



Maximiser le potentiel des stages :
s'assurer de leur apport pédagogique

Mémoire de maîtrise

Émilie Gobeil-Roberge

Maîtrise en traduction et terminologie

Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

Résumé

L'arrivée imminente du stage obligatoire dans la formation universitaire en traduction multipliera le nombre d'étudiantes qui feront un séjour dans le monde professionnel pendant leur parcours universitaire. Comment s'assurer que ce séjour soit formateur pour elles ? Qu'elles ne font pas uniquement une visite dans le monde professionnel, mais profitent réellement d'un **stage enrichissant** ? C'est la question que nous nous poserons pour ce mémoire. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la recherche déjà effectuée en pédagogie de la traduction, les théories importantes de l'éducation et l'exemple d'un domaine ayant implanté le stage avec succès. Pour déterminer les facteurs définissant un stage enrichissant, nous tenterons d'abord de cerner les compétences qu'il est possible d'acquérir en stage et les indicateurs de réussite des stages effectués au cours des cinq dernières années. Au moyen d'une étude de documents, de questionnaires et d'entrevues, nous brosserons un portrait de la situation actuelle et offrirons des pistes de réflexion et de solution pour les défis à venir concernant l'optimisation des stages.

Table des matières

Résumé	ii
Table des matières	iii
Liste des figures	v
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
1. Mise en contexte et problématique.....	3
1.1 Précisions conceptuelles et terminologiques	3
1.2 Le stage	4
1.3 Voies à venir	7
2. État de la question	10
2.1 Bloom, père de la pédagogie de la maîtrise.....	10
2.2 L'approche de Delisle.....	12
2.3 Nord, le fonctionnalisme et l'approche centrée sur l'apprenante	13
2.4 Vienne et Gouadec : l'approche situationnelle.....	14
2.5 Kiraly : du cognitif au socioconstructivisme	16
2.6 Compétences recherchées chez la traductrice	17
3. Cadre théorique	35
3.1 Traductologues et stages.....	35
3.2 Le triangle pédagogique	37
4. Méthodologie de la recherche	45
4.1 L'étude de documents.....	45
4.2 Le recours aux questionnaires	46
5. Résultats et analyse	51

5.1 Répartition des stages	51
5.2 L'université, un lien important avec le monde professionnel	52
5.3 Formules changeantes, durées variables.....	53
5.4 Encadrement, ici et ailleurs	55
5.5 Les tâches confiées aux stagiaires	57
5.6 Auto-évaluation des compétences des étudiantes.....	59
5.7 Le point de vue de l'OTTIAQ	61
5.8 Le point de vue des coordonnatrices de stage	62
6. Notre proposition.....	66
6.1 Trois axes de formation pour les traductrices.....	66
6.2 Objectifs du stage	72
Conclusion.....	76
Bibliographie.....	79
Annexe 1 — Objectifs des formations par immersion des universités étudiées	86
Annexe 2 — Dialogue avec les établissements d'enseignement	89
Annexe 3 — Compétences selon Gouadec	90
Annexe 4 — Compétences selon Kelly.....	91
Annexe 5 — Compétences selon l'EMT.....	92
Annexe 6 — Questionnaire du participant (stagiaire).....	97
Annexe 7 — Questionnaire pour les associations professionnelles	99
Annexe 8 — Questionnaire pour les responsables de stages	100

Liste des figures

[Figure 1 – La taxonomie de Bloom](#)

[Figure 2 — Le triangle pédagogique](#)

[Figure 3 — Université de provenance des répondantes](#)

[Figure 4 — Année du stage](#)

[Figure 5 — Type de milieu de stage](#)

[Figure 6 — Provenance du stage](#)

[Figure 7 — Formule du stage](#)

[Figure 8 — Encadrement par l’université](#)

[Figure 9 — Activités d’encadrement par le milieu](#)

[Figure 10 — Tâches confiées à la stagiaire](#)

[Figure 11 — Suggestions de verbes pour la rédaction d’objectifs](#)

Liste des tableaux

[Tableau 1 — Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Daniel Gouadec](#)

[Tableau 2 — Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Dorothy Kelly](#)

[Tableau 3 — Référentiel des compétences de l'EMT](#)

[Tableau 4 — Tableau comparatif des objectifs et compétences essentielles](#)

[Tableau 5 — Tableau comparatif des objectifs et compétences acquises en stage](#)

[Tableau 6 — Tableau comparatif des aptitudes et lacunes des apprenantes](#)

[Tableau 7 — Variation des compétences des apprenantes](#)

[Tableau 8 — Compétences mentionnées par les coordonnatrices de stages](#)

[Tableau 9 — Compétences à acquérir pendant le stage](#)

[Tableau 10 — Compétences selon les niveaux de Bloom](#)

Remerciements

Merci à mon conjoint, mon meilleur ami, Mathieu, pour tes encouragements, ta facilité à me faire rire même quand ça ne me tente pas, et surtout, surtout, pour ta patience. Merci à mon fils, Alexandre, pour la boîte à bisous qui est toujours à mon bureau et ta créativité contagieuse. Merci à ma fille, Florence, pour les câlins d'encouragement et parce que quand tu me regardes travailler, j'ai l'impression que je peux tout réussir.

Merci à Alexandra Hillinger, ma directrice de mémoire, ma mentore. Merci pour ton éthique de travail qui me donne envie de travailler juste un peu plus fort, merci d'avoir compris à quel moment j'avais besoin que tu me mettes de la pression et à quel moment j'avais besoin que tu m'en enlèves. Mais, surtout, merci pour ta patience pour une étudiante qui ne comprend pas vraiment comment ça marche la rédaction scientifique, mais qui fait de son mieux.

