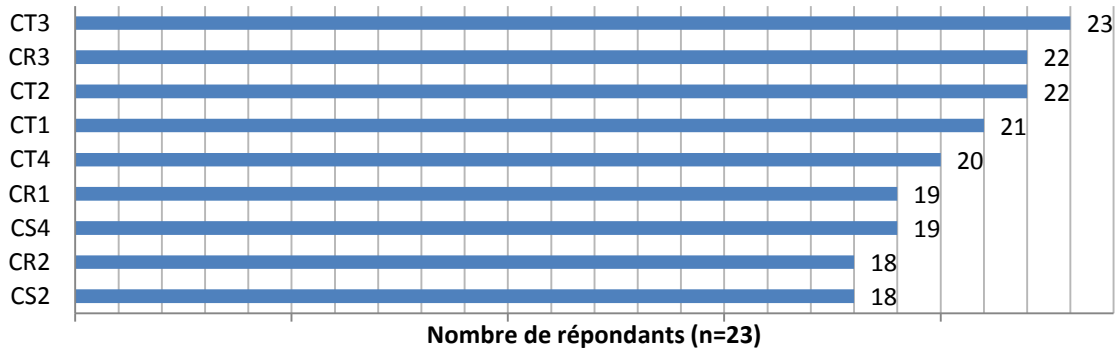


Figure 17 - Onze compétences généralement acquises au Canada

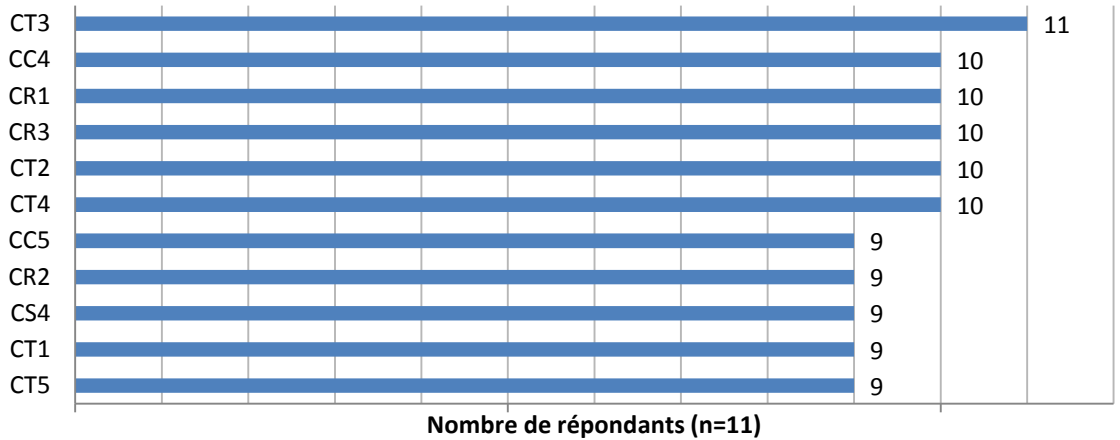
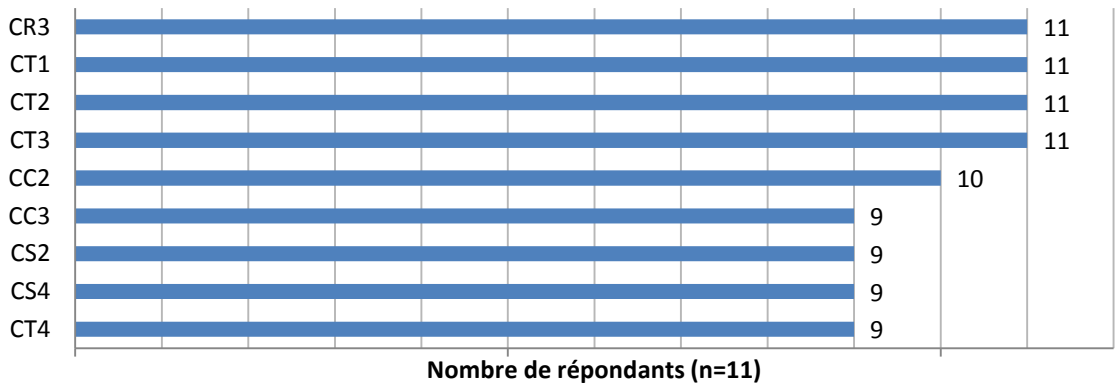


Figure 18 - Neuf compétences généralement acquises hors Canada



3.3.1.3 À l'extérieur du Canada (n=11)

En tout, 9 compétences ont été acquises par 75 % ou plus des répondants formés ailleurs qu'au Canada, soit, en ordre décroissant : CR3 [code], CT1 [maîtrise de LS], CT2 [maîtrise de LC], CT3 [fidélité], CC2 [analyses textuelles], CC3 [analyse de phrases], CS2 [terminologie], CS4 [savoir chercher] et CT4 [style du TS]. Les résultats sont illustrés ci-dessous, à la figure 18 (p. 124) et commentés à la [section 3.3.1.4](#).

3.3.1.4 Sommaire des compétences généralement acquises

Selon les résultats obtenus, les compétences les mieux assimilées de part et d'autre de l'Atlantique pendant la formation en traduction concernent, justement, la traduction : CT1 [maîtrise de LS], CT2 [maîtrise de LC], CT3 [fidélité] et CT4 [style du TS], résultat qui n'a rien d'étonnant. De plus, tant au Canada qu'ailleurs, l'acquisition de CR3 [code] et de CS4 [savoir chercher] semble elle aussi réussie, du moins pour notre échantillon.

3.3.2 Compétences faiblement acquises pendant la formation

Par compétences faiblement acquises, nous entendons celles que 25 % des répondants ou moins du groupe A ont indiqué avoir assimilées pendant leur formation universitaire en traduction. Le seuil correspond donc à 5 personnes (sur 23) pour l'ensemble du groupe A (section 3.3.2.1), et à 2 personnes (sur 11) pour les sous-groupes formés seulement au Canada (section [3.3.2.2](#)) et ailleurs qu'au Canada (section [3.3.2.3](#)). Pour le détail de la méthode, voir la [section 2.4.3.3](#).

Figure 19 - Dix compétences faiblement acquises

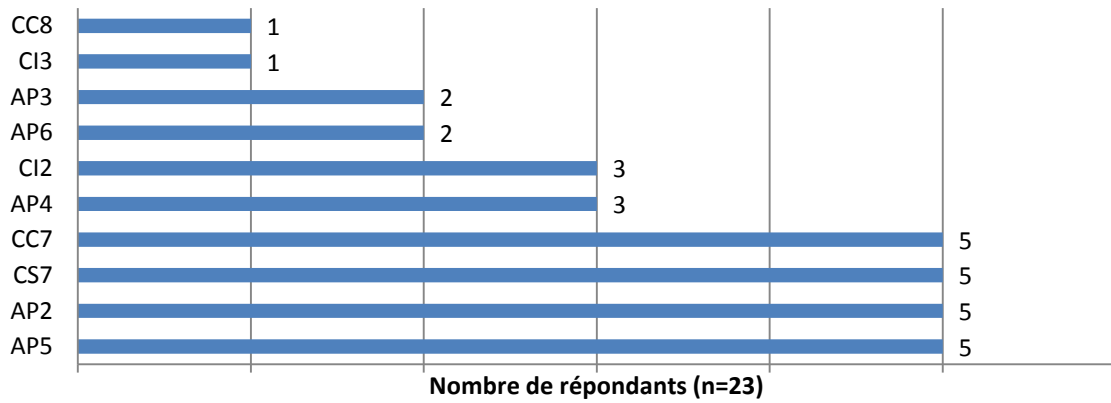


Figure 20 - Onze compétences faiblement acquises au Canada

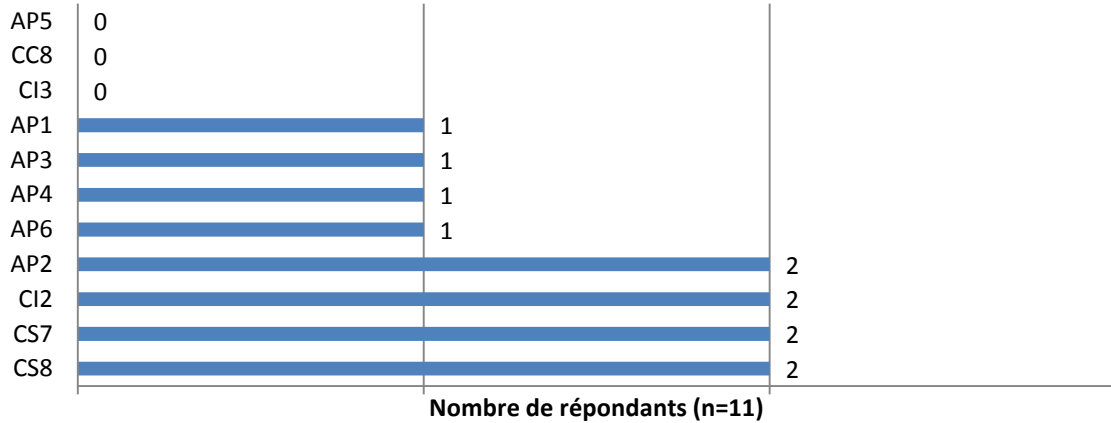
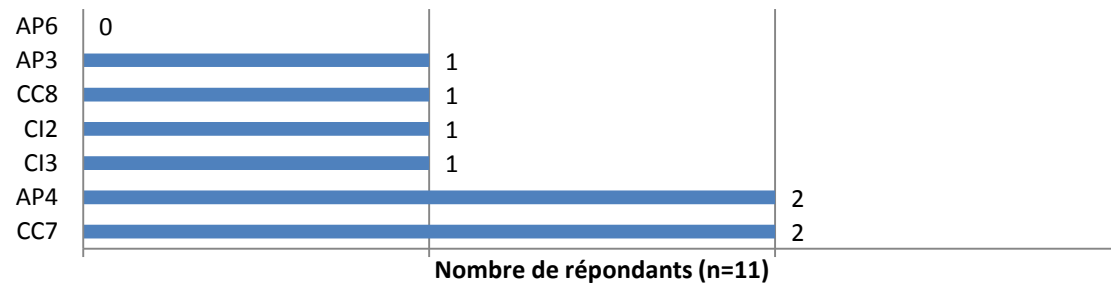


Figure 21 - Sept compétences faiblement acquises hors Canada



3.3.2.1 Ensemble du groupe A (n=23)

Pour l'ensemble du groupe A, 10 compétences ont été acquises par 25 % ou moins des répondants, soit, en ordre croissant : CC8 [spécialisation en PÉ], CI3 [programmer des macros], AP3 [mandat changeant], AP6 [communication], CI2 [capacités des outils], AP4 [gestion du temps], CC7 [décider rapidement], CS7 [savoir pré-éditer], AP2 [rendement] et AP5 [organisation]. Les résultats sont illustrés à la figure 19 (p. 126).

La catégorie des aspects professionnels (AP) est la plus fortement représentée parmi les compétences faiblement acquises. En effet, 5 des AP appartiennent à cette catégorie, qui en comprend 6 en tout. Or rappelons que tous les AP comptent parmi les compétences jugées modérément utiles (voir figure 14, [section 3.2.2](#)). La catégorie des CI est elle aussi fortement représentée, puisque 2 des 3 compétences qui la composent sont visées (CI2 et CI3), mais celles-ci ont été jugées plus ou moins utiles par les répondants (voir [section 3.2.3](#)). Soulignons au passage l'absence de lien entre l'acquisition (ou non) de CI2 [capacité des outils] pendant la formation universitaire en traduction et l'âge des répondants, que l'on présume, du moins en partie, lié au nombre d'années écoulées depuis la formation. Ce résultat étonnant semble indiquer que CI2 n'est pas mieux acquise à l'ère technologique actuelle qu'il y a 20 ou 30 ans.

3.3.2.2 Au Canada (n=11)

En tout, 11 compétences ont été acquises par 25 % ou moins des répondants formés exclusivement au Canada, soit, en ordre croissant : AP5 [organisation], CC8 [spécialisation en PÉ], CI3 [programmer des macros], AP1 [apprendre rapidement], AP3 [mandat changeant], AP4 [gestion du temps], AP6 [communication], AP2 [rendement],

CI2 [capacité des outils], CS7 [savoir pré-éditer] et CS8 [langage ciblé]. Les résultats sont illustrés à la figure 20 (p. 126).

Comme pour l'ensemble du groupe A, la catégorie des AP semble mal assimilée au Canada. Soulignons en outre qu'aucun des répondants formés exclusivement au Canada ne rapporte avoir acquis AP5, CC8 ou CI3 pendant sa formation en traduction.

3.3.2.3 À l'extérieur du Canada (n=11)

En tout, 7 compétences ont été acquises par 25 % ou moins des répondants formés exclusivement ailleurs qu'au Canada, soit, en ordre croissant : AP6 [communication], AP3 [mandat changeant], CC8 [spécialisation en PÉ], CI2 [capacité des outils], CI3 [programmer des macros], AP4 [gestion du temps] et CC7 [décider rapidement]. Les résultats sont illustrés à la figure 21 (p. 126) et commentés ci-dessous.

3.3.2.4 Sommaire des compétences faiblement acquises

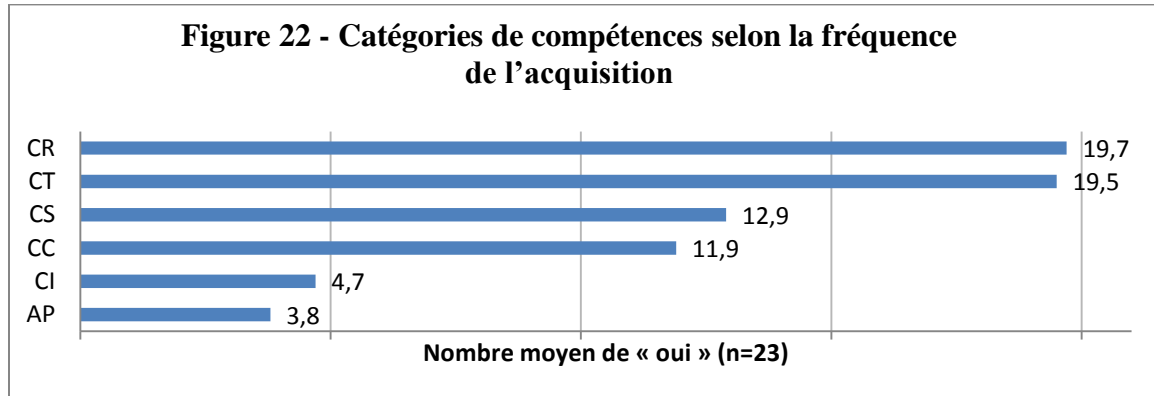
Selon les résultats obtenus, les compétences les moins bien assimilées de part et d'autre de l'Atlantique pendant la formation en traduction concernent surtout des aspects professionnels et l'informatique : AP3 [mandat changeant], AP4 [gestion du temps], AP6 [communication], CI2 [capacité des outils] et CI3 [programmer des macros]. L'acquisition de CC8 [spécialisation en PÉ] est elle aussi faible au Canada et à l'étranger.

3.3.3 Catégories de compétences : vérification des hypothèses

La première hypothèse, formulée en introduction (p. 10), avançait que les compétences rédactionnelles et traductionnelles que requiert la PÉ sont acquises pendant la formation universitaire en traduction. La seconde hypothèse avançait que certaines autres compétences que requiert la PÉ ne sont pas acquises pendant cette formation : a) les

compétences en correction; b) les connaissances spécialisées; c) les compétences en informatique et d) les aspects professionnels.

Pour mesurer l'acquisition de chaque catégorie de compétences pendant la formation universitaire en traduction, nous avons calculé, pour chaque catégorie, le nombre moyen de réponses affirmatives fournies par les 23 répondants du groupe A à la question « Faisait partie de votre formation? ». Le détail de la méthode utilisée est expliqué à la [section 2.4.3.4](#), et les résultats sont illustrés ci-dessous, à la figure 22.



Le classement obtenu démontre que les catégories de compétences les plus fondamentales en traduction, c'est-à-dire les compétences en rédaction (CR) et en traduction (CT), sont acquises dans une plus grande proportion que les autres pendant la formation en traduction. Les CR ont en effet obtenu en moyenne 19,7 réponses affirmatives sur 23, avec un écart type de 2,08, qui place cette catégorie parmi les deux plus uniformes à cet égard. Les CT ont obtenu une moyenne de 19,5 avec un écart type de 3,39, qui démontre une plus grande disparité. En effet, le nombre de réponses affirmatives allait de 14 à 23 d'une compétence à l'autre au sein de cette catégorie.

La première hypothèse est donc confirmée.

Les connaissances spécialisées (CS) et les compétences en correction (CC) arrivent respectivement au 2^e et 3^e rang, mais leur écart type révèle une plus grande disparité que dans les quatre autres catégories. En effet, les CS ont obtenu une moyenne de 12,9 avec un écart type de 5,06 (le nombre de réponses affirmatives allant de 5 à 18), et les CC ont obtenu une moyenne de 11,9 avec un écart type de 5,99 (le nombre allant de 1 à 17).

En ce qui a trait à ses 1^{er} et 2^e éléments – compétences en correction (a) et connaissances spécialisées (b) –, la deuxième hypothèse est donc partiellement rejetée.

Toutefois, la disparité que révèlent les écarts types indique que certaines compétences que comportent ces catégories ne sont pas assimilées adéquatement.

Enfin, les compétences en informatique (CI) et les aspects professionnels (AP) sont nettement moins bien assimilés que les autres catégories, avec une moyenne respective de 4,7 (écart type de 4,73, qui dénote une importante disparité d'une compétence à l'autre) et de 3,8 (écart type de 1,72, qui révèle la plus grande uniformité).

En ce qui a trait à ses 3^e et 4^e éléments – compétences en informatique (c) et aspects professionnels (d) –, la deuxième hypothèse est donc confirmée.

Si en général, il semble que la formation des traducteurs inculque adéquatement plusieurs compétences que requiert la PÉ, il n'en demeure pas moins qu'en y greffant certains aspects supplémentaires, on pourrait en accroître la pertinence pour les futurs traducteurs-postéditeurs et, ainsi, mieux les préparer pour l'avenir. C'est d'ailleurs ce que nous examinerons brièvement ci-dessous et plus en détail au [chapitre 4](#).

3.4 Quelles compétences intégrer en priorité à la formation?

Selon nos résultats, la formation universitaire en traduction transmet adéquatement aux diplômés les compétences révisionnelles et traductionnelles. Toutefois, les résultats démontrent aussi certaines lacunes dans l'acquisition des compétences en correction et des connaissances spécialisées que requiert la PÉ, et plus encore dans celle des compétences qui touchent l'informatique et les aspects professionnels du travail de PÉ.

Pour répondre à la question de départ, « Quelle formation donner aux traducteurs-postéditeurs de demain? », toutefois, il importe de pousser l'analyse des résultats et d'identifier, en comparant le décalage entre la pratique ([section 3.2](#)) et l'acquisition ([section 3.3](#)), les compétences à intégrer en priorité à la formation pour la bonifier.

Parmi les 34 compétences recensées, celles qu'il serait le plus pertinent d'intégrer à la formation des traducteurs pour mieux les préparer à la PÉ ont été dégagées au moyen d'un score de priorité d'une valeur maximale de 6. La méthode de calcul est expliquée à la [section 2.4.3.5](#), et les résultats sont illustrés sous forme de graphiques aux [annexes J à L](#).

Nous examinons ci-dessous les compétences qui se démarquent par un score de priorité supérieur à 4,5 et soulignons au passage certains résultats étonnants. Notons que le test *t* n'ayant révélé aucune différence significative entre ce qui s'enseigne au Canada et ailleurs, les sections portant sur les répondants formés exclusivement à un endroit ou à l'autre sont présentées dans le seul but d'enrichir la réflexion.

3.4.1 Ensemble des répondants

Pour l'ensemble des répondants, les scores de priorité se répartissent entre 3,05 et 5,19 sur un maximum de 6. Le score moyen est de 4,05, et l'écart type de 0,58. En tout, 9 compétences ont obtenu un score supérieur à 4,5.

Parmi les 34 compétences, 3 ont obtenu un score égal ou supérieur à 5 : CC7 [décider rapidement], avec un score de 5,19, et AP4 [gestion du temps] et AP6 [communication] dont chacune a obtenu un score de 5,18. En outre, 6 compétences ont obtenu un score inférieur à 5 mais supérieur à 4,5 : AP3 [mandat changeant] (4,95), AP5 [organisation] (4,83), CC6 [repérer quoi modifier] et AP2 [rendement] (4,69 chacune), CI2 [capacité des outils] et AP1 [apprendre rapidement] (4,51).

Soulignons d'abord que tous les aspects professionnels (AP) ont obtenu un score supérieur à 4,5. On se souviendra en effet que les répondants les ont jugées modérément utiles ([section 3.2.2](#)), mais qu'ils comptent parmi les compétences les plus faiblement acquises pendant la formation ([section 3.3.2](#)). Selon ces résultats, il semble donc que globalement, les AP soient à intégrer en priorité à la formation des futurs postéditeurs.

Les deux compétences en correction à intégrer en priorité concernent le repérage des segments à modifier (CC6) et la rapidité avec laquelle le postéditeur décide s'il doit intervenir et comment (CC7). Rappelons que ces compétences comptent parmi les plus utiles et que CC7 est faiblement acquise. En outre, sans être aussi peu assimilée que CC7, CC6 a été acquise par moins de la moitié des participants (10/23) (voir [annexe G](#)). La primauté de CC6 et de CC7 n'est donc pas étonnante, puisque la PÉ met l'accent sur l'efficacité.

Enfin, la nature de la PÉ étant intrinsèquement technologique, nous nous serions attendue à ce que les compétences en informatique (CI) occupent une plus grande place dans nos résultats. Or une seule CI émerge parmi les compétences à intégrer en priorité : celle de connaître les forces et les faiblesses des outils requis (CI2), reléguée d'ailleurs à l'avant-dernier rang des 9 à prioriser. Qui plus est, les deux autres CI – CI1 [maîtriser les outils] et CI3 [programmer des macros] – occupent respectivement les 10^e et 21^e places sur 34. Ces résultats méritent de plus amples travaux (à ce sujet, voir [section 4.3](#)).