Merci à Louis Jolicoeur de m'avoir convaincue d'embarquer dans cette aventure et d'avoir comploté avec ses collègues pour me pousser à faire un mémoire. Merci à Zélie Guével pour son évaluation de mon projet de mémoire et ses innombrables conseils judicieux tout au long de ce processus.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre à mes questions et de diffuser mes sondages. Éric Poirier, Christine York, Danièle Marcoux, Álvaro Echeverri, Héloïse Duhaime, Julien Gagnon, Sylvie Lemieux, Benoît Simard, Caroline Tremblay, le CLEF, Linda Godin et Donald Barabé.

Finalement, je tiens à remercier le Département de langues, linguistique et traduction et les donateurs de la bourse *La Capitale Groupe financier*.

Introduction

« (...) la théorie sans la pratique est inutile, la pratique sans la théorie est aveugle. »

Immanuel Kant (1878)

L'acte de traduire remonte à l'invention du langage, il suffit de lire le mythe de Babel ou de regarder la pierre de Rosette pour s'en rendre compte. Le débat sur l'enseignement de la traduction, lui, arrive plus tard. Au Québec, l'enseignement de la traduction ne commence que dans les années 1950 et les programmes en bonne et due forme apparaissent autour des années 70. Le débat est donc relativement jeune, mais il a déjà fait couler beaucoup d'encre. Certaines¹ diront qu'il faut traduire pour devenir traductrice, d'autres que les fondements théoriques sont essentiels pour comprendre l'acte de traduire. Nous sommes d'avis qu'elles ont toutes deux raisons. Oui, il faut des fondements théoriques à la formation, mais ce n'est pas faux de dire que la traduction rend traductrice.

Nous avons eu l'occasion, en tant que superviseure de stage, de constater que certaines étudiantes obtiennent leur diplôme universitaire sans savoir réellement ce qu'elles veulent en faire. C'est une réalité pour plusieurs programmes de formation, mais est-ce là une bonne raison de ne pas tenter de les guider dans leur passage vers le monde professionnel ? À notre avis, l'outil de prédilection pour faciliter cette transition vers le monde professionnel est le stage. Toutefois, peu de traductologues l'étudient. Elles l'abordent dans leur recherche plus large sur la pédagogie de la traduction, mais rarement seul. De plus, les statistiques compilées par les différents départements universitaires n'ont, à notre connaissance, jamais été rassemblées. Le regroupement et l'analyse de ces données que nous préconisons permettrait de savoir quelle place prend le stage dans l'enseignement de la traduction au Québec. La première partie de notre recherche sera donc consacrée en grande partie à la collecte de données afin de comprendre l'importance du stage dans la formation universitaire de premier cycle.

¹ Vu la prépondérance d'étudiantes féminines dans les programmes de traduction et celle des femmes dans la profession, nous utiliserons le féminin générique pour ce mémoire.

Ensuite, nous interrogerons des étudiantes universitaires en traduction ayant fait au moins un stage au cours des cinq dernières années. Nous les questionnerons sur leur expérience, le milieu de stage, la durée et les tâches qui leur ont été confiées. Ces informations nous permettront de classer les stages selon divers facteurs. Nous poserons ensuite aux étudiantes des questions visant à déterminer leur niveau de compétence avant et après le stage et l'encadrement qui leur a été offert, tant du côté des universités que de celui du milieu professionnel. Ces questions permettront de tracer une première esquisse des compétences acquises ou consolidées au cours d'un stage enrichissant et des modalités à mettre en place pour en maximiser le potentiel.

Finalement, une partie centrale de notre travail sera de faire le pont entre le monde langagier et celui des théories des sciences de l'éducation. Effectivement, Álvaro Echeverri avance que l'importance de l'influence exercée par Jean Delisle et Donald Kiraly dans le domaine de la pédagogie de la traduction s'explique par le fait que « ces auteurs constituent les principales voix à se lever contre les méthodes traditionnelles (...) et parce qu'ils ont accompagné leurs critiques d'une proposition pédagogique fondée sur une théorie de l'apprentissage reconnue dans les sciences de l'éducation » (2008, p. 89). Jean Delisle disait dans un article de 1981 que « pour être vraiment opératoire, toute stratégie pédagogique appliquée à l'enseignement *pratique* de la traduction doit reposer sur des fondements théoriques valables » (1981, p. 83). C'est pourquoi nous nous pencherons sur les travaux de Benjamin Bloom (1956), géant des théories cognitives, ceux de Dorothy Kelly (2005), qui s'est consacrée à valoriser la pédagogie de la traduction, et ceux de Vaneeta-Marie D'Andrea (2003), experte en ce qui concerne l'enseignement universitaire.

Armée de ces connaissances, nous tenterons de déterminer les facteurs qui optimisent l'apport pédagogique des stages, soit ce qui constitue **un stage enrichissant**. Nous utiliserons ces indicateurs de réussite pour rédiger un modèle d'objectifs pour les stages offerts par les universités, c'est-à-dire un modèle qui serait une réelle représentation des apprentissages qu'il est possible de faire en stage.

1. Mise en contexte et problématique

1.1 Précisions conceptuelles et terminologiques

Avant de commencer notre recherche, il convient de s'entendre sur la terminologie à utiliser. Nous nommerons « superviseure de stage », l'intervenante du milieu de stage accompagnant l'étudiante et, le cas échéant, correspondant avec l'université. Cette superviseure se tient résolument dans le monde professionnel et sera probablement la ressource principale de l'étudiante pendant son stage. C'est aussi elle qui évaluera la stagiaire et sa prestation pendant son séjour. Nous nommerons « coordonnatrice de stage » la personne qui, au sein de la communauté universitaire, est responsable de la gestion des stages à l'interne. Cette personne gère les demandes de stages et les achemine aux étudiantes, elle répond aux questionnements des stagiaires et reçoit et évalue les rapports de fin de stage. Selon les institutions, ses autres responsabilités peuvent varier.

Toujours en matière de terminologie, la pédagogie et la didactique sont des concepts bien distincts. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la pédagogie se définit comme « art et science de l'éducation, plus précisément de l'enseignement » (Legendre, 1988, p. 447). L'auteur note par ailleurs que les premières occurrences du terme *pédagogie* décrivaient l'art d'enseigner aux enfants. Avec le temps, son usage s'est toutefois élargi pour inclure l'enseignement aux adultes. On utilise aujourd'hui ce terme pour désigner l'art d'enseigner, mais sa définition varie encore selon le contexte (Legendre, 1988, p. 447). Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons le terme *pédagogie* pour désigner les actes accomplis par les enseignantes lors de leurs interactions avec les apprenantes. La didactique, quant à elle, est définie comme suit : « art et science de l'éducation dont l'objet est la planification de la situation pédagogique » (Legendre, 1988, p. 179). Simplement, la didactique est la planification de ce qui se fera dans la salle de classe. Legendre précise que le terme peut aussi servir à désigner l'évaluation et l'analyse de ce qui se passe dans la salle de classe (1988, p. 179). Dans le cadre de notre recherche, nous nous pencherons sur la didactique plutôt que sur la pédagogie et y inclurons les activités d'évaluation et d'analyse.

En raison des changements dans le monde universitaire, nous ne nous limiterons pas à la salle de classe, mais nous traiterons de toutes les interactions entre une enseignante et les apprenantes.

Il est également essentiel de convenir de la terminologie à utiliser pour le sujet de notre recherche : ce que l'étudiante doit acquérir lors de son séjour en stage. Effectivement, il serait inutile de tenter d'établir des objectifs de stages sans savoir comment définir ce que nous désirons que l'apprenante y acquière. Par souci de clarté, nous expliquerons donc comment les termes reliés à l'apprentissage seront utilisés dans notre recherche. Legendre définit le *savoir* comme un « [e]nsemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et l'expérience » (Legendre, 1988, p. 501). Il semble donc que ce savoir puisse autant être acquis dans la salle de classe que dans le monde professionnel, que ce soit sous la forme d'un stage ou de la pratique après la diplomation. Toujours selon Legendre, la *compétence*, quant à elle, est une « [h]abilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (Legendre, 1988, p. 109). Le savoir et les compétences sont donc connexes, les compétences étant un peu plus tangibles puisqu'elles permettent de passer à l'action. Ce sont donc les compétences que nous visons lorsque nous établissons un objectif pédagogique pour le stage. Nous voulons non seulement que les apprenantes aient les connaissances nécessaires, mais également qu'elles soient en mesure de les mettre en pratique.

1.2 Le stage

Décrits par Legendre comme une « [p]ériode de formation pratique qui se situe soit en cours d'études, soit entre la fin des études et le début de l'activité professionnelle, ou encore, qui constitue un complément de formation ou un recyclage » (Legendre, 1988), les stages font partie intégrante de la formation en traduction depuis plusieurs années. Kelly mentionne d'ailleurs en 2005 que « it has become increasingly common in university systems for programmes to credit

work experience » (2005, p. 91). D'ailleurs, depuis ses débuts, l'instruction des traductrices est fortement ancrée dans la pratique. Les premières formations canadiennes étaient destinées à offrir un complément de formation aux traductrices déjà en poste et à leur donner des outils pour mieux effectuer leur travail (Delisle, 1990, p. 2). Des traductrices chevronnées comme Vinay, Darbelnet et Seleskovitch et Lederer ont contribué à faire évoluer cette formation, elles ont ensuite été aidées par des pédagogues inspirées par les sciences de l'éducation comme Grégoire², Delisle, Kiraly et Kelly. Grâce aux efforts de ces chercheuses en didactique de la traduction, la formation universitaire s'éloigne peu à peu de la prestation magistrale se concentrant sur le produit de la traduction et aborde le processus grâce, entre autres, à l'approche par objectifs de *La Traduction raisonnée* de Delisle (1993). Des chercheurs comme Donald Kiraly et Daniel Gile suggèrent aussi des solutions novatrices utilisant l'apprentissage par compétences; leurs propositions apparaissent peu à peu dans les programmes québécois. Ainsi, l'apprentissage privilégié par ces nouvelles chercheuses se taille une place dans les programmes sous la forme de simulations comme les « *pratica* » de l'Université McGill et d'émulations comme les ateliers de l'Université de Sherbrooke et les laboratoires de l'Université de Moncton³. Toutefois, sa forme la plus répandue demeure le stage, aussi appelé *formation par immersion*. Décrit par Geneviève Mareschal comme « l'expérience acquise sur le marché du travail en traduisant de vrais textes destinés à de vrais clients/utilisateurs sous la supervision d'un professionnel compétent » (2005, p. 257) et figurant dans la majorité des programmes d'enseignement universitaire de la traduction au Canada (plus des trois quarts des universités comptent au moins une offre de cours constituant un séjour dans le monde professionnel)⁴. Il est offert dans plusieurs formules que Mareschal explique bien : le stage interne, une formule qui simule un cabinet de traduction à l'université où tous les rôles sont occupés par des étudiantes encadrées par une enseignante ou une traductrice professionnelle; le stage en partenariat se déroulant au Bureau de la traduction et jumelant une étudiante avec une professionnelle qui l'encadre; le stage externe où l'étudiante effectue un séjour dans un cabinet de traduction ou dans un service de traduction, ce stage a souvent lieu l'été et peut compter des heures et responsabilités variables; finalement, la formule coop, offerte dans trois universités québécoises (l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université Concordia), qui permet à

² Jeanne Grégoire, responsable de l'établissement des premiers cours de traduction au Québec (Delisle, 1990, p. 40)

³ Selon les programmes affichés sur les sites de ces universités.

⁴ Selon les programmes affichés sur les sites des universités canadiennes en avril 2021.

l'étudiante de passer d'une session d'études à une session de stage pendant son parcours universitaire. Il faut toutefois mentionner que la formule de stage en partenariat a changé depuis l'article de Mareschal et jumelle maintenant trois étudiantes à une professionnelle du Bureau de la traduction;, de plus l'OTTIAQ offre maintenant une formule de mentorat intégré au cursus des universités québécoises.