3.4.2 Au Canada

Pour les répondants formés exclusivement au Canada, les scores de priorité se répartissent entre 3,27 et 5,37 sur un maximum de 6. Le score moyen est de 4,22, et l'écart type de 0,56. Les résultats sont très semblables à ceux décrits ci-dessus, bien qu'en tout, 10 compétences aient obtenu un score supérieur à 4,5.

Parmi les 34 compétences, 4 ont obtenu un score égal ou supérieur à 5 : AP6 [communication], avec un score de 5,37, AP5 [organisation] (5,27), AP4 [gestion du temps] (5,18) et AP3 [mandat changeant] (5,0). En outre, 6 compétences ont obtenu un score inférieur à 5 mais supérieur à 4,5 : AP1 [apprendre rapidement] (4,91), CC7 [décider rapidement] (4,90), AP2 [rendement] (4,82), CI1 [maîtriser les outils] (4,2), et CC8 [spécialisation en PÉ] et CI2 [capacité des outils] (4,64 chacune).

Encore une fois, tous les aspects professionnels (AP) ont obtenu un score supérieur à 4,5, ce qui souligne une fois de plus l'intérêt d'intégrer ces compétences à la formation. En fait, mis à part un certain mouvement dans l'ordonnement des compétences, la seule différence qui distingue ce groupe du précédent est l'apparition de CI1 [maîtriser les

outils] et de CC8 [spécialisation en PÉ] parmi les compétences à intégrer en priorité. La présence de ces deux compétences dans le classement, jumelée à celle de CI2 (connaissance des forces et des faiblesses des outils), montre l'intérêt d'améliorer l'assimilation de compétences liées à la technologie, y compris à la PÉ, pendant la formation.

3.4.3 À l'extérieur du Canada

Pour les répondants formés exclusivement hors Canada, les scores de priorité se répartissent entre 2,45 et 5,55 sur un maximum de 6. Le score moyen est de 4,09, et l'écart type de 0,66. Les résultats comportent certaines similitudes avec ceux décrits ci-dessus, mais seules 6 compétences ont obtenu un score supérieur à 4,5.

Parmi les 34 compétences, 4 ont obtenu un score égal ou supérieur à 5 : CC7 [décider rapidement] (5,55), AP4 [gestion du temps] (5,37), AP6 [communication] (5,18) et AP3 [mandat changeant] (5,09). Pour ce groupe, seules 2 compétences ont obtenu un score inférieur à 5 mais supérieur à 4,5 : CC6 [repérer quoi modifier] (4,91) et CI2 [capacité des outils] (4,73).

Trois des six aspects professionnels (AP) apparaissant au classement, ces compétences tiennent là encore une place non négligeable, mais moindre qu'au Canada ou que pour l'ensemble des répondants. En fait, mis à part un certain mouvement dans l'ordre d'apparition des compétences, la seule différence qui distingue ce groupe de l'ensemble des répondants est la disparition, du classement, d'AP1 [apprendre rapidement], d'AP2 [rendement] et d'AP5 [organisation], qui apparaît d'ailleurs au 9^e rang. Il semble donc que si, en général, l'intégration des AP est moins prioritaire à l'extérieur qu'à l'intérieur du Canada, elle profiterait tout de même d'une certaine amélioration.

3.4.4 Sommaire des priorités

Les scores dont fait état la section 3.4 indiquent que les compétences à intégrer en priorité aux programmes de formation destinés aux traducteurs-postéditeurs portent surtout sur les aspects professionnels : gestion du temps, communication, adaptation à un mandat changeant, organisation, rendement et rapidité d'apprentissage. Mais elles portent aussi sur des compétences en correction, surtout en ce qui a trait à l'efficacité, et sur deux compétences en informatique : la maîtrise des outils et la connaissance de leurs forces et faiblesses.

Soulignons enfin que, contrairement à ce qu'avancent plusieurs écrits savants, la programmation de macros (CI3) retient très peu d'attention. Conséquemment, son enseignement ne semble pas prioritaire, du moins selon nos résultats.

Au chapitre suivant, nous examinons, entre autres, comment intégrer les compétences prioritaires à la formation des traducteurs-postéditeurs.

Chapitre 4 Propositions, limites et pistes de recherche

Nous menons dans cette section une réflexion sur l'intégration des compétences à privilégier pour bonifier la formation universitaire en traduction de manière à mieux préparer les diplômés non seulement au travail de traducteur, mais aussi aux tâches de PÉ dont ils devront de plus en plus probablement s'acquitter au cours de leur carrière. Nous exposons ensuite les limites de l'étude et proposons enfin certaines pistes de recherche.

4.1 Comment bonifier la formation des traducteurs-postéditeurs?

Selon Pym (2012), la plupart des traducteurs sont destinés à devenir des postéditeurs, et de nombreuses voix s'élèvent pour souligner le besoin de formation à la PÉ ([section 1.5.1](#)). Nous avons donc établi la liste des compétences à intégrer en priorité à la formation des traducteurs-postéditeurs pour la bonifier ([section 3.4](#)). Puisque nous partons du principe que les traducteurs sont les plus aptes à mener à bien le travail de PÉ (voir [section 1.2.5](#))⁸⁰, il n'est nullement question ici de *remplacer* la formation en traduction, mais plutôt de la *bonifier*, et qui plus est, en la modifiant le moins possible. Robert (2013 : 33) fait valoir que l'exercice de la PÉ accroît la performance du traducteur dans ses fonctions traditionnelles. À notre avis, les améliorations proposées profiteraient donc non seulement aux traducteurs qui feront de la PÉ, mais aussi à ceux qui n'en feront pas. D'aucuns verront peut-être là d'ailleurs le plus grand intérêt de nos propositions.

Les programmes de traduction varient forcément d'un établissement à l'autre et d'un pays ou d'un continent à l'autre. Notre réflexion s'inspire des programmes décrits à la [section 1.3.1](#), en particulier ceux de premier cycle offerts au Canada. Nous tenons pour acquis

80. Rappelons que les deux tiers de nos répondants étaient d'ailleurs traducteurs.

qu'ils comprennent au moins un cours de traduction, de révision et d'introduction aux technologies langagières. Les options proposées pourraient s'adapter à divers contextes, dont l'enseignement en salle de classe ou virtuel.

Rappelons que sont à intégrer en priorité l'ensemble des aspects professionnels (AP); CC6 [repérer quoi modifier]; CC7 [décider rapidement]; CC8 [spécialisation en PÉ]; CII [maîtriser les outils] et, au Canada, CI2 [capacités des outils]. Nous examinons ici deux formules pédagogiques susceptibles de favoriser l'acquisition de ces compétences et qui nous semblent complémentaires : le cours ordinaire (section 4.1.1) et une formule inspirée des crédits de formation continue ([section 4.1.2](#)).

4.1.1 Première option : le format de cours ordinaire

Un certain nombre de compétences s'intégreraient tout à fait à l'enseignement ordinaire sous forme de cours, dans le cadre de la formation en traduction. C'est le cas des CI et des CC, et d'AP2 [rendement] et AP3 [mandat changeant].

Certaines CI sont déjà abordées au cours de la formation en traduction, du moins au Canada (Saint-André, 2013), quoique leur acquisition réelle semble être inadéquate à en juger par les réponses obtenues⁸¹ (voir [section 3.3.2.1](#)), et ce, sans égard à l'âge.

Dans le même ordre d'idée, CC6 [repérer quoi modifier] et CC7 [décider rapidement] pourraient s'intégrer à un cours de révision de traductions. Pour amener les étudiants à maîtriser CC6 [repérer quoi modifier], on pourrait ajouter aux exercices habituels de révision de textes des activités de repérage et d'identification purs (sans correction)

81. Soulignons au passage qu'une thèse de maîtrise portant sur l'intégration des outils informatiques dans la formation universitaire en traduction est attendue sous peu à l'Université d'Ottawa.

d'éléments précis dans des textes contenant plusieurs types d'erreurs, selon des critères bien définis : repérer toute dérogation à l'uniformité terminologique, par exemple, ou tous les faux sens, et ce, à l'exclusion des autres erreurs. En plus de servir de préparation à AP3 [mandat changeant], que nous examinons un peu plus loin, ce type d'exercice fournirait aux étudiants l'occasion d'apprendre à structurer leurs interventions pendant leurs activités de révision, c'est-à-dire à privilégier les interventions prioritaires sans se laisser distraire par les changements d'importance secondaire qu'ils pourraient vouloir apporter. Pour leur part, les exercices visant à amener les étudiants à maîtriser CC7 [décider rapidement] pourraient consister, par exemple, à se prononcer le plus rapidement possible sur les éléments de textes à conserver, modifier ou remplacer, sans toutefois aller jusqu'à intervenir dans les textes. L'objectif de ce type d'exercices, éventuellement minutés, serait d'accroître la rapidité de la prise de décision quant aux éléments à corriger et comment, et non la capacité à corriger en tant que telle. Notons cependant qu'une fois la rapidité acquise, l'étape de correction devrait nécessairement s'ajouter.

Quant à CC8 [spécialisation en PÉ], on peut imaginer, comme l'a fait O'Brien (2002), un cours portant exclusivement sur la PÉ, tant dans ses aspects théoriques que dans ses aspects pratiques. On pourrait intégrer à ce cours plusieurs des compétences mentionnées tout au long de la présente section. Soulignons que, comme O'Brien, nous sommes toutefois d'avis qu'un tel cours doit être optionnel : s'il est presque certain qu'un nombre croissant de diplômés en traduction devra tôt ou tard faire de la PÉ, tel ne sera pas nécessairement le cas pour chacun. De nombreux types de textes ne se prêtent en effet pas du tout à la TA et à la PÉ – les textes littéraires et publicitaires, pour ne nommer que ceux-là –, ce qui laisse une vaste gamme de textes à traduire pour qui souhaite éviter la TA.

AP2 [rendement] et AP3 [mandat changeant] s'intégreraient parfaitement aux cours de révision qui font déjà souvent partie des programmes de formation en traduction au Canada, bien que moins souvent en Europe (voir [section 1.4.1](#)). Une fois CC7 [décider rapidement] maîtrisée, l'intégration d'épreuves de correction en temps limité, et ce, dans des délais de plus en plus serrés, pourrait accroître le rendement (AP2) des futurs diplômés. Pour développer la capacité des étudiants à respecter un mandat changeant (AP3), une fois CC6 [repérer quoi modifier] maîtrisée, on pourrait intégrer des épreuves de correction en fonction de mandats, critères et guides stylistiques divers et selon une variété de normes et d'échéances, et demander aux étudiants de motiver leurs choix non seulement en indiquant la nature de l'erreur, mais en quoi leur décision de la corriger ou non démontre la conformité au mandat. Un tel exercice les préparerait en outre à justifier leurs interventions auprès de leurs futurs clients.

4.1.2 Deuxième option : une formule inspirée des crédits de formation continue

L'exercice de certaines professions exige un nombre d'heures de formation continue ou de perfectionnement professionnel dans une période déterminée. Au Québec, c'est le cas en comptabilité (gouvernement du Québec, 2014), en administration (ADMA, 2013) et en évaluation environnementale (AQVE, 2013), par exemple. Cette obligation existe aussi pour plusieurs professionnels du Canada en général⁸² et ailleurs dans le monde⁸³.

82. Mentionnons par exemple les soins infirmiers, où le maintien de certaines certifications exige un minimum de 100 heures de formation continue sur 5 ans (AIIC, 2013), la médecine (RCPSC, 2014), la réadaptation professionnelle (VRA Canada, sans date) et le transport (ATC, sans date).

83. Mentionnons à titre d'exemple les dentistes de la Belgique (SMD-ASBL, 2012).

Dans le domaine langagier, cette obligation est moins répandue quoique Kelly (2005 : 9) y fasse référence. En effet, même si l'Association canadienne des réviseurs (ACR) impose l'obtention de crédits de formation continue pour le maintien du titre de compétence⁸⁴, ni l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO)⁸⁵ ni l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ) ne font de même. En effet, l'OTTIAQ « choisit de ne pas imposer, par voie de règlement, d'obligations juridiques à ses membres en matière de formation continue, mais plutôt de mettre en valeur l'obligation morale de maintien des compétences de tout professionnel, obligation morale qui fait appel aux valeurs et à l'éthique du professionnel » (OTTIAQ, 2012b). Même sans imposer d'obligation en matière de formation professionnelle, il semble donc que l'OTTIAQ encourage fortement ses membres à maintenir leurs compétences.

Un de nos répondants suggérait comme connaissance supplémentaire requise du postédateur celle de « Savoir qu'il est important de s'autoformer ». Ce commentaire s'inscrit dans la lignée de Pym (2012 : 9), qui souligne l'importance d'« apprendre à apprendre », et de C. Way (2008 : 89), qui fait valoir que la formation en traduction doit outiller les futurs diplômés de manière à ce qu'ils maintiennent et enrichissent leurs compétences, et ce, tout au long de leur vie professionnelle. Rappelons par ailleurs que presque tous nos répondants ont déclaré avoir appris la PÉ en cours d'emploi ou par eux-mêmes (voir [section 3.1.5](#)). Dans ce contexte, une formule rappelant celle des crédits de formation continue pourrait servir à transmettre certaines compétences aux étudiants en

84. Voir ACR (sans date). Note : l'ACR n'offre actuellement l'agrément qu'en anglais, mais le processus d'agrément en français est enclenché (communications personnelles par courriel avec Sandra Gravel, directrice du comité agrément/principes de l'ACR, les 21 mars et 6 avril 2014, entre autres).

85. Communication personnelle par courriel avec Roxanne Lepage de l'ATIO, le 12 août 2014.

traduction, notamment en ce qui a trait aux aspects professionnels (AP), tout en les préparant à prendre les commandes de leur perfectionnement professionnel.

Toutefois, comme il peut y avoir loin de la coupe aux lèvres, avant d'examiner cette option, permettons-nous de formuler certaines mises en garde. D'abord, soulignons que cette formule est proposée sous toute réserve, puisque sa mise en œuvre devrait évidemment tenir compte des contraintes administratives du ministère de l'Éducation responsable de l'établissement et de celles de l'école de traduction, de la faculté et de l'établissement même en ce qui a trait, entre autres, aux exigences et à la conception du programme. Ensuite, de nombreux détails devraient être réglés, qui dépassent de loin les limites de cette thèse, y compris la notation, le financement, la gestion des horaires et la sélection et le maintien en poste d'un responsable. Les mises en garde étant faites, examinons cette deuxième option.

Selon cette formule, des heures de perfectionnement professionnel pourraient compter comme stage ou comme cours, ou encore faire l'objet d'une exigence d'obtention du diplôme semblable à celle des heures de bénévolat requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaire en Ontario. Quel que soit le modèle adopté, l'acquisition de ces heures pouvant s'échelonner sur le programme en entier, soit plusieurs années, toutes les cohortes pourraient collaborer et se rassembler régulièrement de façon à ce que les étudiants apprennent les uns des autres, les nouveaux venus des finissants, par exemple.

Notre conception de ce modèle repose sur deux volets : des rencontres périodiques entre le responsable (ou professeur) et les étudiants, d'une part, et, d'autre part, le volet application. Par exemple, à la première rencontre avec une nouvelle cohorte, le responsable

pourrait fournir aux étudiants des renseignements de base sur le fonctionnement du cours et ses attentes : fréquence, format, objectifs et sujets des rencontres, critères d'évaluation, etc. Il fournirait en outre l'information requise pour le volet application : une liste d'organismes qui offrent de la formation (ex. OTTIAQ, ATIO, ACR, centre de formation continue d'une université, congrès professionnels et étudiants, Bureau de la traduction, webinaires, organismes étrangers, etc.) et les critères et processus d'approbation des activités de formation. Il expliquerait enfin où trouver de l'aide entre les rencontres.

Au début des « cours » subséquents, auxquels assisteraient toutes les cohortes, le responsable pourrait traiter des questions et problèmes soulevés par les étudiants depuis la dernière fois, sur l'organisation des tâches, par exemple. Toutefois, la plus grande partie des rencontres serait consacrée aux exposés des étudiants sur la ou les formations auxquelles ils auraient assisté, tant sur leur contenu que sur le processus même, sur l'organisme qui les offre, sur le processus de demande de subventions qui leur aurait permis d'accéder à des formations coûteuses ou éloignées, etc. Pendant ces exposés, ils devraient répondre aux questions qu'auraient préparées leurs compagnons de classe en vue de l'exposé. En annonçant à la fin de chaque rencontre qui doit assister à quelles séances de formation au cours des semaines suivantes, on permettrait aux étudiants de formuler des questions destinées à ceux qui, parmi leurs compagnons, doivent assister à ces formations pour les aider à se préparer en conséquence et orienter leur exposé.

Si le modèle adopté exigeait l'attribution de notes, les étudiants pourraient être évalués sur leurs exposés et sur des comptes rendus à remettre au professeur, ainsi que sur la qualité de leurs contributions pendant les échanges en groupe et des questions adressées à

leurs compagnons de classe. Puisque ce cours s'échelonne sur plusieurs années, le responsable pourrait suivre les progrès de chaque étudiant et lui conseiller des sujets (ou des sources) de formation selon ses besoins ou ses aspirations professionnelles.

La nature des formations devrait être variée de façon à exposer les étudiants au plus grand nombre possible d'occasions de perfectionnement professionnel : au moins un congrès, au moins un webinaire, au moins une formation par un organisme professionnel, au moins un ouvrage sérieux publié dans l'année ou quelques articles savants, etc. En équipe ou seuls, les étudiants devraient généralement trouver par eux-mêmes les activités de formation, les faire approuver par le responsable, trouver du financement au besoin, y assister, puis préparer un compte rendu et faire un exposé devant le groupe.

Ce modèle permettrait bien entendu l'acquisition de nombreuses compétences pendant les activités mêmes de perfectionnement – le responsable devant d'ailleurs s'assurer que l'éventail des compétences abordées soit le plus complet possible. À titre d'exemple, AP4 [gestion du temps], AP5 [organisation] et AP6 [communication] font souvent l'objet de ce type d'activités, et ce peut être aussi le cas pour l'apprentissage de certains outils (CI1) avec leurs forces et leurs faiblesses (CI2), et certaines CS (pensons à l'information glanée dans le cadre de congrès de terminologie, de conférences sur divers domaines de spécialisation, dont l'application d'une langue ciblée [CS8], de lectures d'ouvrages spécialisés, y compris sur la PÉ, etc.) et CC (ateliers de révision, webinaires sur la PÉ, lecture de périodiques spécialisés en traduction et en PÉ, etc.).

Ce modèle permettrait aussi – surtout – l'acquisition de nombreuses compétences par le processus même de réflexion, de recherche, de préparation et d'échange qu'il implique.

Par exemple, il favoriserait le développement de compétences en matière de gestion du temps (AP4), puisqu'il requiert la préparation d'un échéancier sur plusieurs années (quoiqu'avec une étroite supervision au départ, bien entendu) tout en tenant en compte de l'échéancier des formations; il implique des interactions périodiques avec le responsable pour encadrer l'évolution du travail; il offre des occasions d'apprendre des étudiants plus avancés et de conseiller les nouveaux venus; il permet de mettre en application diverses stratégies de gestion du temps, ainsi que d'organisation du travail (AP5). Les étudiants pourraient, par exemple, maximiser leur emploi du temps en choisissant certaines formations de manière à consolider ou approfondir le contenu de leurs autres cours.

Enfin, ce modèle met la communication à l'avant-scène, puisque les échanges sont multiples : virtuels ou en direct (courriels, interactions pendant un webinaire, etc.), en groupe ou seul à seul, avec le professeur, des compagnons de classe, de futurs collègues et des organismes qui offrent des formations, etc. La communication avec la clientèle (AP6) pourrait aussi, bien entendu, faire l'objet de formations et d'échanges pendant les rencontres.

La formule des crédits de perfectionnement professionnel que nous proposons ci-dessus offre plusieurs avantages. Comme le préconise C. Way (2008 : 89), elle outille les étudiants de façon à ce qu'ils puissent, de manière autonome et créative, maintenir et enrichir leurs compétences tout au long de leur carrière. Ce faisant, elle appuie la professionnalisation des traducteurs, qu'ils postéditent ou non, en les responsabilisant quant au maintien à long terme de leurs compétences et en leur permettant de prendre conscience de leur « obligation morale » (OTTIAQ, 2012b) à cet égard. Elle leur permet

enfin de tisser des liens avec des langagiers professionnels et d'éventuels employeurs, comme le préconise González Davies (2005 : 71), d'explorer des champs d'intérêt divers mais liés à leur domaine d'études et de développer les compétences qui leur semblent les plus prometteuses pour la carrière qu'ils entrevoient.

4.2 Limites de l'étude

Comme toute étude, la nôtre comporte certaines lacunes. Faute d'espace, nous laisserons ici de côté les limites techniques imposées par le logiciel d'administration du questionnaire et examinons plutôt trois autres aspects : la grille de compétences qui a servi de base à la conception de l'instrument (section 4.2.1), l'échantillonnage ([section 4.2.2](#)) et la subjectivité des réponses ([section 4.2.3](#)).

4.2.1 Grille de compétences

La grille de 34 compétences subdivisée en 6 catégories qui a été intégrée à l'instrument provient d'une liste issue de travaux antérieurs (Saint-André, 2013 : 30), que nous avons revue et augmentée aux fins de clarté et d'exhaustivité. Toutefois, certains ajouts, précisions et reclassifications pourraient l'améliorer encore davantage.

4.2.1.1 Ajouts

Si le relevé des compétences en rédaction (CR) et en traduction (CT) semble avoir été adéquat, on pourrait étoffer les autres catégories en vue d'études ultérieures. Les compétences en correction (CC), par exemple, pourraient s'enrichir de deux éléments : « Capacité à se détacher des considérations stylistiques » (Rico et Torrejón, 2012 : 170) et « Capacité à corriger efficacement les erreurs les plus fréquentes en TA » (Tatsumi, 2010 : 180-181). Aux connaissances spécialisées (CS), on pourrait ajouter « Savoir

appliquer une terminologie uniforme ». En effet, les CS comprennent déjà « Connaître la terminologie du domaine » (CS2), « Savoir gérer des données terminologiques » (CS6) et « Savoir appliquer un langage ciblé » (CS8), mais l'application d'une terminologie uniforme ne fait pas explicitement partie de la liste.