La possibilité de faire un stage est donc commune, mais sa popularité reste méconnue puisqu'à notre connaissance, aucune statistique sur le nombre d'étudiantes choisissant d'aller en stage n'a été compilée. Nous croyons que le point de départ de notre recherche sera de sonder les universités sur leur vision des stages et de questionner les étudiantes ayant effectué un stage.

Un stage est donc généralement un séjour dans le monde professionnel, mais tous les stages contribuent-ils à l'apprentissage des traductrices en devenir ? Il n'est pas difficile de croire que certains milieux de stage, par manque d'expérience voire manque de scrupules, ont mal calculé le travail à donner à leurs stagiaires. Les stagiaires peuvent donc ainsi se retrouver avec des tâches trop difficiles pour leur niveau, entraînant ainsi chez elles un manque de confiance en leurs capacités et même un certain découragement. À l'inverse, un milieu de stage attendant une vague de travail qui ne se concrétise pas pourrait laisser ses stagiaires sans travail pendant la durée de leur séjour. Il convient donc de distinguer ces stages de ceux qui permettent à l'étudiante de ressortir grandie de son expérience. Nous appellerons donc « stages enrichissants » les expériences répondant aux objectifs que nous aurons établis. Un stage enrichissant permet à l'étudiante d'accomplir les objectifs fixés, d'acquérir les compétences attendues et de profiter du plein apport pédagogique que peut offrir cette expérience.

1.3 Voies à venir

Comme les statistiques sur les stages et leurs conditions n'ont pas été établies dans le domaine de la traduction au Canada, il est difficile de déterminer l'apport de ces séjours pour les étudiantes y ayant participé. Il peut être utile de se pencher d'abord sur les compétences souhaitées chez les traductrices. Maintes chercheuses, pédagogues et professionnelles ont tenté de créer une liste de ces compétences. La liste élaborée par Kelly en 2005 continue de faire autorité. Plus récemment, le référentiel de compétences de l'European Master's in Translation (EMT, 2017), quoique se concentrant sur la formation de maîtrise en Europe, constitue aussi un guide des compétences nécessaires pour exercer la formation de traductrice. Nous tenterons donc de comparer ces listes de compétences et de déterminer lesquelles peuvent être acquises pendant le stage. Pour ce faire, nous analyserons les objectifs déjà rédigés pour les stages et autres séjours en milieu professionnel des universités québécoises. En parallèle, les travaux d'autres disciplines nous renseignent beaucoup sur les compétences qu'il est possible de mobiliser lors d'une formation par immersion. Nous chercherons à déterminer si ces compétences sont aussi mises à profit lors de stages en traduction et nous les comparerons au référentiel de compétences de l'EMT et à la liste de compétences de Kelly. De plus, les variables influençant la qualité des stages et leur apport pédagogique gagneraient à être documentés davantage. Nous postulons que les tâches effectuées par les stagiaires et l'encadrement offert pendant le stage sont parmi les éléments déterminants. Qu'il s'agisse d'un encadrement au sein du milieu, par le personnel enseignant de l'université ou par une coordonnatrice de stage faisant partie de l'administration universitaire, cet encadrement permet de mettre en branle le processus de métacognition essentiel à la profession de traductrice.

Dans sa thèse de doctorat sur l'évaluation en pédagogie de la traduction, Phillipe Gardy définit la métacognition comme l'acte de : « Porter un jugement sur un travail cognitif et en tirer des enseignements pour permettre à l'apprenant d'apporter des améliorations à sa méthode de travail. » (2015, p. 10) La métacognition est en fait la prise de conscience du processus cognitif, apprendre à apprendre. Pour que cette aptitude s'active, l'apprenante doit réfléchir à ce qu'elle a appris et aux stratégies qui lui ont permis de l'apprendre. Cette prise de conscience ne peut se concrétiser que si la stagiaire réfléchit à ce que son stage lui a enseigné. Certes, même sans cette

métacognition, le stage est professionnalisant : il offre à l'étudiante une immersion dans le monde professionnel, une meilleure compréhension de celui-ci et peut la forcer à s'autonomiser et à travailler en équipe. Ces éléments, certainement souhaitables, sont mentionnés comme nécessaires à la formation en traduction par plusieurs intervenants du milieu (Kelly, 2005, EMT, 2017, Bureau de la traduction, 2021), y compris les employeurs selon la Fédération internationale des traducteurs (Mauriello, 1999) et le Rapport du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (Comité, 1999) tels que repris par Echeverri (2008, p. 79). Toutefois, ces éléments suffisent-ils à rendre le stage enrichissant ? Pour permettre aux stagiaires de tirer le maximum de leur expérience, il faut s'assurer que cette phase de leur formation s'harmonise avec leur processus d'apprentissage utilisé jusque-là, qu'elle s'inscrit dans la même veine que l'enseignement reçu dans les salles de classe, que l'étudiante est appelée à faire des tâches adaptées à ses capacités et qu'elle est accompagnée pendant tout le processus pour éviter qu'elle ne tombe dans ce que Daniel Gile appelle le mode autoapprentissage. Ce type d'apprentissage peut survenir si la stagiaire n'est plus encadrée et « commence son activité sans préparation, et acquiert le savoir et le savoir-faire qui lui manquent au fil de son travail » (Gile, 2005, p. 21) parce que sa superviseure est trop occupée, désintéressée ou à court d'outils pour l'aider. Toujours selon Gile, cet apprentissage comporte des inconvénients, notamment l'apprentissage à tâtons, au fil des problèmes rencontrés, qui prend beaucoup trop de temps et le risque de plafonnement des compétences en l'absence d'encadrement (Gile, 2005, p. 21).

Notre recherche vise à déterminer quelles sont les compétences réellement acquises chez les traductrices ayant effectué un stage, quels sont les indices de qualité des stages où les compétences acquises correspondent au souhait des traductrices en devenir et comment s'assurer que les stages offerts aux étudiantes comprennent systématiquement ces indices de qualité dans le futur. Pour ce faire, nous analyserons les objectifs de l'apprentissage par immersion déjà offert par les universités québécoises et les comparerons avec les compétences répertoriées comme nécessaires pour exercer la profession selon des intervenants du domaine, notamment l'Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (OTTIAQ), la Fédération internationale des traducteurs (FIT), l'European Master's in Translation (EMT) et diverses auteures s'étant penchées sur le sujet comme Daniel Gouadec, Dorothy Kelly et Álvaro Echeverri.

Nous postulons qu'en modularisant l'apprentissage pendant tout le parcours étudiant, en envoyant les étudiantes en stage au bon moment de leur formation et en effectuant l'encadrement en milieu universitaire dès la recherche initiale du stage et tout au long de son processus, le stage est plus formateur. Cet encadrement facilite certainement le déclenchement des processus métacognitifs expliqués plus loin. Nous explorerons donc de quelle façon les universités québécoises accompagnent leurs stagiaires en interrogeant des représentantes de ces universités et des étudiantes ayant effectué au moins un stage crédité au cours des cinq dernières années ainsi qu'en analysant les procédés mis en place dans d'autres domaines que la traduction pour accompagner les stagiaires.

Finalement, la ligne directrice qui guidera la rédaction de notre mémoire est l'essence du stage enrichissant, l'établissement des conditions qui permettent de maximiser son potentiel pédagogique et les stratégies à mettre en œuvre pour tenter de maximiser l'apport pédagogique des stages pour toutes les stagiaires au cours des prochaines années. Pour ce faire, nous aurons recours à l'étude des programmes en place, ainsi que des compétences souhaitables chez les traductrices professionnelles et de la meilleure façon de s'assurer que ces compétences sont acquises lors de séjours dans le milieu professionnel.

2. État de la question

La pédagogie et la didactique de la traduction sont des sujets étudiés depuis longtemps. Selon Álvaro Echeverri, « la formation des traducteurs [est] le lieu de rencontre des traductologues et [...] la didactique de la traduction l'un des sujets les plus importants de la traductologie du point de vue quantitatif » (2008, p. 66). Plusieurs chercheuses, notamment Kelly (2005), Kiraly (1995, 2000), Echeverri (2008) et Mareschal (2005), s'entendent pour reconnaître que cette didactique a besoin d'un vent de modernité : elle doit s'adapter aux changements qui se sont opérés dans le monde, mais plus précisément dans les sciences de l'éducation depuis la première publication de *La traduction raisonnée* de Delisle. Le désir de renouvellement semble faire l'unanimité; on peut voir les textes en traitant se succéder de 1970 à aujourd'hui (Ladmiral, 1979, Delisle, 1980, Hurtado, 1999, Gonzalez-Davis, 2004, Echeverri, 2008). Echeverri a d'ailleurs intitulé le sien : « Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? » (2008), c'est tout dire. Les différentes théories en pédagogie de la traduction s'organisent en grands mouvements qui se succèdent et se chevauchent parfois. Chacun de ces mouvements arrivant en réaction ou en complémentarité au précédent, en améliorant la formule ou en la modifiant avec les théories à la mode ou selon l'expérience personnelle des théoriciennes. Nous explorerons cinq théories fondamentales sur lesquelles s'appuie notre recherche : l'approche par objectifs de Delisle, Kiraly et son passage du constructivisme au socioconstructivisme, Nord et l'approche centrée sur l'apprenante, Gile et l'approche centrée sur le processus et l'approche situationnelle selon Vienne et Gouadec. Mais tout d'abord, il est essentiel de commencer en examinant la taxonomie de Bloom (1956), qui est souvent la pierre angulaire des stratégies pédagogiques élaborées.

2.1 Bloom, père de la pédagogie de la maîtrise

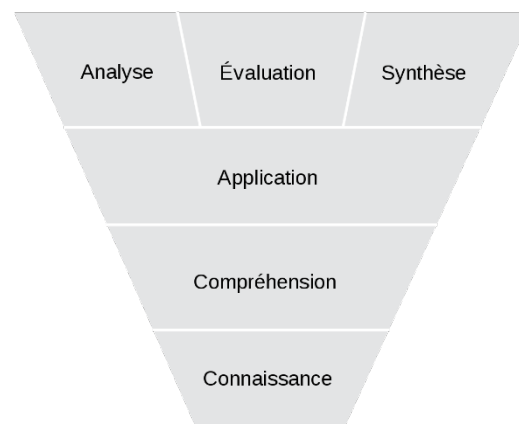
Reconnu dans le domaine de l'éducation pour sa taxonomie souvent représentée sous la forme d'une pyramide (figure 1), Bloom l'élabore celle-ci pour « déterminer une hiérarchie des

types de savoirs et de capacités intellectuelles pouvant guider la définition des objectifs d'habileté ainsi que l'évaluation des apprentissages » (Legendre, 1988, p. 548). Plus de 60 ans plus tard, elle est encore utilisée par plusieurs enseignantes pour établir et préciser leurs objectifs d'apprentissage (Gardy, 2015). Philippe Gardy, dans sa thèse synthétise et explique la taxonomie de Bloom de façon claire et concise, nous reprendrons donc son organisation des niveaux de compétences de façon hiérarchique :

1. Connaissance : mémorisation et restitution d'une information dans les mêmes termes (p. ex. : réciter une table de multiplication)
2. Compréhension : restitution du sens des informations dans ses propres termes (p. ex. : reformuler une phrase)
3. Application : utilisation de règles pour résoudre un problème (p. ex. : calculer une densité à partir de chiffres de population et de superficie)
4. Analyse : identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les caractéristiques (p. ex. : retrouver les villes citées dans un texte, puis les classer par continent)
5. Synthèse : réunion ou combinaison de parties pour former un tout, rédaction d'une œuvre personnelle (p. ex. : rédiger une synthèse de textes)
6. Évaluation : formation de jugements qualitatifs argumentés (p. ex. : porter un jugement sur la validité d'une théorie ou évaluer les travaux d'apprenants).