La catégorie des compétences en informatique (CI) pourrait elle aussi être enrichie. Certains répondants ayant cru nécessaire de préciser des compétences de base en informatique que nous avons tenues pour acquises, il semblerait judicieux de les ajouter à la liste : « Savoir taper au clavier », « Pouvoir travailler avec plusieurs logiciels en même temps », « Avoir une bonne formation de base sur l'utilisation d'Internet et des logiciels les plus courants », « Maîtriser le traitement de textes » et « Pouvoir identifier les bogues ». Étant donné le peu d'utilité accordée à la programmation des macros (CI3), et ce, malgré l'importance que lui accordent certains écrits savants, on pourrait ajouter à la liste l'utilisation de macros. Cet ajout permettrait de vérifier la pertinence, pour le postédateur, de savoir *utiliser* plutôt que *programmer* des macros. On pourrait enfin ajouter aux CI certaines connaissances sur la TA : son histoire, son statut, ses perspectives d'avenir et ses limites (O'Brien, 2002 : 104), comment fonctionnent les systèmes utilisés (Tatsumi, 2010 : 180-181; Rico et Torrejón, 2012 : 170; Lopez, 2012 : 3) et les problèmes les plus fréquents que contiennent les traductions brutes (Tatsumi, 2010 : 180-181).

Étant donné l'importance qu'ont accordée les répondants aux AP certains autres éléments pourraient en enrichir la liste : « Savoir respecter les échéances » et « Pouvoir adapter la qualité de son travail en fonction du prix payé par le client » (Offersgaard et coll., 2008 : 156), « Pouvoir travailler en équipe avec des collègues » et « avec des experts » (Pym,

2012 : 15) et « Savoir se faire une idée générale du projet » (SDL, 2013 : 12). Conformément à la suggestion du répondant 15, on pourrait aussi ajouter « Maintenir une concentration prolongée » (Kelly, 2005 : 33).

Si judicieux que puissent être ces ajouts, soulignons que chacun rallonge nécessairement le temps requis pour répondre au questionnaire; l'effet est cumulatif. Par respect pour les répondants et pour éviter d'accroître indûment la proportion de sondages incomplets, la valeur de l'information additionnelle obtenue grâce à l'ajout d'un élément doit donc évidemment justifier l'effort et le temps supplémentaires requis pour y répondre.

4.2.1.2 Précisions

On pourrait en outre améliorer l'instrument en précisant certaines des compétences répertoriées. Par exemple, on pourrait préciser ainsi CT5 [adaptation] : « Adapter la traduction à la culture du lecteur cible » (Rico et Torrejón, 2012 : 170) ou encore « Adapter la traduction aux besoins de l'utilisateur ». Étant donné le peu d'importance accordée aux considérations stylistiques en PÉ, on pourrait, aux fins de clarté, reformuler ainsi CT6 [adhésion au guide] : « Suivre les lignes directrices du client en matière de PÉ » (Rico et Torrejón, 2012 : 170).

Dans la catégorie des CI, on pourrait ainsi préciser CI1 [maîtriser les outils] : « Maîtriser les outils de traduction assistée par ordinateur » (Robert, 2013 : 35; SDL, 2013 : 12), « Maîtriser les outils de bureautique », « Maîtriser les systèmes de TA », « Maîtriser les logiciels de PÉ », etc. Étant donné la contradiction apparente entre, d'une part, le peu d'importance qu'ont accordé les répondants à CI2 [capacités des outils] et, d'autre part, le nombre de commentaires qu'ils ont ensuite pris la peine de formuler pour en souligner

l'importance, la formulation de cette compétence semble avoir manqué de clarté. Il semble donc essentiel de la préciser, voire de la subdiviser selon les divers types d'outils, comme nous le suggérons ci-dessus pour CI1 [maîtriser les outils].

Enfin, par souci de rigueur, on pourrait préciser ce que signifie « Avoir un rendement adéquat » (AP2), par exemple en reformulant ainsi cette compétence : « Maintenir un rendement conforme aux attentes du donneur d'ouvrage ».

4.2.1.3 Reclassifications

La catégorisation des compétences pourrait enfin elle aussi être peaufinée. En effet, même si un certain recoupement est inévitable, on peut se demander si « Adhérer au guide stylistique » (CT6) tient vraiment des CT ou plutôt des CR, si « Pouvoir se prononcer sur la qualité d'une traduction » (CC1) tient vraiment des CC ou plutôt des CT, si « Savoir effectuer une pré-édition » (CS7) tient vraiment des CS ou plutôt des CC, par exemple, et si « Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte » (CC7) ne tient pas plutôt des AP (en particulier la question du rendement) que des CC. Quant à « Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive » (CC2) et « Savoir analyser des phrases » (CC3), on pourrait avancer qu'il s'agit plutôt de compétences linguistiques que de véritables CC.

Finalement, on pourrait songer à ajouter une catégorie de compétences regroupant toutes celles – actuelles et à ajouter – qui concernent plus exclusivement la TA et la PÉ, notamment « Posséder des compétences spécialisées en PÉ » (CC8), « Savoir effectuer une pré-édition » (CS7) et « Savoir appliquer un langage ciblé » (CS8).

4.2.2 Échantillonnage

Le recrutement des participants constitue une importante limite à la présente étude. Étant donné l'absence de regroupement professionnel de postéditeurs, ceux-ci étaient en effet pour le moins difficiles à joindre. Par conséquent, notre échantillon est si limité qu'il ne nous permet pas de tirer de conclusions généralisables. De plus, en raison de l'anonymat, nous n'avons pu mener les rencontres sur lesquelles nous comptions pour approfondir ou éclaircir certaines questions, puisqu'une seule des personnes qui se sont dites prêtes à participer à une entrevue semi-dirigée a pris soin de nous fournir ses coordonnées.

L'absence de regroupement professionnel de postéditeurs nous a en outre forcée à procéder par contacts indirects : par l'entremise de forums électroniques, de réseaux sociaux, de chercheurs, d'employeurs, de regroupements professionnels de réviseurs et de traducteurs, etc., à qui nous demandions de transmettre notre invitation aux postéditeurs de leur réseau. La feuille d'information que recevait chaque participant potentiel l'encourageait lui aussi à relayer l'invitation. Si ce mode de recrutement a l'avantage de multiplier les possibilités de contacts en partant d'un bassin limité, il comporte trois failles principales.

D'abord, puisque la distribution des questionnaires dépendait d'intermédiaires, ceux-ci pouvaient nous bloquer l'accès à leur réseau. À titre d'exemple, deux regroupements professionnels de traducteurs, l'un au Canada et l'autre en France, ont refusé de transmettre l'invitation à leurs membres, en avançant que la PÉ ne concerne pas les traducteurs, mais les réviseurs. Nos tentatives pour faire valoir que la PÉ est habituellement confiée à des traducteurs n'ayant eu aucun effet, nous n'avons pu inviter leurs membres à participer

à l'étude (du moins par cette voie, puisque ceux-ci pouvaient tout autant en entendre parler d'une autre source).

Ensuite, bien qu'inévitable en l'absence de groupe organisé de postéditeurs, ce « bouche-à-oreille » a fait en sorte que le suivi ne pouvait être assuré avec toutes les personnes contactées. Nous ne pouvions en effet faire de suivi qu'avec notre réseau direct, et non avec les personnes qui auraient reçu l'invitation d'une autre source. Dans ces circonstances, il est impossible de vérifier si toutes les personnes invitées à participer à l'étude ont fait l'objet d'un suivi, ou même de mesurer l'effet éventuel du manque d'uniformité en matière de suivi sur la sélection d'un type de répondant plutôt qu'un autre. Cette difficulté, malheureusement, sera difficilement contournable jusqu'à la création de regroupements professionnels de postéditeurs.

Enfin, toutes les personnes invitées à participer n'étant pas tenues de le faire, il était impossible d'assurer la moindre randomisation, *a fortiori* puisque nous avons choisi de préserver l'anonymat des répondants. Par conséquent, il est concevable qu'un certain biais de sélection ait pu influencer les résultats. Cette limite est acceptable étant donné la faible portée de cette étude. Toutefois, elle en restreint considérablement le potentiel de généralisation et doit être tenue en compte dans l'interprétation des résultats.

4.2.3 Subjectivité des réponses

Le questionnaire ayant pris la forme d'un sondage, les réponses des participants ne pouvaient qu'être subjectives, non seulement quant à l'utilité des compétences, mais aussi aux aspects qui avaient fait ou non partie de leur formation universitaire en traduction. Des travaux subséquents pourraient toutefois vérifier la validité de nos résultats.

O'Brien (2002 : 100) souligne que les traducteurs qui n'ont pas d'expérience en PÉ sont souvent hostiles à la TA, ce que confirment le CNRC (2013 : 12) et les observations de Bowker (2008), selon qui « le simple fait de mentionner la TA provoque une vive réaction chez plusieurs, en particulier chez les langagiers »⁸⁶. De fait, sur certains forums utilisés pour recruter des participants, nous avons pu constater de la part de quelques intervenants une certaine méfiance, voire de l'animosité envers la TA et, par conséquent, envers la PÉ. Par exemple, selon une intervenante, « une personne qui accepte de réviser des “textes” issus de la traduction automatique contribue au naufrage de la profession de traducteur. » « Que l'on puisse se former à cette chose que vous appelez postédition me laisse sans voix », ajoute-t-elle.

Un autre intervenant écrit avoir « tenu à lire la totalité du questionnaire avant d'affiner [sa] réponse initiale qui était : relire de la traduction automatique n'a aucun sens » et ajoute : « je suis agréablement surpris qu'il soit prévu une réponse prévoyant la totale inutilité d'un certain nombre de choses. Si j'avais répondu, *mais je ne pratique pas la postédition*, j'en serais arrivé à la conclusion que la postédition [...] est *totalelement inutile* »⁸⁷. Rappelons que pour lire la totalité du questionnaire, il fallait non seulement déclarer satisfait aux deux critères initiaux (avoir 18 ans ou plus et postéditer EN>FR dans le cadre d'un travail rémunéré), mais aussi répondre à toutes les questions obligatoires, y compris celles portant sur l'utilité de chaque compétence. Ce commentaire, symptomatique de l'aversion de certains pour la PÉ, est donc problématique parce que

86. « [T]he very mention of machine translation evokes a strong reaction from many people, and particularly from members of the language profession. » (Bowker, 2008 : 41).

87. L'italique est de nous.

l'intervenant affirme, d'une part, ne pas faire de PÉ, ce qui aurait dû l'éliminer de l'échantillon, et, d'autre part, avoir répondu au questionnaire, ce que confirme sa connaissance de l'un des choix de réponses. Manifestement, il est parvenu à répondre en fournissant une fausse réponse au deuxième critère initial. Puisque pour des raisons d'éthique de la recherche, l'instrument ne permettait pas l'identification des répondants, nous n'avons pas pu déterminer à quel répondant correspondait l'intervenant de ce forum et l'éliminer de l'échantillon. Or s'il ne fait pas de PÉ, ses réponses ont pu fausser les résultats.

À l'avenir, la mise en place de certaines mesures pourrait être examinée, par exemple ajouter « 0 % » comme choix de réponse en ce qui a trait au temps consacré à la PÉ dans une journée de travail, et ajouter « Je ne fais pas de postédition » comme choix de réponse en ce qui a trait aux années d'expérience en PÉ.

4.3 Pistes de recherche pour l'avenir

Rappelons que les limites de cette étude ne nous permettent pas de tirer des conclusions fermes ou généralisables. Toutefois, nous osons croire qu'elle a le mérite d'ouvrir un certain nombre de pistes de réflexion et de recherche, dont celles que nous explorons ici.

Premièrement, le piètre résultat de CI3 [programmer des macros] (voir [section 3.2.3](#)) peut sembler étonnant lorsque l'on considère l'attention accordée aux macros par trois articles incontournables dans le domaine de la PÉ : celui de Vasconcellos (1986) et, sur la formation à la postédition, ceux d'O'Brien (2002) et de Rico et Torrejón (2012). Pour affirmer l'importance de programmer des macros, O'Brien (2002) s'appuie sur Vasconcellos (1986), pour qui le postéditeur doit pouvoir *utiliser* – et non *programmer* – des macros. Pour O'Brien, une fois formé en conséquence, le postéditeur est particulièrement bien

placé pour écrire des macros, qui constituent un premier pas vers la PÉ automatique⁸⁸. Pour leur part, Rico et Torrejón ne mentionnent pas explicitement la source sur laquelle ils se fondent pour affirmer l'importance de pouvoir programmer des macros, mais leur article s'appuie en grande partie sur *Repairing Text* (Kings, 2001). Or rappelons que, tout fondateur soit-il, cet ouvrage est issu de travaux menés de 1989 à 1990, soit trois ans seulement après l'article de Vasconcellos. Étant donné l'évaluation de nos répondants, il semble donc raisonnable de s'interroger sur la pertinence d'ajouter la *programmation* de macros à la formation des postéditeurs. Toutefois, comme notre instrument ne permettait pas de vérifier l'opinion des répondants sur l'*usage* des macros, cette question pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs, à moins que la création et la généralisation d'outils conçus expressément pour la PÉ n'évacuent entièrement la pertinence des macros.

Deuxièmement, selon Vasconcellos (1986), l'aisance du postéditeur augmente substantiellement à partir de 100 000 mots postédités, soit, ajoute-t-elle, l'équivalent d'un mois de PÉ à temps plein. Or beaucoup d'eau a coulé sous les points depuis cet article, écrit il y a près de 30 ans⁸⁹ : l'informatique a progressé de façon fulgurante, les systèmes de TA sont désormais plus souvent statistiques qu'à base de règles – or les faiblesses des deux types de systèmes ne se correspondent pas toujours – et l'omniprésence de l'informatique au quotidien ne peut qu'accroître l'aisance de tout un chacun, y compris des postéditeurs,

88. « These macros are the first step towards [...] an automatic post-editing tool » (O'Brien, 2002 : 103).

89. D'ailleurs, étant donné l'évolution de l'informatique et de l'industrie langagière au fil des ans, et à plus forte raison des décennies, il nous semble essentiel de rappeler l'importance des dates dans toute recension des écrits portant sur la TA et la PÉ, ce que certains auteurs semblent avoir tendance à oublier. Nous nous permettons donc de recommander aux chercheurs qui se pencheraient sur cette question à l'avenir de faire preuve de prudence lorsqu'ils consultent les écrits, savants ou non.

dans ce type d'environnement. Il serait donc judicieux de revérifier cette affirmation auprès de postéditeurs. Peut-être serait-il aussi instructif d'examiner de plus près l'effet des formations existantes en PÉ sur le rendement des postéditeurs. Dans le même ordre d'idées, il nous semblerait évidemment intéressant d'étudier l'applicabilité et l'efficacité des options de formation proposées plus haut.

Troisièmement, plusieurs auteurs affirment ou tiennent pour acquis que les traductions brutes proviennent désormais non seulement de la TA, mais éventuellement aussi d'outils d'aide à la traduction (Robert, 2013 : 34) ou de remontées de mémoires de traduction (TAUS, 2010 : 9; Brunette et O'Brien, 2011 : 6; Pym, 2012; Rico et Torrejón, 2012 : 170; Robert, 2013 : 32-33; SDL, 2013 : 11). Or Tatsumi (2010 : 145-155) fait état de différences entre les changements effectués pendant une tâche de PÉ et ceux que requiert la révision de segments provenant d'une mémoire de traduction et dont la correspondance est partielle (*fuzzy match*). Il serait intéressant, souligne-t-elle, d'aborder ces différences dans un cours de PÉ (p. 191) et de mener de plus amples travaux sur la question (p. 193), ce que nous ne pouvons qu'appuyer.

Enfin, en 1985, Loffler-Laurian faisait état de similitudes mais aussi de différences entre la façon qu'ont les traducteurs francophones et les traducteurs anglophones de postéditer (p. 72). Pour appuyer l'enseignement de la PÉ, il serait pertinent de vérifier si ces différences et similitudes existent toujours et d'en vérifier la teneur actuelle. En fait, puisque nos résultats ont révélé des différences, quoique mineures, entre les répondants formés au Canada et leurs collègues formés ailleurs, il nous semblerait en outre pertinent de mener des études comparatives plus poussées de façon à permettre une meilleure interprétation

et application des résultats de travaux à venir en fonction de considérations géographiques. Des données supplémentaires permettraient éventuellement, par exemple, une meilleure adaptation des formations à la PÉ au marché auquel se destinent les futurs diplômés, en présumant qu'ils exerceront leur métier là où ils ont reçu cette formation.

Conclusion

La moindre panne de courant en fait foi : dorénavant, la pratique de la traduction est indissociable de la technologie, qu'il s'agisse de bureautique (de l'incontournable traitement de textes au correcteur le plus avancé) ou de traductique (de la base de données terminologiques à la mémoire de traduction, en passant par les bitextes). À l'instar des nombreux outils d'aide à la traduction dont disposent désormais les traductrices et traducteurs, la traduction automatique (TA) transforme de plus en plus le paysage, phénomène auquel la mondialisation n'est pas étrangère. Or qui dit TA dit parfois aussi postédition (PÉ), en particulier pour des textes durables qui seront diffusés.

En cette ère mondialisée, où technologie et rendement sont sur toutes les lèvres, certains auteurs prédisent que de plus en plus de traducteurs devront adopter la PÉ, cette activité visant à corriger un texte issu de la TA, qu'il comporte ou non des remontées d'une mémoire de traduction ou des segments traduits par un humain, afin de rendre ledit texte conforme aux attentes du client. Qui de mieux, en effet, pour s'acquitter d'une telle tâche que les traducteurs et traductrices? Ils en ont certes les compétences linguistiques et le savoir-faire en matière de communication et de transfert sémantique et culturel. Mais ce bagage leur suffira-t-il?

Cette thèse avait précisément pour objectif d'apporter des éléments de réponse à cette question : « Quelle formation donner aux traducteurs-postéditeurs de demain? » Nous avons pris pour point de départ l'hypothèse selon laquelle la formation à la traduction ne transmet pas aux diplômés toutes les compétences que requiert la pratique de la PÉ, notamment en ce qui concerne les compétences en correction et en informatique, ainsi

qu'en ce qui a trait aux connaissances spécialisées et à certains aspects professionnels. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons conçu et administré un questionnaire en ligne portant sur les compétences requises pour faire de la PÉ et leur acquisition pendant la formation universitaire en traduction. Les réponses qu'ont fournies les 34 postéditeurs de notre échantillon, qui œuvrent non seulement au Canada mais aussi ailleurs dans le monde, tracent, bien qu'à grands traits, un portrait des gens qui exercent ce métier.

Plus des deux tiers des nos répondants sont traducteurs de formation, et la vaste majorité ont plus de cinq ans d'expérience en traduction. En outre, tous sauf un possèdent une plus longue expérience de la traduction que de la PÉ, et pour plus du tiers, cette dernière n'occupe pas plus de 25 % de la journée de travail. Près des deux tiers ont appris la PÉ par eux-mêmes, et le tiers en cours d'emploi.

En ce qui a trait aux compétences, les réponses obtenues ont aussi fourni des données intéressantes. D'abord, elles réaffirment la primauté des compétences en rédaction et en traduction, du moins pour notre échantillon : globalement, non seulement sont-elles jugées utiles ou essentielles au travail de PÉ, mais elles sont aussi généralement bien acquises pendant la formation en traduction.

Ensuite, les résultats montrent l'utilité de certaines compétences en correction, mais surtout celle de maîtriser les aspects professionnels : gestion du temps, communication avec le client, organisation du travail, rendement, respect du mandat et capacité à apprendre rapidement. Or ces aspects sont parmi les moins acquis pendant la formation, en particulier chez les répondants formés au Canada. Il nous semble par conséquent que leur transmission devrait être intégrée en priorité aux programmes de formation.

Enfin, étonnamment, les répondants ont jugé plus ou moins utiles, dans leurs fonctions de postéditeurs, les connaissances spécialisées et les compétences en informatique, dont la plupart sont par ailleurs moyennement ou faiblement acquises pendant la formation. En fait, la compétence jugée la moins utile par nos répondants est la programmation de macros, dont la pertinence est pourtant citée dans plusieurs écrits savants.

En nous appuyant sur ces résultats, nous avons proposé deux modèles pédagogiques pour mieux transmettre, pendant la formation en traduction, les compétences jugées les plus utiles et les moins bien assimilées, de façon à bonifier cette formation avec un minimum d'intervention. Le premier modèle reprend le format classique du cours ordinaire, et le second présente une formule que nous osons croire novatrice, inspirée des crédits de formation continue qu'imposent certains corps professionnels.

Rien n'est parfait, et cette étude n'échappe pas à la règle. Dans l'espoir d'éviter à ceux qui pourraient suivre les écueils qui ont échappé à notre vigilance, nous avons examiné les trois lacunes principales du présent travail, en suggérant les correctifs qui nous semblaient indiqués.

À notre connaissance, aucune autre étude n'avait dressé jusqu'à présent un relevé aussi complet et systématique des compétences que requiert la postédition ni examiné la question de leur acquisition pendant la formation actuelle en traduction, en particulier parmi les postéditeurs qui travaillent de l'anglais vers le français. Surtout, nous ne sommes au courant d'aucune autre étude qui ait comparé l'opinion de postéditeurs formés au Canada ou dont la clientèle est canadienne à celle de leurs collègues formés ailleurs dans le monde ou dont la clientèle provient de l'extérieur du Canada.

Nous espérons que nos travaux, tout modestes et imparfaits soient-ils, auront su jeter une certaine lumière sur l'activité émergente que constitue la PÉ. D'autres auront maintenant pour tâche de pousser la recherche et d'œuvrer au perfectionnement de la formation en traduction pour que soient outillés encore mieux qu'ils ne le sont aujourd'hui les traducteurs-postéditeurs de demain.

Bibliographie

- ACÉT [Association canadienne des écoles de traduction] (2007). « Universités membres », liste des établissements universitaires canadiens offrant des programmes de traduction, [en ligne] <http://www.uottawa.ca/associations/acet/prog_membr.htm>, consulté le 17 août 2014.
- ACR [Association canadienne des réviseurs] (2014). *Principes directeurs en révision professionnelle*, [en ligne] <http://www.reviseurs.ca/files/public/ACR_Principes_Edition2014.pdf>, consulté le 17 août 2014.
- ACR [Association canadienne des réviseurs] (sans date). *EAC Certification Credential Maintenance*, [en ligne] <<http://www.editors.ca/certification/maintenance.html>>, consulté le 11 août 2014.
- ADMA [Ordre des administrateurs agréés du Québec] (2013). *Guide sur la formation continue obligatoire – Période de référence 1^{er} avril 2013 – 31 mars 2015*, [en ligne] <http://www.adma.qc.ca/Formation/Formation_continue_obligatoire/~media/1907C91CA38D4B05B63BA6067063F3CA.ashx>, consulté le 11 août 2014.
- AIIC [Association des infirmières et infirmiers du Canada] (2013). *Renouvellement de votre certification de l'AIIC*, [en ligne] <http://www.nurseone.ca/~media/nurseone/files/fr/certification_renewal_brochure_2014_f.pdf>, consulté le 11 août 2014.
- ALLEN, J. (2003a). « Post-editing », dans H. Somers, *Computers and Translation: A Translator's Guide*, John Benjamins, Amsterdam et Philadelphie, p. 297-317.
- ALLEN, J. (2003b). « Who should be doing MT post-editing? », *MT-List*, [en ligne] <<http://www.mail-archive.com/mt-list@eamt.org/msg00578.html>>, consulté le 7 juillet 2014.
- ALPAC [Automatic Language Processing Advisory Committee] (1966). *Language and Machines: Computers in Translation and Linguistics*, Washington, D.C. : National Academy of Sciences, National Research Council, [en ligne] <http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9547&page=R1>, consulté le 9 janvier 2014.

- AQVE [Association québécoise de vérification environnementale] (2013). *Critères d'agrément, de maintien et de renouvellement – Évaluateur environnemental de site agréé*, [en ligne] <http://www.aqve.com/sites/default/files/documents/criteres_eesa_2013_final_1.pdf>, consulté le 11 août 2014.
- ARNOLD, D., L. BALKAN, S. MEIJER, R. L. HUMPHREYS et L. SADLER (1996). *Machine Translation – An Introductory Guide*, NCC Blackwell, London.
- ATC [Association des transports du Canada] (sans date). *L'ATC et le maintien du titre professionnel*, [en ligne] <http://tac-atc.ca/sites/tac-atc.ca/files/site/doc/conference/professional-designation_0.pdf>, consulté le 11 août 2014.
- ATIO [Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario] (2013). *Brève introduction aux résultats du sondage de 2012 des traducteurs salariés*, [en ligne] <http://www.atio.on.ca/info/sal_survey_2013/Sal_Trans_Survey_2012_FR.pdf>, consulté le 17 août 2014.
- AYMERICH, J. et H. CAMELO (2006). *Post-Editing of MT Output in a Production Setting : Experiences at the Pan American Health Organization*, Diaporama accompagnant une allocution prononcée à l'atelier de postédition post-congrès offert à l'occasion du congrès bisannuel de l'American Machine Translation Association le 12 août 2006 à Cambridge, Massachusetts.
- BARABÉ, D. (2013). « Société, technologie et traduction : perspectives et impacts », *The Journal of Specialised Translation*, 19, [en ligne] <www.jostrans.org/issue19/art_barabe.pdf>, consulté le 28 mars 2013.
- BEATON, A. et G. CONTRERAS (2010). *Sharing the Continental Airlines and SDL post-editing experience*, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/AMTA-2010-Beaton.pdf>>, consulté le 15 décembre 2013.
- BELAM, J. (2003). “*Buying up to falling down*”: *a deductive approach to teaching post-editing*, [en ligne] <<http://mt-archive.info/MTS-2003-Belam.pdf>>, consulté le 5 avril 2013.
- BIAU GIL, J. R. et A. PYM (2006). « Technology and translation (a pedagogical overview) », dans A. Pym, A. Perekrestenko et B. Starink, *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, [en ligne] <http://isg.urv.es/library/papers/BiauPym_Technology.pdf>, consulté le 15 octobre 2012.

- BISAILLON, J. (dir.) (2007). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Éditions Nota bene, Québec.
- BOUILLON, P. (1993). « Introduction et bref historique », dans P. Bouillon et André Clas, *La Traductique*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, p. 15-20.
- BOWKER, L. (2008). « Official Language Minority Communities, Machine Translation, and Translator Education: Reflections on the Status Quo and Considerations for the Future », *TTR*, 21(2), p. 15-61.
- BOWKER, L. et M. EHGOETZ (2007). « Exploring User Acceptance of Machine Translation Output: A Recipient Evaluation », dans D. Kenny et K. Ryou (éd.), *Across Boundaries*, International Perspectives on Translation Studies, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle (R.-U.), p. 209-224.
- BROWN, P. F., J. COCKE, S. A. DELLA PIETRA, V. J. DELLA PIETRA, F. JELINEK, J. D. LAFFERTY, R. L. MERCER et P. S. ROOSSIN (1990). « A Statistical Approach to Machine Translation », *Computational Linguistics*, vol. 16, no 2, [en ligne] <<http://acl.ldc.upenn.edu/J/J90/J90-2002.pdf>>, consulté le 18 décembre 2013.
- BRUNETTE, L. (2007). « Les risques de la révision unilingue en traduction », *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, sous la direction de Jocelyne Bisailon, Éditions Nota bene, Québec, p. 167-187.
- BRUNETTE, L., C. GAGNON et J. HINE (2005). « The GREVIS Project: Revise or Court Calamity », *Across Languages and Cultures*, vol. 6, no 1, p. 29-45.
- BRUNETTE, L. et S. O'BRIEN (2011). « Quelle ergonomie pour la pratique postéditrice des textes traduits? », *ILCEA*, [en ligne] <<http://ilcea.revues.org/index1081.html>>, consulté le 21 mai, 2012.
- CARBASSE, M. (2013). « Canada-UE : ce que l'accord de libre-échange va changer », *L'actualité*, 7 novembre 2013, [en ligne] <<http://www.lactualite.com/lactualite-affaires/canada-ue-ce-que-laccord-de-libre-echange-va-changer/>>, consulté le 25 février 2014.

- CCNB [Collège communautaire du Nouveau-Brunswick] (sans date). « Services paralangagiers », *Formation en ligne*, [en ligne] <<https://www.coursenligne.net/index.cfm?Obj=programs&id=88>>, consulté le 17 août 2014.
- CHAMPSAUR, C. (2013). « La traduction automatique : un outil pour les traducteurs? », *The Journal of Specialised Translation*, no 19, [en ligne] <www.jostrans.org/issue19/art_champsaur.php>, consulté le 10 avril 2013.
- CITÉ COLLÉGIALE (LA) (2014). « Services paralangagiers », *Programmes* [en ligne] <<http://www.collegelacite.ca/programmes/71650.htm>>, consulté le 17 août 2014.
- COMMON SENSE ADVISORY (2011). *Trends in Machine Translation*, cité par SDL dans *Façonner l'avenir de la traduction de contenu. Présentation de la traduction automatique et de la post-édition*, accessible par l'entremise du site <<http://www.sdl.com/fr/campaign/lt/eBooks/language-technology-ebooks.html>>, consulté le 25 mars 2013.
- CNRC [Conseil national de recherches du Canada] (2013). *Évaluation du Groupe de technologies langagières interactives (GTLI) – Institut de technologie de l'information du CNRC*, [en ligne] <http://www.nrc-cnrc.gc.ca/fra/apropos/planification_rapports/evaluation/2012_2013/gtli.htm>, consulté le 12 avril 2013.
- CNRC [Conseil national de recherches du Canada] (sans date, mais postérieur à 2010). *PORTAGE : Apprentissage machine aux fins de traduction*, [en ligne] <<http://archive.nrc-cnrc.gc.ca/fra/projets/iti/apprentissage-machine.html>>, consulté le 9 janvier 2014.
- CRONIN, M. (2013). *Translation in the Digital Age*, Routledge, Londres et New York.
- 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*, [en ligne] <<http://www.uottawa.ca/associations/csict/stratf.pdf>>, consulté le 8 juillet 2014.
- CTTIC [Conseil des traducteurs, terminologues et interprètes du Canada] (sans date). *Agrément*, [en ligne] <<http://www.cttic.org/certification.asp?lang=F>>, consulté le 17 août 2014.

- DARBELNET, J. (1977). « Niveaux de la traduction », *Babel*, 23(1), p. 6-17 cité par P. A. Horguelin et M. Pharand dans *Pratique de la révision*, 4^e édition revue et augmentée, Brossard, Linguattech éditeur inc, 2009.
- DEPRAETERE, I. (2010). *What counts as useful advice in a university post-editing training context? Report on a case study.*, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/EAMT-2010-Depraetere-2.pdf>>, consulté le 11 janvier 2014.
- DE VILLERS, M.-É. (2009). *Multi dictionnaire de la langue française*, 5^e édition, Éditions Québec Amérique inc., Montréal, p. 1612.
- DÍEZ ORZAS, P. L., C. RICO PÉREZ, L. CÁMARA, I. REGIDOR, M. ARIANO, F. FERNÁNDEZ et J. BLASCO (2013). *D4.1.4 – Annex II. Training Methodology for Machine Translation Post-editing*, [en ligne] <http://www.w3.org/International/multilingualweb/lt/wiki/images/4/41/MLW-LT_WP4_D4_1_4_Annex_II_EDI-TA_Training_v1.1.pdf>, consulté le 4 février 2014.
- EDMUNDSON, H. P. et D. G. Hays (1958). « Research methodology for machine translation », *Mechanical Translation*, 5.1, p. 8-15, cité par I. García dans « A brief history of postediting and of research on postediting », *Anglo Saxonica*, 3(3), 2012, p. 293-308.
- EMT [European Master's in Translation] (2009). *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*, [en ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf>, consulté le 10 janvier 2014.
- EMT [European Master's in Translation] (2011). *Maîtriser l'avenir de la traduction*, [en ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/emt_conference2011_report_fr.pdf>, consulté le 8 mars 2013.
- EMT [European Master's in Translation] (2012). *Stratégie relative au master européen en traduction*, [en ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy2012_fr.pdf>, consulté le 17 août 2014.
- EMT [European Master's in Translation] (2014). « Réseau EMT : universités et programmes d'études », *Master européen – EMT*, [en ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/universities/index_fr.htm>, consulté le 17 août 2014.

EMT [European Master's in Translation] (sans date). *Master européen de traduction*, fiche d'information pour les étudiants, [en ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/documents/emt_factsheet_fr.pdf>, consulté le 17 août 2014.

FLOURNOY, R. et C. DURAN (2009). *Machine Translation and Document Localization at Adobe: From Pilot to Production*, [en ligne] <http://www.promt.ru/press/pdf/ADOBE_Flournoy2009.pdf>, consulté le 11 janvier 2014.

FRASER, J. (2000). « The Broader View : How Freelance Translators Define Translation Competence », C. Schäffner et B. Adab (éditrices), *Developing Translation Competence*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphie, p. 51-61.

GALE Guidelines, voir NIST.

GARCÍA, I. (2011). « Translating by post-editing: is it the way forward? », *Machine Translation*, 25(3), p. 217-237.

GARCÍA, I. (2012). « A brief history of postediting and of research on postediting », *Anglo Saxonica*, 3(3), p. 293-308.

GAUTHIER, F. (2012). *Sondage de 2012 sur la tarification et les revenus*, [en ligne] <http://ottiaq.org/extranet/pdf/resultats_sondage2012_fr.pdf>, consulté le 9 juillet 2014.

GILE, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphie.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2005). « Minding the process, improving the product – Alternatives to traditional translator training », M. Tennent (éditrice), *Training for the New Millennium*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphie, p. 67-82.

GOUADEC, D. (2003). « Le bagage spécifique du localiseur/localisateur : le vrai “nouveau profil” requis », *Meta*, 48(4), p. 526-545, [en ligne] <<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008724ar.pdf>>, consulté le 22 août 2014.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2014). *Règlement sur la formation continue obligatoire des comptables professionnels agréés du Québec titulaires d'un permis de comptabilité publique*, [en ligne] <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//C_48_1/C48_1R18.htm>, consulté le 11 août 2014.
- GRASS, T. (2010). « À quoi sert encore la traduction automatique? », *Les Cahiers du GEPE*, n° 2, [en ligne] <<http://cahiersdugepe.fr/index1367.php>>, consulté le 28 novembre 2012.
- GUERBEROF, A. (2009). « Productivity and quality in MT post-editing », atelier de la 12^e édition du MT Summit, *Beyond Translation Memories: New Tools for Translators MT*, 29 août 2009, Ottawa, Canada, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/MTS-2009-Guerberof.pdf>>, consulté le 29 août 2012.
- GUZMÁN, R. (2007). « Manual MT Post-editing: “if it’s not broken, don’t fix it” », *Translation Journal*, vol. 11, n° 4, oct. 2007, [en ligne] <www.bokorlang.com/journal/42mt.htm>, consulté le 4 décembre 2012.
- HORGUELIN, P. A. et M. PHARAND (2009). *Pratique de la révision*, 4^e édition revue et augmentée, Brossard, Linguattech éditeur inc.
- HUTCHINS, W. J. (1995). « Machine translation: a brief history », dans E. F. K. Koerner et R. E. Asher, *Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists*, Pergamon Press, Oxford, p. 431-445.
- HUTCHINS, W. J. (2004). « Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses », *International Journal of Translation*, vol. 17, n° 12, p. 5-38.
- HUTCHINS, W. J. (2010). « Machine translation: A concise history », *Journal of Translation Studies*, vol. 13, n^{os} 1-2. *Special issue: The teaching of computer-aided translation*, C. S. Wai (éditeur), Chinese University of Hong Kong, p. 29-70.
- ISABELLE, P., C. GOUTTE et M. SIMARD (2007). *Domain adaptation of MT systems through automatic post-editing*, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/MTS-2007-Isabelle.pdf>>, consulté le 21 mai, 2012.

- JACQMIN, L. (1993). « Classification générale des systèmes de traduction automatique », dans P. Bouillon et A. Clas, *La Traductique*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, p. 43-63.
- JIMÉNEZ-CRESPO, M. Á. (2013). « Building from the Ground Up: On the Necessity of Using Translation Competence Models in Planning and Evaluating Translation and Interpreting Programs », *Cuadernos de ALDEEU*, vol. 25, numéro spécial, printemps 2013, p. 37-67.
- JOHNSON, R. L. et P. WHITLOCK (1987). « Machine Translation as an Expert Task », actes du colloque *Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation of Natural Languages* tenu du 14 au 16 août 1985, [en ligne] <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.2955&rep=rep1&type=pdf>>, consulté le 16 décembre 2013.
- KELLY, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A guide to Reflective Practice*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- KELLY, N. et D. A. DEPALMA (2012). *The Top 100 Language Service Providers*, rapport publié par le Common Sense Advisory le 31 mai, 2012, [en ligne] <http://www.common senseadvisory.com/portals/0/downloads/120531_qt_top_100_lsp.pdf>, consulté le 24 février 2014.
- KOBY, G. S. (2001). « Editor's Introduction – Post-Editing of Machine Translation Output : Who, What, Why, and How (Much) », dans H. P. Krings, *Repairing Texts – Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes*, sous la direction de S. Koby, Kent State University Press, Kent, Ohio.
- KOEHN, P. (2010a). « Enabling Monolingual Translators : Post-Editing vs. Options », *Human Language Technologies : The 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the ACL*, Association for Computational Linguistics, Los Angeles, p. 537-545.
- KOEHN, P. (2010b). *Statistical Machine Translation*, Cambridge University Press, New York.

- KRINGS, H. P. (2001). *Repairing Texts – Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes*, sous la direction de S. Koby, Kent State University Press, Ohio.
- KÜBLER, N. (2007). « La traduction automatique : traduction machine », *Tribune internationale des langues vivantes*, n° 45.
- LAFLAMME, C. (2007). « L'autorévision et la révision professionnelle : un regard sur les contextes de l'activité révisionnelle », *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, sous la direction de J. Bisailon, Éditions Nota bene, Québec, p. 21-47.
- LAGARDA, A.-L., V. ALABAU, F. CASACUBERTA, R. SILVA et E. DÍAZ-DE-LIAÑO (2009). « Statistical Post-editing of a Rule-Based Machine Translation System », *Proceedings of NASCL HLT 2009 : Short Papers*, Association for Computational Linguistics, Boulder, Colorado, p. 217-220.
- LEPLUS, T. (2004). *Étude de la traduction automatique des bulletins météorologiques*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, [en ligne] <<http://rali.iro.umontreal.ca/rali/sites/default/files/publis/thomas-thesis.pdf>>, consulté le 2 avril, 2014.
- L'HOMME, M.-C. (2008). *Initiation à la traductique*, 2^e édition revue et augmentée Montréal, Linguattech éditeur.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. (1985). « Traduction automatique et style », *Babel*, 31, p. 70-76.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. (1996). *La Traduction automatique*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq (Nord).
- LOPEZ, M. (2012). *Managing change when implementing MT systems*, 10^e congrès biennuel de l'Association for Machine Translation in the Americas, [en ligne] <<http://amta2012.amtaweb.org/AMTA2012Files/papers/Lopez.pdf>>, consulté le 4 février 2014.
- MCELHANEY, T. et M. VASCONCELLOS (1988). « The Translator and the Postediting Experience », *Technology as Translation Strategy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. 2, sous la direction de M. Vasconcellos, State University of New York at Binghamton, p. 140-148.

- MORIN-HERNÁNDEZ, K. (2009). *La révision comme clé de la gestion de la qualité des traductions en contexte professionnel*, thèse de doctorat, Université Rennes 2, [en ligne] <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/32/66/PDF/TheseMorinHernandez.pdf>>, consulté le 20 août 2014.
- MOSSOP, B. (2014). *Revising and Editing for Translators*, Routledge, London et New York.
- NIST [National Institute of Standards and Technology] (2007). *Post Editing Guidelines For GALE Machine Translation Evaluation*, [en ligne] <http://projects.ldc.upenn.edu/gale/Translation/Editors/GALEpostedit_guidelines-3.0.2.pdf>, consulté le 12 octobre 2012.
- NORD, C. (2005). « Training functional Translators », M. Tennent (éd.), *Training for the New Millennium*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphie, p. 209-223.
- O'BRIEN, S. (2002). *Teaching Post-editing: A Proposal for Course Content*, [en ligne] <<http://mt-archive.info/EAMT-2002-OBrien.pdf>>, consulté le 21 mai, 2012.
- O'BRIEN, S. (2010). *Introduction to Post-Editing : Who, What, How and Where to Next?* Diaporama d'un exposé devant l'American Machine Translation Association [en ligne] <<http://amta2010.amtaweb.org/AMTA/papers/6-01-ObrienPostEdit.pdf>>, consulté le 15 décembre 2013.
- O'BRIEN, S. (2012). « Towards a dynamic quality evaluation model for translation », *The Journal of Specialised Translation*, 17, [en ligne] <http://www.jostrans.org/issue17/art_obrien.pdf>, consulté le 18 mai 2012.
- O'BRIEN, S., L. WINTHER BALLING, M. CARL, M. SIMARD et L. SPECIA (éd.) (2014). *Post-editing of Machine Translation – Process and Applications*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- OCH, F. (2012). *Breaking down the language barrier – six years in*, [en ligne] <<http://googleblog.blogspot.ca/2012/04/breaking-down-language-barriersix-years.html>>, consulté le 9 janvier 2014.

- OFFERSGAARD, L., C. POVLSEN, L. ALMSTEN et B. MAEGAARD (2008). « Domain specific MT in use », *12th European Association of Machine Translation Conference*, 22-23 septembre 2008, Hambourg, Allemagne, [en ligne] <<http://mt-archive.info/EAMT-2008-Offersgaard.pdf>>, consulté le 12 octobre 2012.
- OPTIMALE. (2012). *The OPTIMALE employer survey and consultation*, [en ligne] <http://www.translator-training.eu/attachments/article/52/WP4_Synthesis_report.pdf>, consulté le 20 janvier 2014.
- OTTIAQ [Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec] (2012a). *Grilles de compétences*, liste de compétences que doit posséder chaque membre selon sa catégorie professionnelle, [en ligne] <http://ottiaq.org/wp-content/uploads/2012/12/grilles_compences_fr.pdf>, consulté le 7 mars 2012.
- OTTIAQ [Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec] (2012b). *Politique de formation continue facultative*, [en ligne] <<http://ottiaq.org/formatheque-et-formation-continue/politique-de-formation-continue-facultative/>>, consulté le 11 août 2014.
- PACTE [Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation] (2003). « Building a Translation Competence Model », F. Alves (éditeur), *Triangulating Translation : Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, John Benjamin [en ligne] <<http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>>, consulté le 29 janvier 2014.
- PLITT, M. et F. MASSELOT (2010). « A productivity Test of Statistical Machine Translation Post-Editing in a Typical Localisation Context », *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, n° 93, jan. 2010, p. 7-16. [en ligne] <<http://ufal.mff.cuni.cz/pbml/93/art-plitt-masselot.pdf>>, consulté le 3 décembre 2012.
- POULIS, A. et D. KOLOVRATNIK (2012). « Estimating the benefits of MT post-editing for a European organization », *Post-Editing Technology and Practice*, Proceedings of WPTP 2012, congrès tenu le 28 octobre 2012 à San Diego, Californie, [en ligne] <<http://amta2012.amtaweb.org/AMTA2012Files/papers/wor-obr-01.pdf>>, consulté le 2 décembre 2012.
- PRÉGENT, R., H. BERNARD et A. KOZANITIS (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*, Presses internationales Polytechnique, Montréal.