(Gardy, 2015, p. 20)

Figure 1 – La taxonomie de Bloom



(INSA, 2021)

2.2 L'approche de Delisle

Impossible d'aborder la pédagogie de la traduction en faisant abstraction de Jean Delisle. Il s'agit du premier traductologue à appliquer la taxonomie de Bloom et la notion d'objectifs d'apprentissage à la pédagogie de la traduction (Kelly, 2005, p. 17). Delisle aborde la taxonomie de Bloom dans un chapitre de son livre sur le métalangage en 1998 et explique comment il l'applique à la création d'un cours. Selon lui cette taxonomie :

[...] offre un cadre de référence grâce auquel il est possible de vérifier si les objectifs d'un cours sont du niveau recherché et si plusieurs niveaux de la taxonomie sont couverts. Dans un cours universitaire, il ne faut pas se contenter de transmettre des connaissances. Il faut aussi et surtout chercher à développer les aptitudes relevant du niveau supérieur de la taxonomie (analyse, synthèse, évaluation). Cela s'applique tout particulièrement à l'enseignement de la traduction.

(Delisle, 1998, p. 72)

Toujours dans son ouvrage de 1998, Delisle explique ce que sont les objectifs et leur importance dans le processus de conception d'un programme de formation, qu'il s'agisse d'un simple cours ou d'une formation de baccalauréat complète. Dans la troisième édition de *La traduction raisonnée* (2013), il définit l'objectif d'apprentissage comme étant : « La description de l'intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant s'opérer chez un étudiant. » (2013, p. 24) Par ailleurs, il sépare ses objectifs en deux sous-catégories : l'objectif général, qui est un « bref énoncé d'intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme d'études ou d'un cours », et l'objectif spécifique, qui est « un énoncé, formulé en termes de comportements observables, qui décrit le plus précisément possible les résultats auxquels doivent conduire une ou plusieurs activités pédagogiques » (Delisle, 2013, p. 21).

Son approche a, selon lui, quatre avantages principaux :

- elle facilite la communication entre les enseignants et les étudiants
- elle facilite le choix des outils pédagogiques
- elle suggère différentes activités d'apprentissage
- elle offre une assise pour évaluer les apprentissages

(Delisle, 1998, cité par Kelly, 2005).

Faisant la revue des courants principaux en pédagogie de la traduction, Kelly mentionne Delisle et son rôle capital comme premier à appliquer la taxonomie de Bloom au monde de l'enseignement de la traduction. Dans ses mots : « [...] his essential contribution to translator training had little to do with this theoretical aspect of his work; it was rather to remind trainers the need to apply basic teaching principles to their classes, one of the most important being the establishment of clear and achievable objectives [...] » (Kelly, 2005, p. 12). Quoiqu'ancrée dans un désir d'échapper à la linguistique différentielle de *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay et Darbelenet (1958), *La traduction raisonnée* offre une vision bifocale de la traduction difficile à adapter à l'enseignement de la traduction sans contrainte de langue et utilise des exemples fictifs, hors contexte. Ainsi, si Delisle reproche à la linguistique différentielle qu'elle se concentre sur le rapport entre deux langues plutôt que sur la mécanique de la traduction, son ouvrage propose finalement des dispositifs peu adaptables à d'autres combinaisons de langue. Ce seront les critiques principales de sa technique.

2.3 Nord, le fonctionnalisme et l'approche centrée sur l'apprenante

Dans son approche d'abord introduite en allemand en 1988 puis traduite en anglais en 1991 (Nord, 1991), Nord considère essentiel que les traductrices traduisent en situation authentique. Selon elle, « [t]raduire sans instructions précises, c'est comme nager dans une piscine vide » (Nord, 2008, p. 97). Elle ne suggère donc pas de simples exercices, mais des traductions simulant le monde du travail. Selon elle, les traductrices ne devraient jamais traduire des mots hors contexte,

elles devraient toujours traduire avec une intention et un public cible en tête. S'inscrivant dans une approche fonctionnaliste de la traduction, elle met l'accent sur les questions que la traductrice doit se poser avant de traduire (Qui rédige ? Pour qui ? Dans quel format ? etc.). Selon elle, la traduction d'un texte devrait être évaluée en fonction du destinataire et de la situation de communication. Si ces éléments changent, il est donc possible que ce qui avait été refusé ne le soit plus.

De plus, pour Nord il est essentiel que l'acquisition des compétences des traductrices soit graduelle. L'enseignante joue donc un rôle plus important au début du processus afin de guider les étudiantes et de s'assurer que les tâches demandées soient réalistes et conformes à leur niveau d'avancement (Kelly, 2005, p. 13). L'avènement de l'approche situationnelle, presque en même temps, offrira une approche différente, mais tout aussi graduelle.

2.4 Vienne et Gouadec : l'approche situationnelle

L'approche situationnelle, d'abord élaborée par Jean Vienne (1994), s'inscrit, comme celle de Nord, dans le courant fonctionnaliste. Toutefois, au contraire de Nord, Vienne croit que c'est une mauvaise idée de simuler les tâches professionnelles ajoutant que « it is difficult, indeed sometimes impossible, to carry out a realistic analysis of the situation, and to answer the questions that might arise » (Vienne, 1994, p. 52). Pour cette raison, il propose plutôt aux enseignantes de donner à leurs étudiantes des mandats issus de leur pratique. À son avis, ce n'est que dans cette situation que l'enseignante pourra réellement jouer le rôle de « cliente simulée ». Puisqu'elle a connu le réel client et les détails de son intention et de sa situation de communication, elle peut réellement reproduire la réalité professionnelle pour ses étudiantes. Gouadec n'abonde pas exactement dans le même sens; il inclut la simulation de Nord et l'émulation de Vienne et articule la formation de façon plus systématique.