- PRIOUX, R. et M. ROCHARD (2007). « Économie de la révision dans une organisation internationale : le cas de l'OCDE », *The Journal of Specialized Translation*, 2007, n° 8, [en ligne] <http://www.jostrans.org/issue08/art_prioux_rochard.php>, consulté le 8 avril 2014.
- PYM, A. (2012). *Translation skill-sets in a machine translation age*, [en ligne] <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2012_competence_pym.pdf>, consulté le 7 octobre 2012.
- QUIRION, J. (2003). « La formation en localisation à l'université : pour quoi faire? », *Meta*, 48(4), p. 546-558, [en ligne] <<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008725ar.pdf>>, consulté le 22 août 2014.
- RCPSC [Royal College of Physicians and Surgeons of Canada] (2014). *The Maintenance of Certification Program*, [en ligne] <<http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/members/moc/regulations>>, consulté le 11 août 2014.
- RICO, C. et E. TORREJÓN (2012). « Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor », *Postedició, canvi de paradigma? Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, n° 10.
- ROBERT, A.-M. (2010). *La post-édition : l'avenir incontournable du traducteur?*, [en ligne] <http://tiltcommunications.fr/imges/Post_edition_AMR_2010_Final.pdf>, consulté le 27 novembre 2012.
- ROBERT, A.-M. (2013). « Vous avez dit post-éditrice? Quelques éléments d'un parcours personnel », *The Journal of Specialised Translation*, n° 19, [en ligne] <www.jostrans.org/issue19/art_robert.pdf>, consulté le 28 mars 2013.
- SAINT-ANDRÉ, L. (2013). « La formation actuelle en traduction et en postédition : une comparaison des contenus », séance du 4^e colloque de l'Université d'Ottawa sur la terminologie, la lexicologie et les technologies tenu le 3 avril 2013 à l'Université d'Ottawa, [en ligne] <<http://linguistech.ca/ColloqueuOttawa>>, consulté le 14 décembre 2012.
- SCHWARTZ, L. O. B., J. GWINNUP, T. ANDERSON et K. M. YOUNG (2014). *Machine Translation and Monolingual Postediting : The AFRL WMT-14 System*, [en ligne] <<http://dowobeha.github.io/papers/wmt14.pdf>>, consulté le 20 juin 2014.

- SDL (2013). *Façonner l'avenir de la traduction de contenu. Présentation de la traduction automatique et de la post-édition*, accessible par l'entremise du site <<http://www.sdl.com/fr/campaign/lt/eBooks/language-technology-ebooks.html>>, consulté le 25 mars 2013.
- SENEZ, D. (1998). « Post-Editing Service for Machine Translation Users at the European Commission », [en ligne] <<http://mt-archive.info/Aslib-1998-Senez.pdf>>, consulté le 16 décembre 2013.
- SILVA, R. (2014). « Integrating Post-Editing MT in a Professional Translation Workflow », dans S. O'Brien, L. Winther Balling, M. Carl, M. Simard et L. Specia, *Post-editing of Machine Translation – Process and Applications*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, p. 24-50.
- SIMARD, M. (2012). *Post-édition : où en est la recherche?*, exposé présenté à l'Association de l'industrie de la langue à la suite de la 10^e Biennial Conference of the Association for Machine Translation in the Americas, tenue à San Diego, Californie du 28 octobre au 1^{er} novembre 2012.
- SIMARD, M., C. GOUTTE et P. ISABELLE (2007). *Statistical Phrase-based Post-editing*, [en ligne] <<http://cogprints.org/5627/1/N07-1064.pdf>>, consulté le 21 mai, 2012.
- SIMARD, M., N. UEFFING, P. ISABELLE et R. KUHN (2007). *Rule-based Translation With Statistical Phrase-based Post-editing*, [en ligne] <<http://www.statmt.org/wmt07/pdf/WMT28.pdf>>, consulté le 21 mai, 2012.
- SMD-ASBL [Société de médecine dentaire – Association dentaire belge francophone] (2012). *Maintien de l'agrément du Dentiste Généraliste*, [en ligne] <<http://www.dentiste.be/DisplayPage.aspx?pid=89>>, consulté le 11 août 2014.
- TATSUMI, M. (2010). *Post-Editing Machine Translated Text in A Commercial Setting: Observation and Statistical Analysis*, thèse de doctorat, Dublin City University, [en ligne] <http://doras.dcu.ie/16062/1/SAKURA_final_revised.pdf>, consulté le 2 avril 2013.
- TAUS (2010). *Postediting in Practice – A TAUS Report* (March 2010), De Rijp (Pays-Bas).

- TAUS (2011). *Consignes relatives à la post-édition des traductions automatiques*, [en ligne] <<https://www.taus.net/guidelines/consignes-relatives-a-la-post-edition-des-traductions-automatiques>>, consulté le 4 décembre 2012.
- TAUS (2014). *Post-editing Course*, [en ligne] <<https://evaluation.taus.net/post-editing-course-pricing>>, consulté le 14 juillet 2014.
- TAUS/CNGL (2011). *Machine Translation Post-editing Guidelines*, [en ligne] <<http://www.cngl.ie/tauscngl-machine-translation-post-editing-guidelines-published/>>, consulté le 15 décembre 2013.
- TEIXEIRA, C. (2011). « Knowledge of Provenance and its Effects on Translation Performance in an Integrated TM/MT Environment », actes du 8^e atelier international du NLPCS sur le thème « Human-Machine Interaction in Translation », *Copenhagen Studies in Language*, 41, p. 107-118. Copenhagen, Samfundslitteratur, [en ligne] <http://www.academia.edu/1651476/Knowledge_of_provenance_and_its_effects_on_translation_performance_in_an_integrated_TM_MT_environment>, consulté le 17 septembre 2014.
- TEMIZÖZ, Ö. (2013). *Postediting machine translation Output and its Revision : Subject-Matter Experts versus Professional Translators*, thèse de doctorat, Universitat Rovira i Virgili, [en ligne] <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/128204/TemizozOzlem_TDX2.pdf?sequence=1>, consulté le 17 février 2014.
- THICKE, L. (2013). « The industrial process for quality machine translation », *The Journal of Specialised Translation*, n° 19, [en ligne] <www.jostrans.org/issue19/art_thicke.pdf>, consulté le 28 mars 2013.
- TORREJÓN, E. et C. RICO (2002). *Controlled Translation: A New Teaching Scenario Tailor-made for the Translation Industry*, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/EAMT-2002-Torrejón.pdf>>, consulté le 15 décembre 2013.
- UNIVERSITÉ DE MONCTON (2014). *Baccalauréat en traduction*, [en ligne] <http://www.umoncton.ca/futurs/programmes?table=1§ion=1&programme_id=32>, consulté le 6 septembre 2014.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2014). *Baccalauréat en traduction professionnelle*, [en ligne] <<http://www.usherbrooke.ca/programmes/?id=p256>>, consulté le 6 septembre 2014.

- UNIVERSITÉ D'OTTAWA (2014). *B.A. spécialisé approfondi en traduction anglais-français*, [en ligne] <<http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/annuaires/programmes/697.html>>, consulté le 6 septembre 2014.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES (2014). *Baccalauréat en traduction*, [en ligne] <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7781>, consulté le 6 septembre 2014.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (2014). *Baccalauréat en traduction et en rédaction*, [en ligne] <<http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/7101.html>>, consulté le 6 septembre 2014.
- UNIVERSITÉ LAVAL (2014). *Baccalauréat en traduction*, [en ligne] <<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-traduction-ba.html#description-officielle&structure-programme>>, consulté le 6 septembre 2014.
- VASCONCELLOS, M. (1986). « Post-editing on-screen : machine translation from Spanish into English », [en ligne] <<http://mt-archive.info/Aslib-1986-Vasconcellos.pdf>>, consulté le 16 décembre, 2013.
- VASCONCELLOS, M. (1987). « A comparison of MT postediting and traditional revision », [en ligne] <http://www.murieltranslations.com/articles/machine_translation/a_comparison_mt_postediting.pdf>, consulté le 15 décembre, 2013.
- VASCONCELLOS, M. et M. LEÓN (1985). « SPANAM and ENGSPAN: Machine Translation at the Pan American Health Organization », *Computational Linguistic*, 11, p. 122-136, [en ligne] <<http://acl.ldc.upenn.edu/J/J85/J85-2003.pdf>>, consulté le 25 février, 2014.
- VIENNE, J. (2000). « Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How? », C. Schäffner et B. Adab (éditrices), *Developing Translation Competence*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphie, p. 91-100.
- VRA CANADA (sans date). *Registered Rehabilitation Professional Guide Book*, [en ligne] <http://vracanada.com/sites/default/files/pdfs/VRA_RRP_Application_Guide.pdf>, consulté le 11 août 2014.

WAGNER, E. (1987). « Post-editing — Practical Considerations », dans *ITI Conference I : The Business of Translating and Interpreting*, London, 71-78. Cité par S. O'Brien dans *Teaching Post-editing: A Proposal for Course Content*, 2002, [en ligne] <<http://mt-archive.info/EAMT-2002-OBrien.pdf>>, consulté le 21 mai, 2012.

WAGNER, E., S. BECH et J. M. MARTÍNEZ (2014). *Translating for the European Union Institutions*, Routledge, London et New York, p. 39.

WAY, A. (2013). *Traditional and Emerging Use-Cases for Machine Translation*, [en ligne] <<http://www.mt-archive.info/10/Aslib-2013-Way.pdf>>, consulté le 11 février 2014.

WAY, C. (2008). « Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel », J. Kearns (éditeur), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, Continuum International Publishing Group, Londres et New York, p. 88-103.

Annexe A – Tableau synoptique des compétences

COMPÉTENCES EN RÉDACTION (CR)			
	Traduction	Révision	Postédition
CR1 - Produire des écrits cohérents		ACR (2014 : 6) ⁹⁰	Vasconcellos (1986 : 140) Pym (2012 : 5) ⁹¹
CR 2 - Produire des écrits clairs, précis et concis	OTTIAQ (2012 : 2)	ACR (2014 : 5)	Pym (2012 : 5) ⁹²
CR 3 - Respecter le code (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, typographie)	EMT (2009 : 5) OTTIAQ (2012 : 2)	Laflamme (2007 : 40) Horguelin et Pharand (2009 : 79) ACR (2014 : 6-7)	Pym (2012 : 5) ⁹³

90. Soulignons que les *Principes directeurs en matière de révision professionnelle* de l'ACR sont rédigés sous forme de tâches, dont nous avons extrapolé des compétences. De plus, même si plusieurs ne sont pas explicitement répertoriées dans la section « Révision comparative » des *Principes* (section qui traite de la révision de traductions), l'organisme précise que les « connaissances de base et [la] maîtrise des tâches de la révision en français » doivent s'ajouter à celles que requiert ce type de révision (ACR, 2014 : 11).

91. Pym parle en fait, plus généralement, de solides compétences en rédaction.

92. *Idem.*

93. *Idem.*

COMPÉTENCES EN TRADUCTION (CT)			
	Traduction	Révision	Postédition
CT1 - Maîtriser la LS	CSICT (1999 : 96) PACTE (2003 : 16) Kelly (2005 : 32) EMT (2009 : 5) Gile (2009 : 8-9)	Horguelin et Pharand (2009 : 79) ACR (2014 : 11)	Wagner, 1987, cité par O'Brien (2002 : 102) O'Brien (2002 : 103) O'Brien (2010 : 22) TAUS (2010 : 7) Rico et Torrejón (2012 : 170)
CT2 - Maîtriser la LC	CSICT (1999 : 96) PACTE (2003 : 16) Kelly (2005 : 32) Gile (2009 : 9)	Horguelin et Pharand (2009 : 79) ACR (2014 : 2)	O'Brien (2002 : 103) O'Brien (2010 : 22) TAUS (2010 : 7) Rico et Torrejón (2012 : 170)
CT3 - Assurer la fidélité du TC au message source	Gile (2009 : 9) ⁹⁴ OTTIAQ (2012 : 1)	Horguelin et Pharand (2009 : 79) ACR (2014 : 11)	NIST ⁹⁵ (2007 : 5) TAUS ⁹⁶ (2011)
CT4 - Conserver le style du TS	OTTIAQ (2012 : 1)	ACR (2014 : 11)	
CT5 - Adapter la traduction au lecteur cible	OTTIAQ (2012 : 1)	Horguelin et Pharand (2009 : 79)	
CT6 - Adhérer au guide stylistique		ACR (2014 : 11)	Offersgaard et collab. (2008 : 156) O'Brien (2010 : 22) Lopez (2012 : 3) Rico et Torrejón (2012 : 170)

94. Plus précisément, Gile fait référence à la capacité à suivre les principes de respect de la fidélité.

95. Les *GALE Guidelines* sont rédigées sous forme de règles, dont nous avons extrapolé des compétences. Par exemple, la première règle vise explicitement le respect de la fidélité sémantique.

96. Plus précisément, la TAUS fait référence à des consignes en matière de PÉ, dont nous avons extrapolé des compétences. La première consigne vise explicitement le respect de la fidélité sémantique.

COMPÉTENCES EN CORRECTION (CC)			
	Traduction	Révision	Postédition
CC1 - Pouvoir vous prononcer sur la qualité d'une traduction	OTTIAQ (2012 : 1) ⁹⁷		Rico et Torrejón (2012 : 170) ⁹⁸
CC2 - Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive	Kelly (2005 : 32) ⁹⁹ EMT (2009 : 5) ¹⁰⁰	ACR (2014 : 5)	O'Brien (2002 : 103)
CC3 - Savoir analyser des phrases		ACR (2014 : 6) ¹⁰¹	
CC4 - Savoir réviser des traductions effectuées par des humains	Kelly (2005 : 33) ¹⁰² EMT (2009 : 5)	ACR (2014 : 11) ¹⁰³	O'Brien (2010 : 22)
CC5 - Pouvoir repérer les différences entre le TS et le TC		ACR (2014 : 11)	Rico et Torrejón (2012 : 168)
CC6 - Pouvoir repérer ce qui doit être modifié		Laflamme (2007 : 41) ¹⁰⁴ ACR (2014 : 11)	Allen (2003 : 298)
CC7 - Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte		Laflamme (2007 : 41)	Offersgaard et collab. (2008 : 156) O'Brien (2010 : 22) Robert (2013 : 32-33)
CC8 - Posséder des compétences spécialisées en postédition	EMT (2009 : 6) ¹⁰⁵		O'Brien (2002 : 104) Tatsumi (2010 : 181) Rico et Torrejón (2012 : 170)

97. Plus précisément, l'OTTIAQ fait référence à « Appliquer des méthodes de contrôle de la qualité » et classe cette compétence parmi celles consistant à « Opérer le transfert linguistique ».
98. Rico et Torrejón estiment en effet que le postédieur doit savoir s'il doit évaluer la qualité de la traduction brute, ce qui présume qu'il doit avoir les compétences nécessaire pour le faire.
99. La référence de Kelly est générale à cet égard : « awareness of textuality and discourse, and textual and discourse conventions in the cultures involved ».
100. L'EMT divise cette compétence en plusieurs éléments qu'elle classe dans la dimension textuelle de la compétence interculturelle.
101. Sans être explicitement mentionnée, cette compétence est essentielle aux tâches de vérification et de correction de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale que relève l'ACR.
102. Kelly mentionne la révision parmi les compétences stratégiques.
103. L'ACR ne mentionne pas explicitement l'origine humaine des traductions révisées, mais celle-ci est tenue pour acquise. En effet, les *Principes* précisent qu'il faut « [e]n cas de doute, consulter [...] la traductrice ou le traducteur » (ACR, 2014 : 11) et si on mentionne la « traduction informatisée » (p. 9), on ne précise pas s'il s'agit d'outils d'aide à la traduction ou de TA.
104. Sans parler explicitement de capacité de repérage, Laflamme parle d'« habileté révisionnelle », soit la capacité à réviser rapidement et efficacement.

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES (CS)			
	Traduction	Révision	Postédition
CS1 - Connaître le domaine dont relève le TS	CSICT (1999 : 97) PACTE (2003 : 16) Kelly (2005 : 32) Nord (2005 : 210) Gile (2009 : 9) OTTIAQ (2012 : 1)	Laflamme (2007 : 40) Horguelin et Pharand (2009 : 79)	Johnson et Whitlock (1987 : 149) Offersgaard et collab. (2008 : 156) O'Brien (2010 : 22) Tatsumi (2010 : 180-181) Rico et Torrejón (2012 : 170) SDL (2013 : 12)
CS2 - Connaître la terminologie du domaine	OTTIAQ (2012 : 1) ¹⁰⁶		SDL (2013 : 12)
CS3 - Connaître les principaux ouvrages de référence	PACTE (2003 : 17) OTTIAQ (2012 : 2) ¹⁰⁷	Horguelin et Pharand (2009 : 79) ACR (2014 : 3)	
CS4 - Savoir effectuer les recherches nécessaires (terminologiques, documentaires ou autres)	Kelly (2005 : 32-33) Nord (2005 : 210-211) EMT (2009 : 6) OTTIAQ (2012 : 2)	ACR (2014 : 3)	
CS5 - Savoir consigner les résultats des recherches (terminologiques, documentaires ou autres)	OTTIAQ (2012 : 2)		
CS6 - Savoir gérer des données terminologiques	EMT (2009 : 7) OTTIAQ (2012 : 2)		O'Brien (2002 : 103) Rico et Torrejón (2012 : 170)
CS7 - Savoir effectuer une pré-édition			O'Brien (2002 : 103) Rico et Torrejón (2012 : 170)
CS8 - Savoir appliquer un langage ciblé (langage contrôlé)			Rico et Torrejón (2012 : 170)

105. L'EMT mentionne la PÉ dans la dimension textuelle de la compétence interculturelle.

106. Plus précisément, l'OTTIAQ fait référence à « Utiliser la terminologie appropriée » et classe cette compétence parmi celles consistant à « Opérer le transfert linguistique ».

107. Plus précisément, l'OTTIAQ fait référence à « Utiliser les outils et les ouvrages de référence généraux et spécialisés » et classe cette compétence parmi celles consistant à « Maîtriser des techniques de recherche ».

COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE (CI)			
	Traduction	Révision	Postédition
CI1 - Maîtriser les outils informatiques requis	CSICT (1999 : 96) PACTE (2003 : 17) Nord (2005 : 210) Kelly (2005 : 33) EMT (2009 : 7) Gile (2009 : 10)	Laflamme (2007 : 43) ACR (2014 : 3, 8)	O'Brien (2002 : 103) Robert (2013 : 35) SDL (2013 : 12)
CI2 - Connaître les forces et les faiblesses des outils requis	EMT (2009 : 7) ¹⁰⁸	ACR (2014 : 3)	O'Brien (2002 : 102, 104) Tatsumi (2010 : 180-181)
CI3 - Savoir programmer des macros			O'Brien (2002 : 103) Rico et Torrejón (2012 : 170)

ASPECTS PROFESSIONNELS (AP)			
	Traduction	Révision	Postédition
AP1 - Pouvoir apprendre rapidement	EMT (2009 : 6) ¹⁰⁹ Pym (2012 : 9)		Pym (2012 : 9) ¹¹⁰
AP2 - Avoir un rendement adéquat	Nord (2005 : 211) OTTIAQ (2012 : 1) ¹¹¹		Lopez (2012 : 4) ¹¹² SDL (2013 : 12) ¹¹³

108. L'EMT fait ici précisément référence à la TA.

109. L'EMT compte comme compétence thématique celle d'« apprendre à développer ses connaissances dans des domaines de spécialité et matières d'application », c'est-à-dire : « apprendre à apprendre ».

110. Pym parle en fait d'« apprendre à apprendre ».

111. L'OTTIAQ classe cette compétence parmi celles consistant à « Opérer le transfert linguistique ».

112. Lopez quantifie la productivité d'un postéditeur d'expérience.

	Traduction	Révision	Postédition
AP3 - Savoir respecter un mandat changeant d'un projet à l'autre (p. ex. passer d'une révision en profondeur à une révision superficielle d'un projet à l'autre)	EMT (2009 : 5) ¹¹⁴	ACR (2014 : 2) ¹¹⁵	Rico et Torrejón (2012 : 170)
AP4 - Pouvoir gérer son temps	Kelly (2005 : 33) EMT (2009 : 4) ¹¹⁶		
AP5 - Savoir organiser son travail	Kelly (2005 : 33) EMT (2009 : 4) ¹¹⁷	Laflamme (2007 : 44) ACR (2014 : 3)	Robert (2013 : 35)
AP6 - Assurer une communication efficace avec le client	Fraser (2000 : 53-58) Kelly (2005 : 33) ¹¹⁸ EMT (2009 : 4) ¹¹⁹ Gile (2009 : 9) ¹²⁰	ACR (2014 : 3)	Robert (2013 : 36)

113. À SDL, on parle en fait de l'importance de respecter les échéances.

114. L'EMT fait référence à la création et à l'offre d'un « type de traduction appropriée à la demande du client, c'est-à-dire à la visée/skopos et à la situation de traduction » et classe cette compétence dans la dimension de production de la compétence en matière de prestation du service de traduction.

115. Sans être explicitement mentionnée dans les *Principes*, cette compétence est sous entendue dans leur subdivision même en fonction des divers types d'activité révisonnaire, ainsi que dans l'introduction : « Le cheminement à suivre au cours de la révision peut varier d'un document à l'autre et d'un projet à l'autre en fonction, par exemple, de la qualité du texte initial, de la qualité finale souhaitée, des pratiques établies au sein de l'entreprise ou de l'organisme, des méthodes et des outils de production, du média choisi et, bien sûr, des budgets alloués. » (ACR, 2014 : 2).

116. L'EMT classe cette compétence dans la dimension interpersonnelle de la compétence en matière de prestation du service de traduction.

117. *Idem*.

118. Au nombre des compétences interpersonnelles, Kelly mentionne la capacité à travailler avec divers intervenants, qu'ils soit langagiers ou non, y compris les gestionnaires de projets et les donneurs d'ouvrages, ainsi que les compétences en négociation.

119. Plus précisément, l'EMT fait référence à la négociation avec les donneurs d'ouvrage et la capacité à expliciter leurs besoins, objectifs et finalités et classe cette compétence dans la dimension interpersonnelle de la compétence en matière de prestation du service de traduction.

120. Plus précisément, Gile fait référence à la connaissance de la clientèle, des normes de comportement qui régissent les relations du traducteur avec elle et des attentes précises des clients pour chaque mandat.

Annexe B – Questionnaire

Écran 1

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Dans le questionnaire suivant, le terme « postédition » désigne la révision de textes produits au moyen d'une traduction automatique de l'anglais vers le français.

* Veuillez répondre à toutes les questions.

Dans le cadre de votre travail, postéditez-vous des textes traduits de l'anglais vers le français?

Oui
 Non

Avez-vous 18 ans ou plus?

Oui
 Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 2

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Depuis combien de temps faites-vous de la postédition?

Moins d'un an
 De un an à deux ans
 De deux ans et un jour à cinq ans
 Plus de cinq ans

En général, quelle proportion de votre journée de travail occupe la postédition?

Jusqu'à 25 %
 De 26 à 50 %
 De 51 à 75 %
 Plus de 75 %

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 3

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Faites-vous toujours de la postédition pour le ou les mêmes clients?

Oui

Non, mes clients changent d'un projet à l'autre.

Où vos clients sont-ils situés? Veuillez sélectionner tout ce qui s'applique.

Au Canada

Ailleurs. Veuillez préciser.

Je ne sais pas.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 4

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Utilisez-vous un logiciel spécialement conçu pour la postédition?

Oui. Veuillez préciser.

Non

Quel type de système est utilisé pour produire les traductions que vous postéditez? Veuillez sélectionner tous ceux qui s'appliquent.

Statistique (p. ex. PORTAGE, Google Translate, Moses)

À base de règles (p. ex. PAHOMTS®)

Hybride (p. ex. SYSTRAN)

Je ne sais pas.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 5

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Comment avez-vous appris à faire de la postédition? Veuillez sélectionner tout ce qui s'applique.

- Formation à l'université ou au collège
- Formation offerte par une association ou un ordre professionnel
- Formation en cours d'emploi
- Aucune formation : j'ai appris par moi-même.
- Autre. Veuillez préciser.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 6

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Avez-vous reçu une formation universitaire en traduction?

- Oui
- Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 7

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Où avez-vous reçu cette formation? Veuillez sélectionner tout ce qui s'applique.

- Au Canada
- Ailleurs. Veuillez préciser.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 8

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Les prochaines sections énumèrent des compétences.

* Pour chaque compétence, veuillez indiquer dans quelle mesure elle vous semble utile en postédition, puis si son enseignement faisait partie de votre formation universitaire en traduction.

* Vous devrez vous prononcer sur l'utilité de chaque compétence, y compris celles que vous ne possédez pas.

COMPÉTENCES EN RÉDACTION

Produire des écrits cohérents

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Produire des écrits clairs, précis et concis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Respecter le code (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, typographie)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 9

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

COMPÉTENCES EN TRADUCTION

Maîtriser la langue de départ (l'anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Maîtriser la langue d'arrivée (le français)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Assurer la fidélité du texte d'arrivée (en français) au message de départ (en anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 10

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

* Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

COMPÉTENCES EN TRADUCTION (suite)

Conserver le style du texte de départ (anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Adapter la traduction au lecteur cible

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Adhérer au guide stylistique

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 11

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

COMPÉTENCES EN CORRECTION

Pouvoir vous prononcer sur la qualité d'une traduction

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir analyser des phrases

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir réviser des traductions effectuées par des humains

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 12

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

* Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

COMPÉTENCES EN CORRECTION (suite)

Pouvoir repérer les différences entre le texte de départ (anglais) et le texte d'arrivée (français)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Pouvoir repérer ce qui doit être modifié

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Posséder des compétences spécialisées en postédition

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Écran 13

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES

Connaître le domaine dont relève le texte de départ

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Connaître la terminologie du domaine

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Connaître les principaux ouvrages de référence

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir effectuer les recherches nécessaires (terminologiques, documentaires ou autres)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 14

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES (suite)

Savoir consigner les résultats des recherches (terminologiques, documentaires ou autres)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir gérer des données terminologiques

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir effectuer une pré-édition

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir appliquer un langage ciblé (langage contrôlé)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 15

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

* Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE

Maitriser les outils informatiques requis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Connaître les forces et les faiblesses des outils requis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir programmer des macros

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 16

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

ASPECTS PROFESSIONNELS

Pouvoir apprendre rapidement

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Avoir un rendement adéquat

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Savoir respecter un mandat changeant d'un projet à l'autre (p. ex. passer d'une révision en profondeur à une révision superficielle d'un projet à l'autre)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Pouvoir gérer son temps

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 17

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

ASPECTS PROFESSIONNELS (suite)

Savoir organiser son travail

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Assurer une communication efficace avec le client

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Faisait partie de votre formation en traduction?

Oui Non

Autres compétences. Veuillez préciser. Veuillez aussi indiquer à quel point elles vous semblent utiles en postédition et si elles faisaient partie de votre formation universitaire.

*** Si vous avez terminé cette section, sélectionnez **Oui**.**

*** Si vous préférez relire vos réponses, servez-vous des boutons **Retour** et **Suivant** pour naviguer au sein du questionnaire.**

Oui
 Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 18

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Servez-vous des boutons **Retour** et **Suivant** pour naviguer au sein du questionnaire.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 19

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Les prochaines sections énumèrent des compétences.

* Pour chaque compétence, veuillez indiquer dans quelle mesure elle vous semble utile en postédition.

* Vous devrez vous prononcer sur l'utilité de chaque compétence, y compris celles que vous ne possédez pas.

COMPÉTENCES EN RÉDACTION

Produire des écrits cohérents

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Produire des écrits clairs, précis et concis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Respecter le code (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, typographie)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 20

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

* Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

COMPÉTENCES EN TRADUCTION

Maîtriser la langue de départ (l'anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Maîtriser la langue d'arrivée (le français)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Assurer la fidélité du texte d'arrivée (en français) au message de départ (en anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Conserver le style du texte de départ (anglais)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Adapter la traduction au lecteur cible

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Adhérer au guide stylistique

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Retour

Enregistrer

Suivant

Écran 21

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

* Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.

COMPÉTENCES EN CORRECTION

Pouvoir vous prononcer sur la qualité d'une traduction

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Pouvoir faire des analyses textuelle et discursive

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir analyser des phrases

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir réviser des traductions effectuées par des humains

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Pouvoir repérer les différences entre le texte de départ (anglais) et le texte d'arrivée (français)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Pouvoir repérer ce qui doit être modifié

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Pouvoir décider rapidement de conserver tel quel, de modifier ou de remplacer un élément de texte

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Posséder des compétences spécialisées en postédition

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Écran 22

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

CONNAISSANCES SPÉCIALISÉES

Connaître le domaine dont relève le texte de départ

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Connaître la terminologie du domaine

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Connaître les principaux ouvrages de référence

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir effectuer les recherches nécessaires (terminologiques, documentaires ou autres)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir consigner les résultats des recherches (terminologiques, documentaires ou autres)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir gérer des données terminologiques

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir effectuer une pré-édition

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir appliquer un langage ciblé (langage contrôlé)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](https://fluidsurveys.com)

Écran 23

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE

Maîtriser les outils informatiques requis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Connaître les forces et les faiblesses des outils requis

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir programmer des macros

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 24

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

*** Rappel : Indiquez dans quelle mesure chaque compétence vous semble utile en postédition.**

ASPECTS PROFESSIONNELS

Pouvoir apprendre rapidement

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Avoir un rendement adéquat

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir respecter un mandat changeant d'un projet à l'autre (p. ex. passer d'une révision en profondeur à une révision superficielle d'un projet à l'autre)

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Pouvoir gérer son temps

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Savoir organiser son travail

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Assurer une communication efficace avec le client

Totalement inutile Plutôt inutile Plus ou moins utile Utile Essentielle

Autres compétences. Veuillez préciser et indiquer à quel point elle vous semble utile en postédition.

Écran 25

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Le questionnaire tire à sa fin. Il ne vous reste plus que quelques questions.

Qu'auriez-vous aimé avoir appris ou avoir su de plus avant de commencer à faire de la postédition?

[Retour](#) [Enregistrer](#) [Suivant](#)

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 26

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Combien d'années d'expérience avez-vous en traduction?

- Aucune expérience
- Moins d'un an
- De un an à deux ans
- De deux ans et un jour à cinq ans
- De cinq et un jour à dix ans
- Plus de dix ans

À quel groupe d'âge appartenez-vous?

- De 18 à 25 ans
- De 26 à 35 ans
- De 36 à 45 ans
- De 46 à 55 ans
- 56 ou plus
- Je préfère ne pas répondre.

[Retour](#) [Enregistrer](#) [Suivant](#)

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 27

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

En général, comment vous sentez-vous par rapport à l'informatique? Sélectionnez la réponse qui vous décrit le mieux.

- Tout à fait à l'aise
- Assez à l'aise
- Pas vraiment à l'aise
- Mal à l'aise

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 28

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Si vous avez des commentaires à formuler sur ce questionnaire, sur la postédition ou sur les compétences requises pour faire ce travail, veuillez les inscrire ci-dessous.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 29

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Certains participants pourraient s'ils le souhaitent, être invités à discuter plus en détail des compétences requises en postédition et des composantes éventuelles d'une formation en postédition dans le contexte d'une entrevue semi-dirigée menée par la chercheuse.

- L'entrevue individuelle aura lieu en personne ou au moyen de Skype, et le moment en sera fixé selon la disponibilité des participants;
- Pour permettre la coordination d'une entrevue, les participants intéressés devront fournir leur nom et leur adresse de courriel;
- Ces deux renseignements serviront strictement à la coordination des entrevues individuelles et ne seront divulgués à personne d'autre que la chercheuse et sa directrice de thèse;
- Les entrevues seront enregistrées, mais aucune information qui pourrait permettre l'identification des participants ne leur sera demandée pendant l'enregistrement. De plus, toute information de ce type fournie involontairement pendant l'enregistrement sera exclue de la transcription.

Aimeriez-vous participer à une telle entrevue?

* Si vous sélectionnez **Oui**, vous pourrez consulter le formulaire de consentement que les participants devront signer avant l'entrevue et vous renseigner sur ses modalités. Tout au bas de l'écran, vous pourrez alors choisir de participer ou non.

* Si vous sélectionnez **Non**, vous accéderez à la dernière page du présent questionnaire.

- Oui
 Non

[Retour](#) [Enregistrer](#) [Suivant](#)

Écran 30 (reproduit ici en trois segments en raison de sa longueur)

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Formulaire de consentement

Titre : Quelle formation donner aux traducteurs-postéditeurs de demain?

Chercheuse : Louise Saint-André
École de traduction et d'interprétation
Université d'Ottawa

Superviseure de thèse : Elizabeth Marshman
École de traduction et d'interprétation

Invitation : Vous êtes invités à participer à une entrevue semi-dirigée portant sur la révision de textes produits au moyen d'une traduction automatique. Cette étude, mentionnée ci-dessus, est menée par Louise Saint-André, étudiante à la maîtrise en traductologie à l'Université d'Ottawa, sous la direction de M^{me} Elizabeth Marshman, professeure adjointe de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université d'Ottawa.

Objectif de l'étude : Cette étude vise à déterminer les éléments qui sont nécessaires à la formation des traducteurs pour qu'ils acquièrent les compétences requises pour faire de la postédition.

Participation : Si vous souhaitez participer à cette entrevue, veuillez fournir votre consentement en signant le présent formulaire. L'entrevue ne devrait pas prendre plus d'une heure, et sera probablement plus courte.

Risques : L'étude ne comporte aucun risque pour vous. En effet, les questions portent seulement sur votre expérience en postédition et sur la formation et les compétences requises pour faire ce travail.

Avantages : Grâce à votre participation, nous pourrions acquérir une meilleure compréhension des besoins de formation des futurs postéditeurs. Cette information pourra guider la conception de formations à venir, mais servira surtout à recueillir les données nécessaires pour un projet de thèse portant sur la formation que devront recevoir les postéditeurs professionnels de demain.

Confidentialité : Les renseignements fournis demeureront strictement confidentiels. Ils ne serviront qu'aux fins du projet de thèse susmentionné. Seules l'étudiante nommée ci-dessus et sa directrice de thèse auront accès à l'ensemble des données. Les réponses données aux questions de l'entrevue pourront être utilisées mot pour mot lors d'exposés ou paraître dans certaines publications, mais votre identité ne sera divulguée en aucun cas.

Anonymat : Le questionnaire auquel vous avez déjà répondu ainsi que l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront identifiés par un code. Vos réponses ne seront donc aucunement associées à votre nom.

De plus, l'entrevue ne portera sur aucune information qui pourrait vous identifier personnellement. Tout renseignement susceptible de vous identifier que vous auriez pu fournir par inadvertance pendant l'entrevue (p. ex. le nom de votre employeur) sera exclu de la transcription.

Conservation des données : Les données recueillies seront sauvegardées de façon sécuritaire, dans le bureau fermé à clé de la directrice de thèse, soit dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans après la soumission de la thèse, après quoi elles seront détruites.

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, en nous soumettant vos réponses, vous nous autorisez à utiliser l'information. Si vous changez d'avis, vous pourrez en tout temps choisir de ne pas continuer à répondre aux questions. Si vous choisissez de ne pas terminer l'entrevue, toutes vos réponses à celle-ci seront exclues de la recherche. Si vous terminez l'entrevue mais décidez par la suite que vous n'êtes pas à l'aise avec une de vos réponses, vous disposez d'une semaine après l'entrevue pour demander une clarification ou que cette réponse soit exclue de la recherche. Le cas échéant, vous devez simplement communiquer par courriel avec la chercheuse principale.

Conclusions de l'étude : Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants (et non des questionnaires individuels) ainsi que des citations de certaines réponses pourront être incluses dans la thèse, qui sera publiée en ligne, ainsi que communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement dans des articles pouvant être publiés en format papier ou sur le Web.

Si vous avez des questions ou souhaitez obtenir de plus amples renseignements au sujet de 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 159, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5841 ou ethique@uottawa.ca.

EN SIGNANT CI-DESSOUS, VOUS RECONNAISSEZ AVOIR LU CE FORMULAIRE ET CONSENTIR À L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.

Il existe deux exemplaires de ce formulaire : un pour vous et un que pourra conserver Louise Saint-André.

Signature du participant

Date

Nom du participant

Louise Saint-André

Date

Elizabeth Marshman

Date

Maintenant que vous avez lu le formulaire de consentement, souhaitez-vous toujours participer à l'entrevue?

* Si vous sélectionnez **Oui**, vous pourrez envoyer un courriel à la chercheuse pour l'informer de votre intérêt.

* Si vous sélectionnez **Non**, vous accéderez à la dernière page du présent questionnaire.

Oui

Non

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](https://www.fluidsurveys.com/)

Écran 31

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Avant d'envoyer un courriel à la chercheuse, veuillez vous créer code d'identification et l'inscrire dans la case ci-dessous.

Si vous êtes invité à participer à une entrevue, ce code servira à identifier vos réponses et à lier votre questionnaire à l'entrevue tout en protégeant votre identité puisqu'il ne contient aucune information susceptible de vous identifier personnellement. De plus, seule la chercheuse y aura accès.

Pour créer votre code d'identification, inscrivez les initiales de votre mère, les deux derniers chiffres de votre numéro de téléphone puis les deux premières lettres de la ville où vous êtes né.

Par exemple, si votre mère s'appelle Édith Piaf, que votre numéro de téléphone est le 555 123 4567 et que vous êtes né à Trois-Rivières, votre code sera ep67tr.

[Cliquez ici](#) pour communiquer avec la chercheuse. N'oubliez pas de fournir votre code dans le corps du courriel.

Veuillez ensuite saisir votre code ci-dessous.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

Écran 32

Formation des futurs traducteurs-postéditeurs

Voilà. Le questionnaire est terminé.

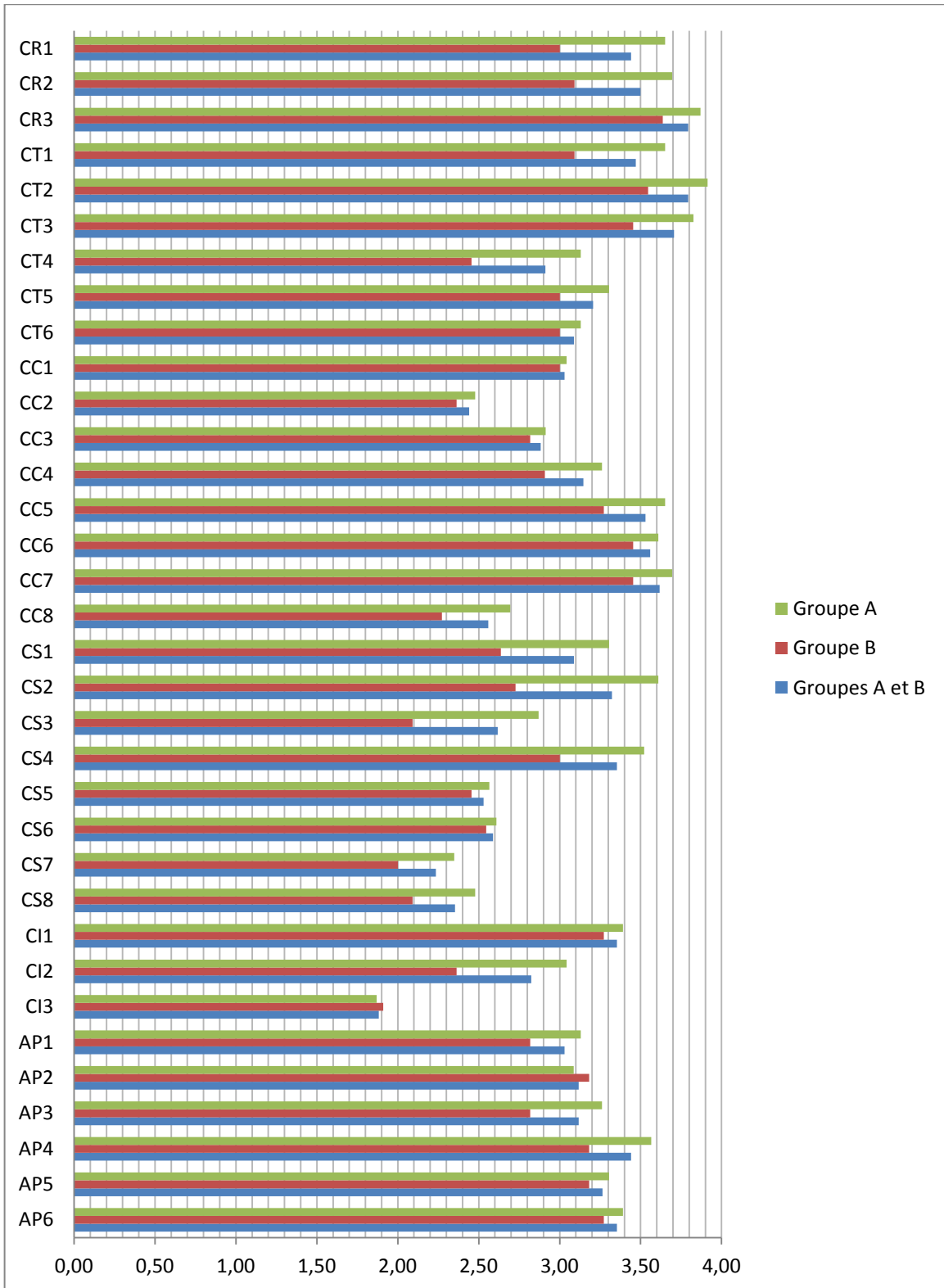
* Pour nous faire parvenir vos réponses, cliquez sur **Envoyer**. Notez qu'en cliquant sur ce bouton, vous confirmez que vous accordez à la chercheuse le droit d'utiliser vos réponses au présent questionnaire.

* Si vous souhaitez plutôt relire vos réponses, servez-vous des boutons **Retour** et **Suivant** pour naviguer au sein du questionnaire.

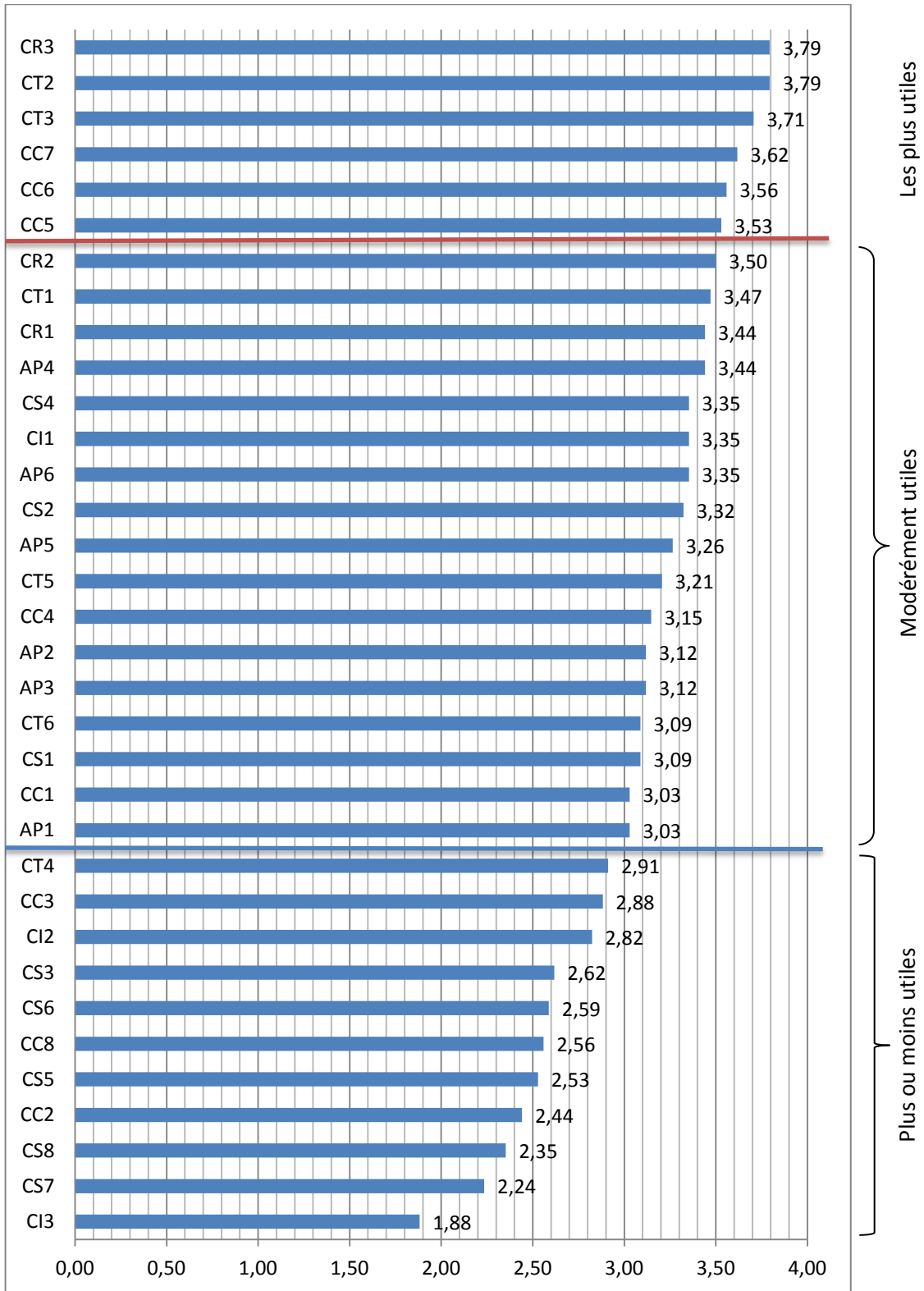
* N'oubliez pas d'envoyer un courriel à la chercheuse en [cliquant ici](#) et de fournir votre code dans le corps du courriel si vous souhaitez participer à une entrevue semi-dirigée.