Selon Gouadec, pour « conduire progressivement à une professionnalisation totale » (2003, p. 37), il faut organiser la formation des traductrices sur quatre niveaux : *la préparation, la*

simulation, l'émulation et l'immersion. Premièrement, le niveau de *préparation* permet de « mettre en place toutes les compétences indispensables à la conduite effective d'activités de traduction » (2003, p. 37). Autrement dit, il s'agit d'agrandir le bagage cognitif des apprenantes et de leur fournir les compétences de base pour effectuer, comprendre et analyser l'activité traduisante. À ces éléments s'ajoutent des composantes de culture générale, d'informatique, de documentation et de terminologie. Cette portion de la formation est assurée à 100 % par les universités et permet de guider l'entrée de l'étudiante dans le monde de la traduction sans « dépasser (outrepasser) ses compétences » (Gouadec, 2003, p. 38). Deuxièmement, la *simulation* « marque le passage à la traduction absolue » (Gouadec, 2003, p. 38). À l'image de la proposition de Nord (1991), il s'agit de simuler le milieu professionnel pour introduire ses restrictions aux étudiantes tout en les encadrant suffisamment pour qu'elles ne se sentent pas dépassées par la situation. Des projets simulant l'activité professionnelle leur permettent de comprendre comment le marché du travail s'organise, sans la pression d'interagir devant des employeurs potentiels. La formatrice y joue un rôle déterminant, elle remplace le client et le réviseur et sert de « prescripteur, [...] personne-ressource, informateur, support technique ». Les étudiantes jouent toutefois aussi un rôle plus actif dans ce niveau que dans le précédent. Elles occupent différentes fonctions (chef de projet, responsable de domaine, chef de groupe, opérateur). Troisièmement, l'*émulation* « introduit le facteur externe déterminant : le donneur d'ouvrage vrai » (Gouadec, 2003, p. 40). La formatrice doit donc produire un mandat tiré de sa pratique, envoyé au département ou demandé à l'avance à des clients qui accepteront de se plier aux conditions particulières de la traduction pédagogique. Ce mandat devra disposer d'une date de livraison assez flexible pour permettre que l'activité dure pendant une session complète. Finalement, le dernier et quatrième niveau est l'*immersion*. Ce dernier niveau n'est que très peu abordé par Gouadec. S'il mentionne les stages dits « internes » gérés par l'université (le cabinet de traduction étudiant Langulaire à l'Université Laval en est un exemple), il se tourne rapidement vers les stages effectués dans l'univers professionnel puis vers l'emploi. Il semblerait donc qu'à son avis, l'*immersion* soit la dernière étape du cheminement des étudiantes, une étape qui serait souvent en dehors du champ de compétences de l'université.

2.5 Kiraly : du cognitif au socioconstructivisme

Donald Kiraly publie en 1995 *Pathways to Translation* où il demande aux formatrices en traduction de se pencher un peu plus sur l'aspect cognitif de l'enseignement de la traduction. Il leur demande de mettre de l'avant la liberté de l'apprenant (1995). Il introduit l'idée d'auto-image de la traductrice, la prise de conscience graduelle de l'apprenante concernant sa place dans le processus traductionnel. Il avance que la création et l'entretien de cette auto-image sont des éléments essentiels de la formation (Kiraly, 1995). La publication de Kiraly a été critiquée pour son manque de rigueur et le manque de qualité de ses recherches documentaires (Brunette, 1996). Cet exercice deviendra toutefois le point de départ de sa démarche dans l'approche socioconstructiviste. Selon Kozanitis,

[l]e socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant;
2. la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant;
3. la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

(Kozanitis, 2005, p. 12)

En 2000, Kiraly publie *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Il y critique d'abord la position qu'il a adoptée dans son ouvrage précédemment cité, puis reprend les points principaux de l'approche situationnelle de Vienne et Gouadec. À son interprétation de cette théorie, Kiraly ajoute une approche collaborative de l'enseignement tout en reprenant son concept d'auto-image de l'apprenant. Quoique le constructivisme et le socioconstructivisme soient souvent présentés en opposition l'un à l'autre, ils partagent aussi beaucoup de valeurs. D'ailleurs, la notion « socio » du socioconstructivisme ne

lui est pas exclusive, les adeptes du constructivisme ne sont pas tous des individualistes. Plusieurs d'entre eux connaissent et reconnaissent l'importance du milieu et des personnes entourant l'apprenante. Ils croient simplement que l'apprentissage passe d'abord par les capacités de l'apprenante. Les partisans du socioconstructivisme, eux, avancent plutôt que les composantes sociales comme les pairs, l'enseignante et l'environnement général de l'apprentissage ont un rôle important à jouer dans le processus.

2.6 Compétences recherchées chez la traductrice

Les compétences nécessaires pour devenir traductrice sont le sujet de maints débats et il serait ardu d'en relever toutes les occurrences au cours des 50 dernières années. De plus, comme la traduction est un domaine en effervescence et en constante évolution, il semble contre-indiqué de s'attarder aux listes de compétences établies il y a plus de 20 ans. Nous considérons donc quatre sources plus contemporaines : Gouadec, Kelly, Echeverri et l'EMT.

2.6.1 Les compétences selon Gouadec

Dans son article de 2003, paru dans le cadre d'un recueil sous la direction de Geneviève Mareschal, Daniel Gouadec se montre confiant face à l'établissement du « profil optimal du diplômé » (Gouadec, 2003, p. 33). À son avis, il suffit de parcourir les offres d'emplois, d'analyser le contenu des stages et de discuter avec des traductrices et leurs employeuses pour établir une liste des compétences indispensables pour devenir traductrice. C'est ainsi qu'il établit une liste de compétences de base, thématiques, informatiques, entrepreneuriales et spécialisées. Elles sont reproduites dans leur intégralité à l'annexe 3, mais en voici un résumé :