Logiciel d'enquête en ligne propulsé par [FluidSurveys](#)

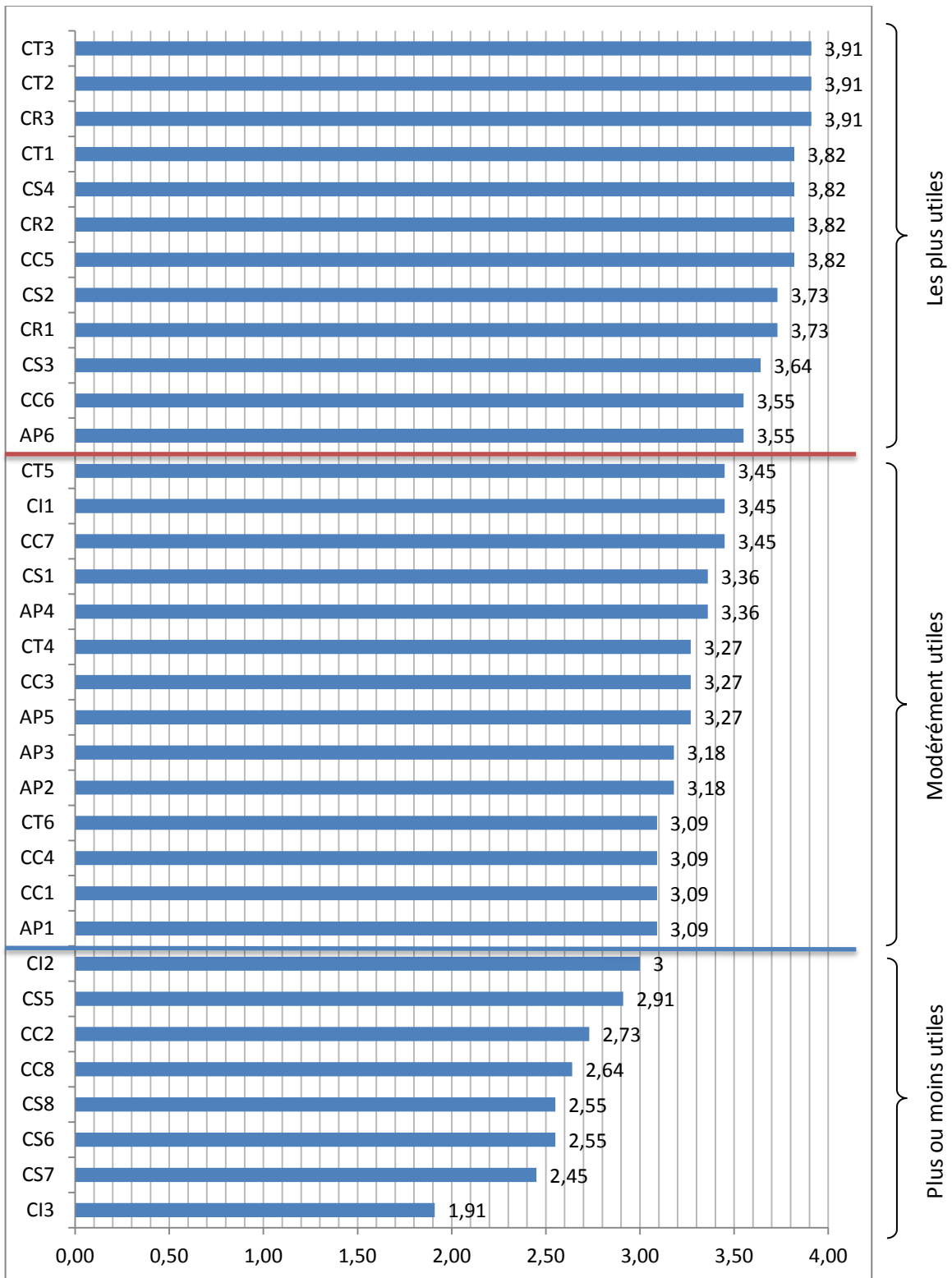
Annexe C – Utilité des compétences en moyennes pondérées



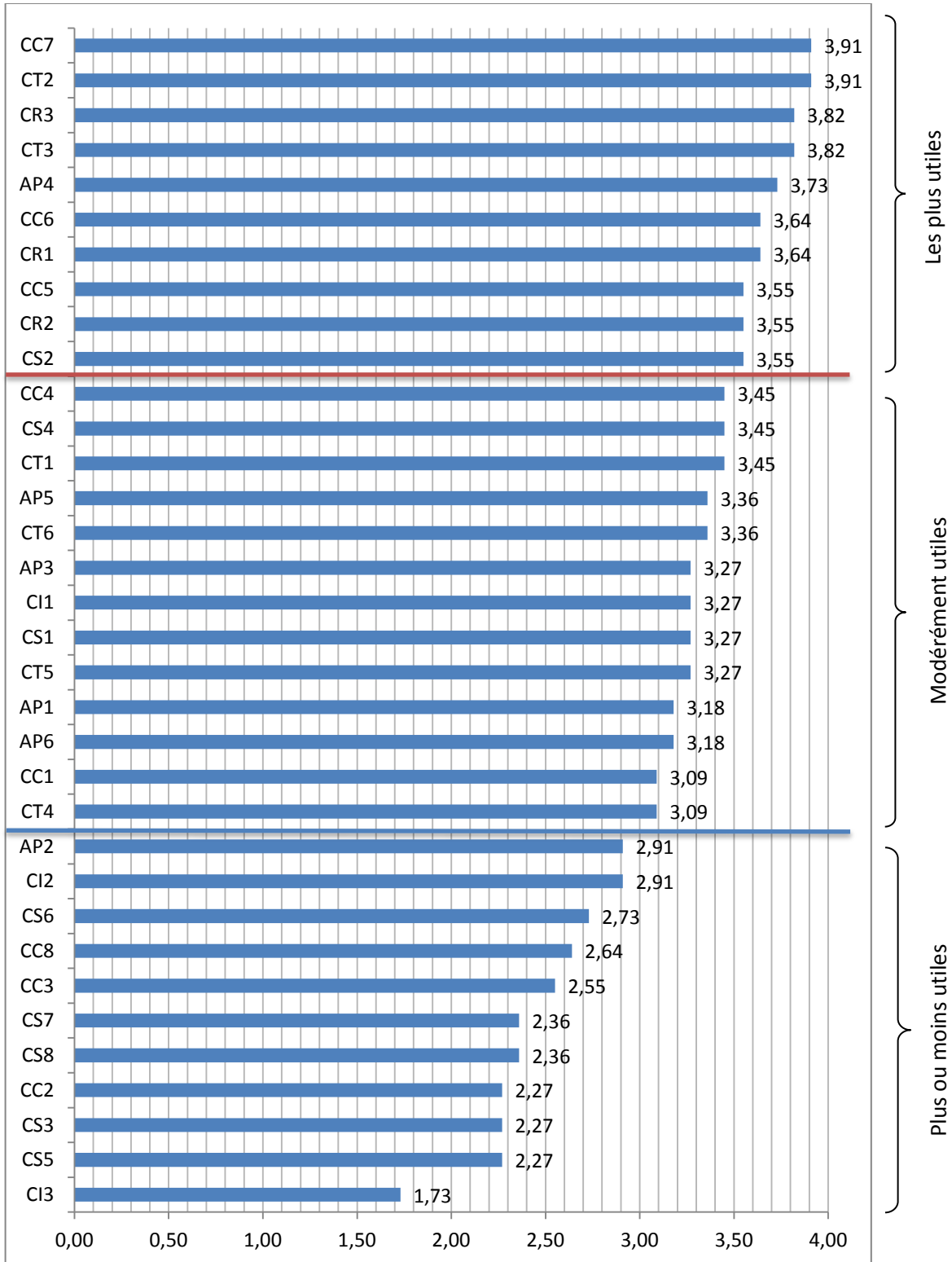
Annexe D – Utilité des compétences pour tous les répondants



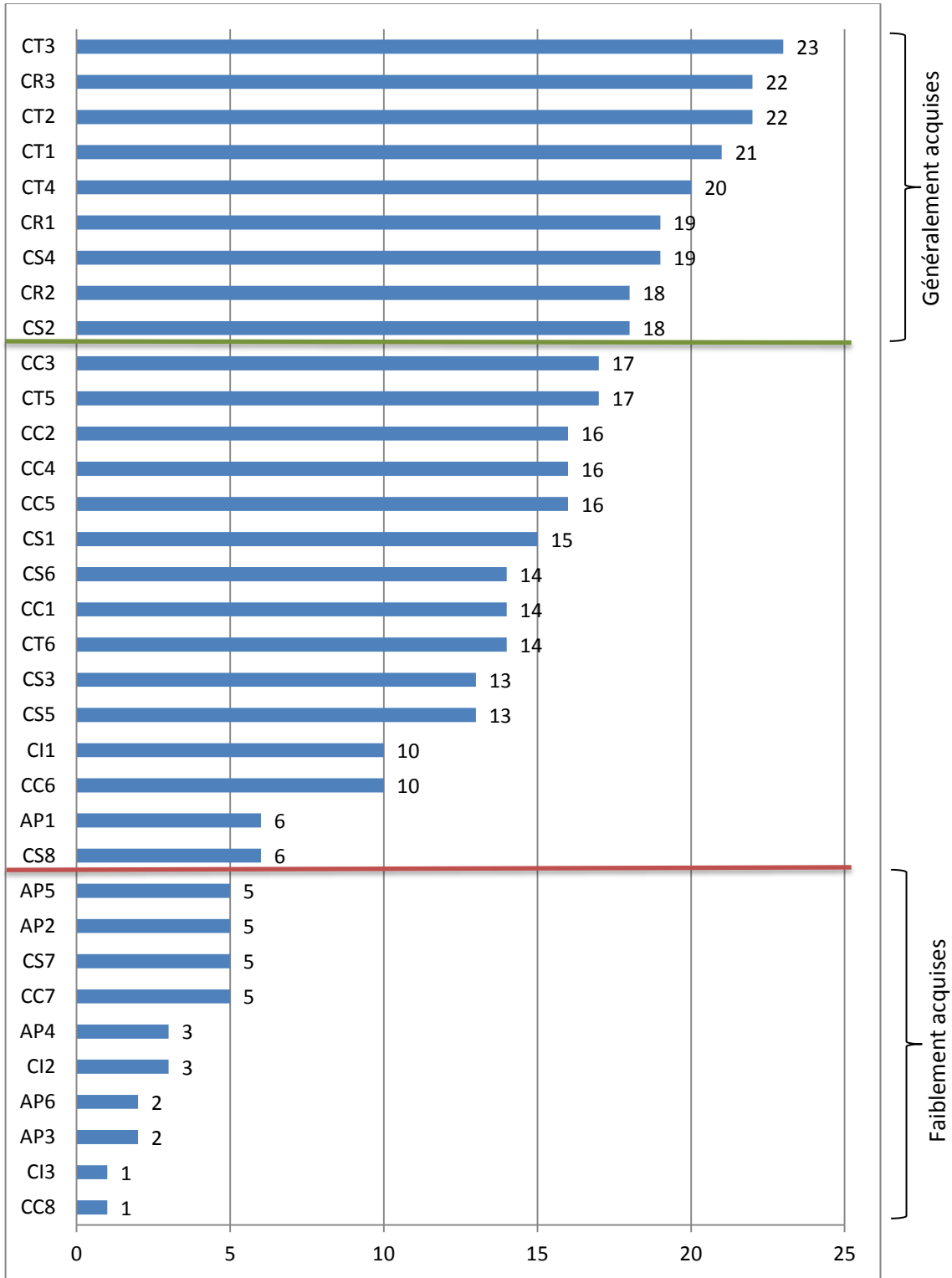
Annexe E – Utilité des compétences pour les répondants du groupe A formés seulement au Canada (n=11)



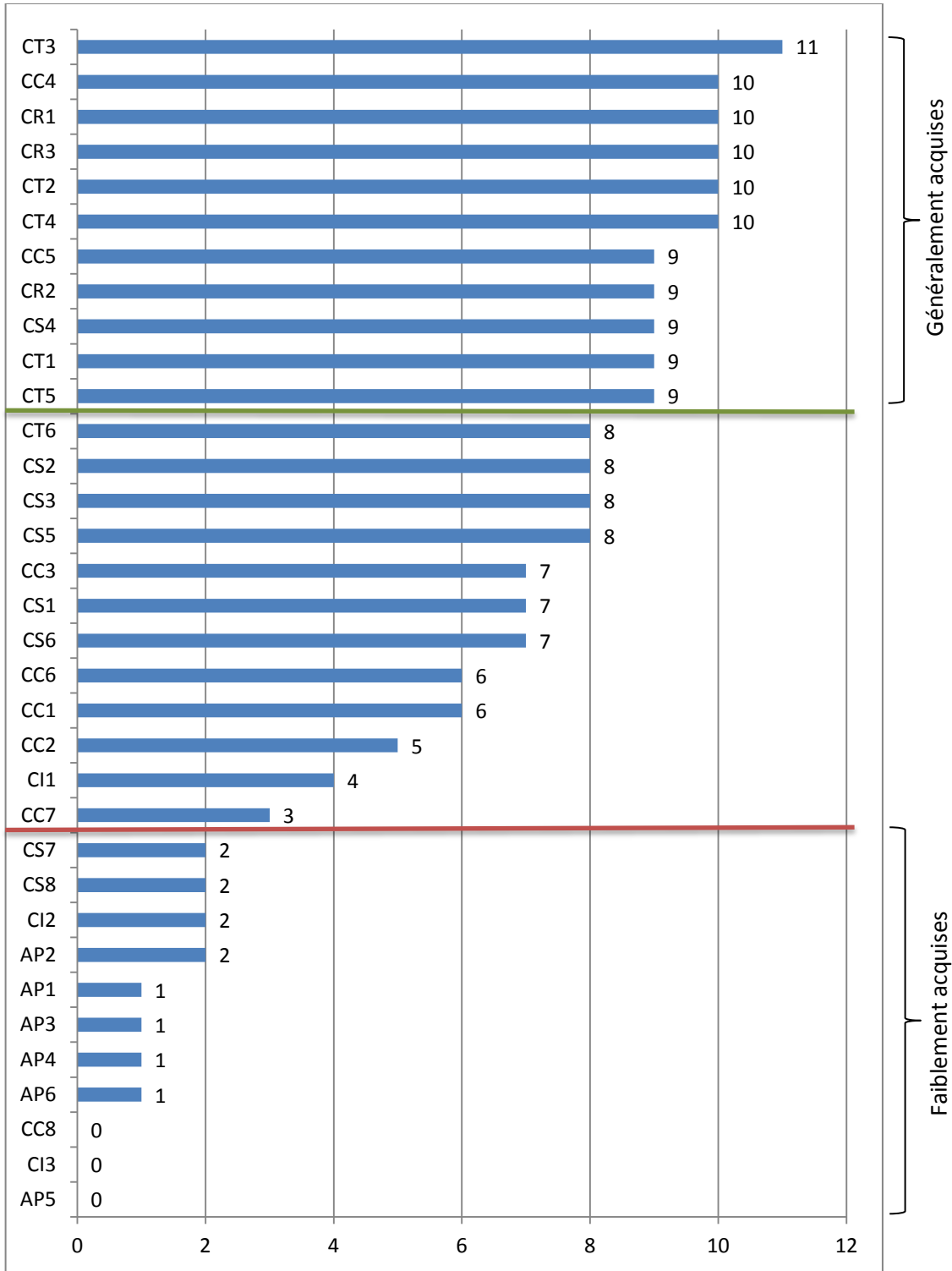
Annexe F – Utilité des compétences pour les répondants du groupe A formés seulement hors Canada (n=11)



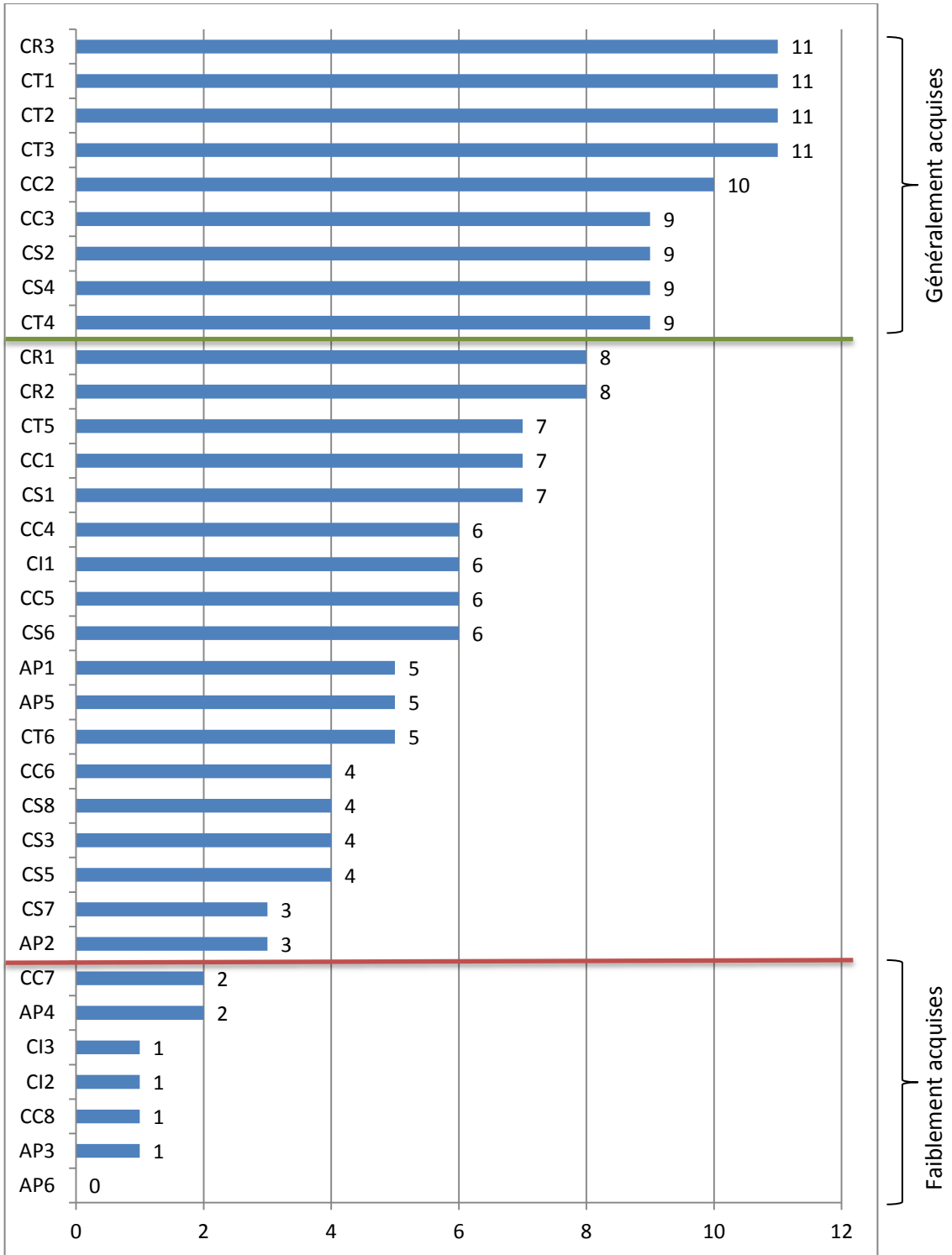
Annexe G – Acquisition des compétences pour tous les répondants (n=23)



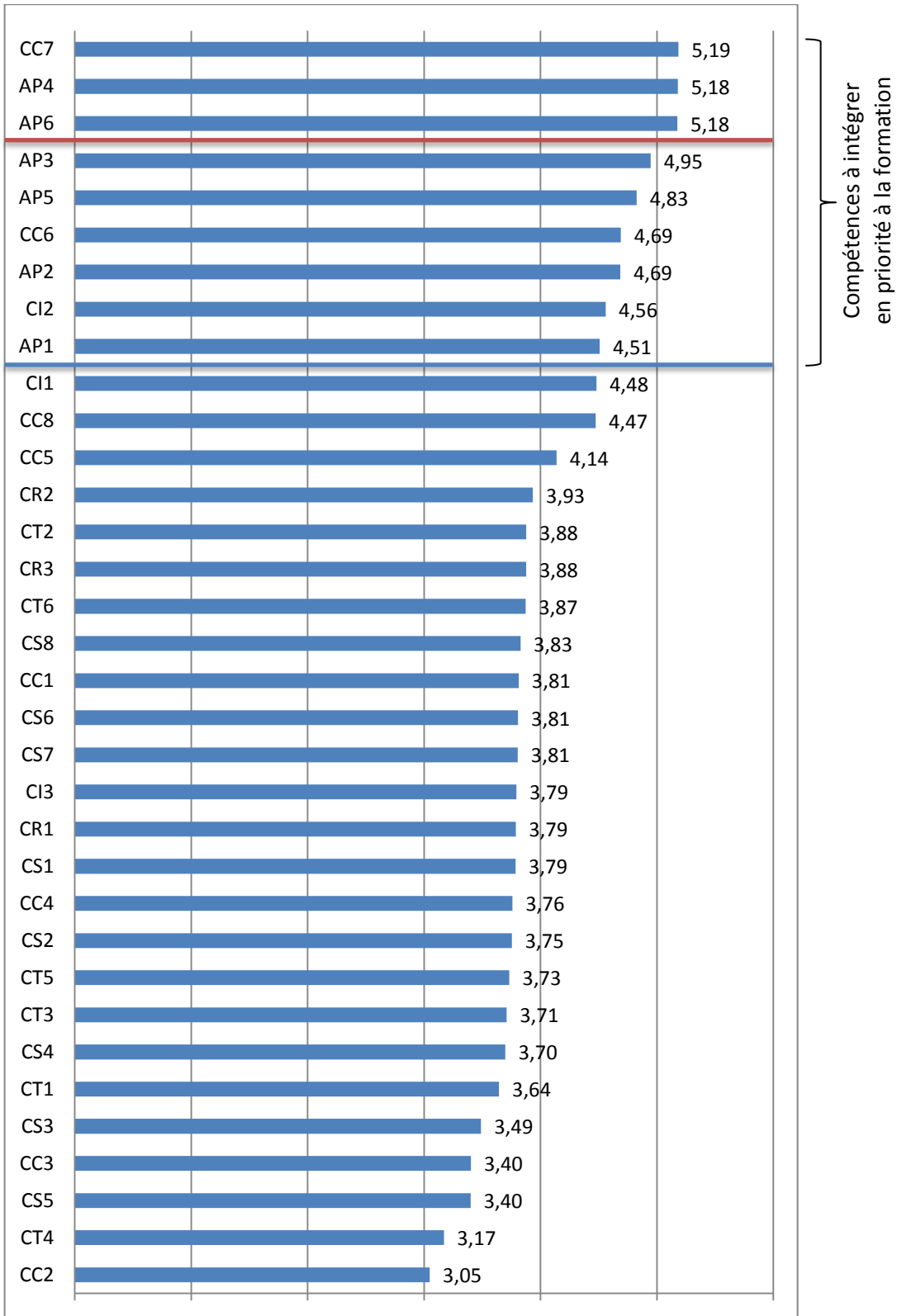
Annexe H – Acquisition des compétences pour les répondants formés seulement au Canada (n=11)



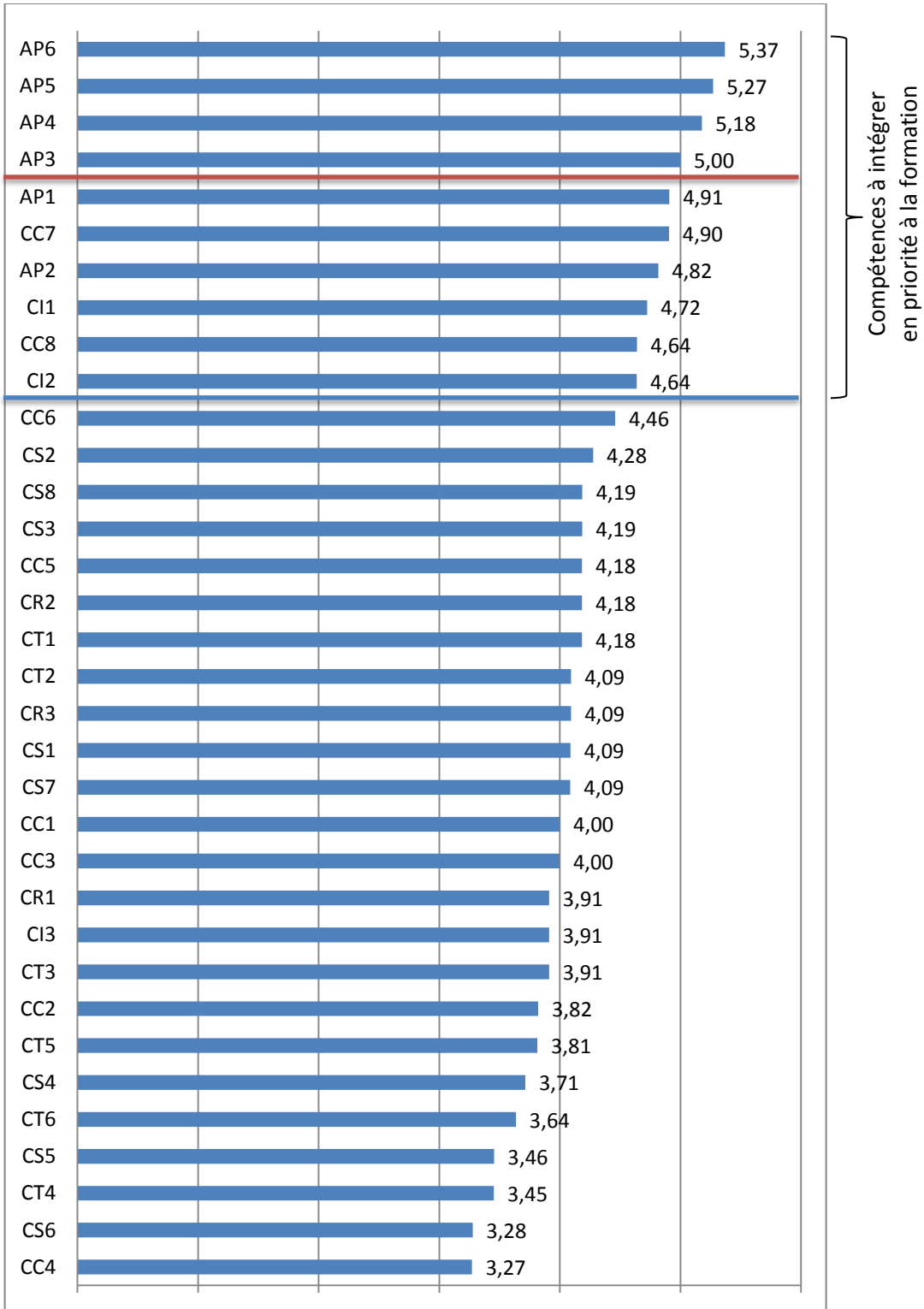
Annexe I – Acquisition des compétences pour les répondants formés seulement hors Canada (n=11)



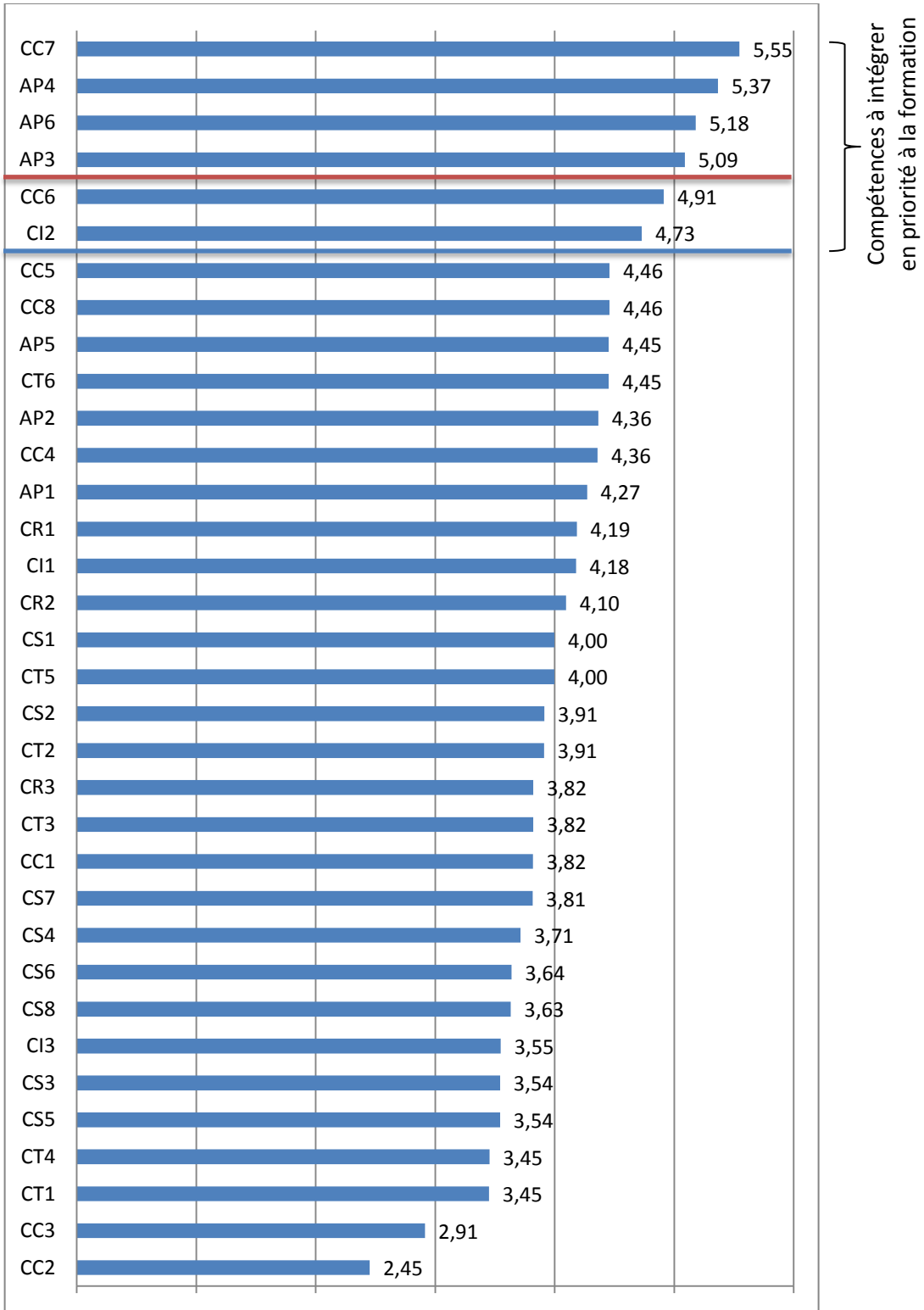
Annexe J – Scores de priorité pour tous les répondants



Annexe K – Scores de priorité pour les répondants formés seulement au Canada



Annexe L – Scores de priorité pour les répondants formés seulement hors Canada



Annexe M – Commentaires des répondants¹²¹

N° de répondant	Autres compétences suggérées
4	Il est important, dans la post-édition de textes techniques de savoir ne pas en faire trop ; c'est à dire corriger l'essentiel pour que le texte traduit soit correct, clair et compréhensible sans trop s'attarder sur le style. Au début, j'avais tendance à trop peaufiner le style, à trop corriger. Maintenant j'arrive à me borner à l'essentiel.
5	Savoir évaluer le prix de l'ennui au travail Savoir renoncer à tout travail intellectuellement gratifiant
6	Savoir taper au clavier. Être à l'aise en informatique pour pouvoir rapidement identifier les problèmes ou les bogues. Pouvoir travailler avec plusieurs logiciels en même temps.
9	Excellente connaissance de la la grammaire et du lexique des deux langues.
12	Savoir qu'il est important de s'autoformer. Être sensibilisé à l'importance de saisir la vue d'ensemble, pour apporter les changements adéquats.
15	Savoir qu'il est important de s'autoformer. Être sensibilisé à l'importance de saisir la vue d'ensemble, pour apporter les changements adéquats.
16	Comprendre bien et vite le domaine et adapter la traduction au style demandé.
17	Maîtriser les règles d'édition

N° de répondant	Qu'auriez-vous aimé avoir appris ou avoir su de plus avant de commencer à faire de la PÉ?
1	Rien de particulier. J'ai appris à utiliser notre système de traduction automatique en cours d'emploi avec une collègue. Elle m'a montré tout ce que je devais savoir.
2	J'aurai aimé mieux comprendre le fonctionnement du système informatique de postédition utilisé.
3	J'aurais aimé connaître les divers logiciels d'édition de textes.
5	Avoir su à quel point cette activité pouvait être ennuyeuse et inintéressante
6	J'ai débuté il y a plus de 20 ans. L'informatique était moins présente à l'époque. Il y avait peu de cours universitaires qui couvraient ce domaine. Aujourd'hui, je pense qu'il est essentiel d'avoir une bonne formation de base sur l'utilisation d'Internet et des logiciels les plus courants. Il faut aussi maîtriser le traitement de textes.
7	programmation de la traduction machine
8	Tout!

121. Citations reprises telles quelles.

9	Si c'est réellement une méthode plus efficace que la traduction traditionnelle!
10	J'aurais aimé que plus de cours de révision soient offerts dans mon programme de traduction.
11	Les attentes du client. Celles-ci ne sont pas toujours claires ou communiquées par le chef de projet.
12	J'aurais aimé avoir des arguments pour expliquer de manière convainquante au client anglophone pourquoi la traduction mécanisée n'est pas le graal de la traduction, pourquoi on ne peut pas juste changer un mot pour un autre, pourquoi peu de changements dans l'anglais ne veut pas dire peu de changements dans le français, pourquoi, pourquoi... C'est une chose qu'on apprend à la dure. Il est bon d'avoir en poche quelques armes.
13	J'aurais aimé avoir l'option de me prévaloir d'une formation en postédition de très courte durée. Le temps est une denrée rare pour moi.
14	Rien. La postédition est arrivée bien longtemps après que j'ai été formé.
15	Davantage d'informations sur le fonctionnement des différents moteurs en général, du moteur utilisé par le client en particulier et les règles d'usage pratiques destinées aux postéditeurs, en travaillant éventuellement avec un postéditeur expérimenté pour bénéficier d'un retour constructif.
16	Contexte de traduction
17	Le fonctionnement des machines de traduction automatique
18	Rien.
19	Mieux connaître les principes du moteur de traduction automatique statistique, qui permet de comprendre et d'anticiper les erreurs
20	J'aurais aimé connaître le fonctionnement des logiciels de traduction automatique. Pour pouvoir détecter les erreurs dues au programme.
21	non, mon stage a été très formateur
22	J'aurais aimé recevoir des exemples concrets de ce qui est attendu du linguiste. J'aurais aussi aimé avoir des explications approfondies sur le fonctionnement de la MT et les étapes de pré-édition.

Annexe N – Feuille d’information

- Titre :** **Quelle formation donner aux traducteurs-postéditeurs de demain?**
- Chercheuse :** **Louise Saint-André**
École de traduction et d’interprétation
Université d’Ottawa
- Superviseure de thèse :** Elizabeth Marshman
École de traduction et d’interprétation
- Invitation :** Vous êtes invités à participer à une étude portant sur la révision de textes produits au moyen d’une traduction automatique. Cette étude, mentionnée ci-dessus, est menée par Louise Saint-André, étudiante à la maîtrise en traductologie à l’Université d’Ottawa, sous la direction de M^{me} Elizabeth Marshman, professeure adjointe de l’École de traduction et d’interprétation de l’Université d’Ottawa.
- Objectif de l’étude :** Cette étude vise à déterminer les éléments qui sont nécessaires à la formation des traducteurs pour qu’ils acquièrent les compétences requises pour faire de la postédition.
- Participation :** Si vous souhaitez participer à cette étude, veuillez cliquer sur le lien qui se trouve au bas de cette feuille d’information. Le fait de remplir et de retourner le questionnaire signifie que vous acceptez de participer à l’étude. Remplir le questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes.

- Risques :** L'étude ne comporte aucun risque pour vous. En effet, le questionnaire ne vous demande ni votre nom ni vos coordonnées, et les questions portent sur votre expérience en postédition et sur la formation et les compétences requises pour faire ce travail.
- Avantages :** Grâce à votre participation, nous pourrions acquérir une meilleure compréhension des besoins de formation des futurs postéditeurs. Cette information pourra guider la conception de formations à venir, mais servira surtout à recueillir les données nécessaires pour un projet de thèse portant sur la formation que devront recevoir les postéditeurs professionnels de demain.
- Confidentialité :** Les renseignements fournis demeureront strictement confidentiels. Ils ne serviront qu'aux fins du projet de thèse susmentionné. Seules l'étudiante nommée ci-dessus et sa directrice de thèse auront accès à l'ensemble des données. Les réponses données aux questions ouvertes pourront être utilisées mot pour mot lors d'exposés ou paraître dans certaines publications, mais votre identité ne sera divulguée en aucun cas. Les résultats pourront être publiés ou présentés (par exemple, lors de conférences) sous forme amalgamée, c'est-à-dire que les publications présenteront un survol des réponses, mais jamais de sondages individuels.
- Anonymat :** Vos réponses ne seront aucunement associées à votre nom, et votre adresse IP ne sera ni collectée ni sauvegardée. De plus, le questionnaire ne demande aucune information qui pourrait vous identifier personnellement.
- Conservation des données :** Les données recueillies seront sauvegardées de façon sécuritaire, soit dans un compte protégé par mot de passe sur le serveur du service FluidSurveys, soit dans un classeur fermé à clé dans le bureau de la directrice de thèse, soit dans son ordinateur, protégées par un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans après la soumission de la thèse, après quoi elles seront détruites.
- 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, en nous soumettant vos réponses, vous nous autorisez à utiliser l'information. Si vous changez d'avis, vous pourrez en tout temps

choisir de ne pas continuer à répondre aux questions ou de ne pas soumettre le questionnaire rempli. Si vous choisissez de ne pas terminer le questionnaire, mais de le soumettre quand même, les réponses fournies pourront être prises en compte dans les données.

Conclusions de l'étude : Les conclusions dégagées de l'ensemble des réponses fournies par tous les participants (et non des questionnaires individuels) ainsi que des citations de certaines réponses pourront être incluses dans la thèse, qui sera publiée en ligne, ainsi que communiquées lors de conférences, qui pourraient être enregistrées puis diffusées, et éventuellement dans des articles pouvant être publiés en format papier ou sur le Web.

Si vous avez des questions ou souhaitez obtenir de plus amples renseignements au sujet de ce projet, n'hésitez pas à contacter la chercheuse aux coordonnées fournies ci-dessus.

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 159, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tél. : 613 562-5841 ou ethique@uottawa.ca.

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

Nous vous prions d'agréer nos salutations distinguées.

Louise Saint-André

Date

Elizabeth Marshman

Date

Si vous souhaitez participer à ce projet en répondant au questionnaire, veuillez cliquer sur le lien suivant :

<http://fluidsurveys.com/s/postedition/>

Annexe O – Invitation

Objet : Recherche sur la révision de textes traduits par un processus automatique

Bonjour,

Révisiez-vous des textes traduits par un processus automatique (PORTAGE, SYSTRAN ou autre) de l'anglais vers le français?

Dans le cadre d'un projet de maîtrise, je cherche à déterminer comment former adéquatement les traducteurs pour cette forme de révision, et votre collaboration me serait très précieuse.

Pour participer au projet, il suffit de répondre à quelques questions sur votre expérience de ce type de travail et sur la formation et les compétences qu'il requiert. Répondre au questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes, et vos réponses seront tout à fait anonymes.

La feuille d'information ci-jointe contient tous les détails sur le projet ainsi que mes coordonnées et le lien menant au questionnaire.

Après avoir répondu au questionnaire, si vous souhaitez contribuer davantage au projet en participant à une entrevue, vous pourrez choisir de m'envoyer vos coordonnées. Je communiquerai avec vous pour prendre les dispositions nécessaires ou pour répondre à toute question que vous pourriez avoir. Veuillez noter que le temps et les ressources étant limités, une sélection pourrait être effectuée parmi les répondants qui souhaiteraient participer à une entrevue. Le cas échéant, la sélection viserait à assurer la plus grande diversité d'information possible.

Vous êtes totalement libre de participer ou non à ce projet, soit en répondant au questionnaire anonyme seulement, soit en participant aussi à une entrevue. Toutefois, soyez assuré que votre participation serait grandement appréciée.

N'hésitez pas à distribuer cette invitation à d'autres postédateurs, ni à me joindre si vous souhaitez obtenir de plus amples renseignements.

Merci de votre généreuse collaboration.

Louise Saint-André

p. j. Feuille d'information

Annexe P – Invitation de suivi

Objet : Recherche sur la révision de textes traduits par un processus automatique

Bonjour,

Merci à tous ceux et celles qui ont déjà répondu au questionnaire sur la révision de textes traduits par un processus automatique.

La présente s'adresse aux personnes qui n'ont pas encore répondu au questionnaire. Si tel est votre cas, permettez-moi de vous réinviter à participer à ce projet de recherche.

Révisiez-vous des textes traduits par un processus automatique (PORTAGE, SYSTRAN ou autre) de l'anglais vers le français?

Dans le cadre d'un projet de maîtrise, je cherche à déterminer comment former adéquatement les traducteurs pour cette forme de révision, et votre collaboration me serait très précieuse.

Pour participer au projet, il suffit de répondre à quelques questions sur votre expérience de ce type de travail et sur la formation et les compétences qu'il requiert. Répondre au questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes, et vos réponses seront tout à fait anonymes.

La feuille d'information ci-jointe contient tous les détails sur le projet ainsi que mes coordonnées et le lien menant au questionnaire.

Après avoir répondu au questionnaire, si vous souhaitez contribuer davantage au projet en participant à des entrevues, vous pourrez choisir de m'envoyer vos coordonnées. Je communiquerai avec vous pour prendre les dispositions nécessaires ou pour répondre à toute question que vous pourriez avoir.

Vous êtes totalement libre de participer ou non à ce projet, soit en répondant au questionnaire anonyme seulement, soit en participant aussi à une entrevue. Toutefois, soyez assuré que votre participation serait grandement appréciée.


N'hésitez pas à distribuer cette invitation à d'autres postédateurs, ni à me joindre si vous souhaitez obtenir de plus amples renseignements.

Merci de votre généreuse collaboration.

Louise Saint-André

p. j. Feuille d'information

Annexe Q – Certificat d’approbation déontologique

Numéro de dossier: 06-13-28		Date (mm/jj/aaaa): 08/16/2013	
Université d’Ottawa Service de subventions de recherche et déontologie	University of Ottawa Research Grants and Ethics Services		
Certificat d’approbation déontologique 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	Marshman	Arts / Traduction et interprétation	Superviseure
Louise	Saint-André	Arts / Traduction et interprétation	Etudiante-chercheure
Numéro du dossier: 06-13-28			
Type du projet: Thèse de maîtrise			
Titre: Quelle formation donner aux traducteurs-postéditeurs de demain?			
Date d’approbation (mm/jj/aaaa)	Date d’expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation	
08/16/2013	08/15/2014	Ia	
(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)			
Conditions Spéciales / Commentaires: N/A			



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

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 déontologique 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>

Veillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. 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 de déontologie en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.