Tableau 1

Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Daniel Gouadec	
Compétences de base	• Compétences techniques générales • Maîtrise de la culture et de la langue source • Maîtrise de la culture et de la langue cible • Maîtrise des techniques et stratégies de traduction
Compétences thématiques	• Terminologie traductive • Phraséographie traductive • Documentation • Rédaction • Relecture • Révision
Compétences informatiques	• Gestion du poste de travail • Bureautique • Informatique documentaire • Informatique traductive (TA, TAO)
Compétences entrepreneuriales	• Marketing • Planification • Gestion de projets • Négociation et gestion des relations
Compétences spécialisées	• Spécialisation de domaine • Spécialisation de type d'activités ou d'outils

(Gouadec, 2003, pp. 33 à 35)

Comme le mentionne Gouadec, il est difficile de contester les compétences de base énumérées ci-dessus. Elles se retrouveront d'ailleurs dans les compétences jugées nécessaires par toutes les expertes étudiées et sont largement représentées dans les programmes d'enseignement de la traduction. Les compétences thématiques sont, elles aussi, amplement enseignées dans les programmes d'études universitaires québécois. De plus, la plupart de ces universités accordent de plus en plus d'importance à la formation informatique de leurs apprenantes. Ce n'est pas surprenant si l'on considère que selon le rapport sur le profil de l'industrie canadienne commandé par Services publics et Approvisionnement Canada en 2016 (SPAC, 2017), près de 80 % des fournisseurs de services linguistiques sondés ont indiqué « rester à l'affût des technologies et des outils les plus récents » (SPAC, 2017, p. 31). 37 % d'entre eux avaient d'ailleurs intégré une mémoire de traduction à leurs activités au cours des cinq années précédant l'étude (SPAC, 2017, p. 33). En matière de capacités entrepreneuriales, les universités adoptent des tactiques distinctes :

alors que certains programmes offrent des cours obligatoires en gestion de projet et réalités professionnelles (Université de Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières, Université de Sherbrooke, Concordia), d'autres offrent un profil entrepreneurial aux étudiantes désirant acquérir ces compétences (Université Laval). Finalement, les compétences spécialisées sont enseignées dans tous les programmes, de différentes façons et selon une importance variable.

2.6.2 Les compétences selon Kelly

Dans son manuel *A Handbook for Translator Trainers* (2005), Kelly s'attaque aussi à l'établissement d'objectifs. Contrairement à Gouadec, elle mentionne la difficulté et le caractère controversé de l'établissement des compétences nécessaires chez la traductrice. Elle mentionne même la réticence de certaines théoriciennes à utiliser le terme *compétence*. Comme nous l'avons expliqué dans la sous-section *Terminologie* de cette recherche, c'est le terme que nous privilégierons. La liste de Kelly est beaucoup plus longue et détaillée, elle se retrouve au complet à l'annexe 4. Nous en donnons une version résumée ci-dessous, les éléments soulignés constituent des éléments nouveaux n'ayant pas été mentionnés par Gouadec.

Tableau 2

Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Dorothy Kelly	
Communication et compétences textuelles	a. Aptitudes <u>actives et passives</u> en langue de départ b. Aptitudes <u>actives et passives</u> en langue d'arrivée c. <u>Notions de texte et de discours</u> d. <u>Compréhension des conventions textuelles et discursives</u>
Compétences culturelles et interculturelles	a. Compréhension des cultures concernées. Par ex. : i. Histoire et géographie ii. Institutions iii. Perceptions et mythes iv. Croyances et valeurs v. Comportements vi. Représentations textuelles

Connaissances spécifiques	a. Connaissance élémentaire des sujets sur lesquels la traductrice traduira b. Compréhension des textes sources techniques c. <u>Accès à des documents spécialisés pour résoudre les problèmes de traduction</u>
Compétences professionnelles et instrumentales	a. Utilisation des ressources documentaires b. Recherche terminologique c. <u>Gestion de l'information</u> d. Utilisation des outils technologiques e. Gestion des affaires
Compétences psychologiques	a. <u>Auto-image et confiance en soi</u> b. <u>Attention et concentration</u> c. <u>Mémoire</u> d. <u>Sens de l'initiative</u>
Compétences interpersonnelles	a. Capacité à collaborer avec des professionnels b. <u>Capacité à interagir avec le client</u> c. <u>Capacité à travailler en équipe</u> d. Compétences en négociation e. <u>Leadership</u>
Compétences stratégiques	a. Compétences organisationnelles b. <u>Capacité à cerner un problème et le régler</u> c. <u>Contrôle de qualité</u> d. <u>Autorévision</u> e. <u>Révision</u>

2.6.3 Les compétences selon l'EMT

Le réseau européen des masters en traduction (European Master's in Translation network), aussi appelé « réseau EMT » ou « EMT », s'est également penché sur les compétences essentielles pour les traductrices. Quoique ce réseau s'intéresse aux études de deuxième cycle en Europe, à notre avis, les grilles de compétences établies s'appliquent aussi très bien aux traductrices bachelières québécoises, car si la formation en traduction ici s'effectue beaucoup au baccalauréat, en Europe, elle est plutôt dispensée au deuxième cycle (Kelly, 2005, p. 9). Dans son rapport de

2017, l'EMT rassemble les compétences essentielles à l'exercice de la profession en cinq catégories, dont la liste complète se trouve à l'annexe 5. Nous les résumons dans le tableau ci-dessous. Les éléments soulignés dans le tableau ci-dessous sont des éléments nouveaux n'ayant pas été mentionnés par Gouadec ni Kelly.

Tableau 3

Référentiel des compétences de l'EMT	
Langue et culture	• Langue de travail • Langue source • Langue cible • <u>Niveau requis à l'admission</u> • <u>Attestation du niveau lors de l'admission et en fin de programme</u>
Traduction	• <u>Analyse des textes</u> • <u>Repérage des difficultés</u> • Évaluation des stratégies et ressources nécessaires • Résumé, reformulation, adaptation • Évaluation des sources • Savoirs thématiques et spécialisés pertinents • <u>Respect des consignes et guides de rédaction</u> • <u>Traduction de différents contenus</u> • Traduction et adaptation pour les contextes interculturels • <u>Rédaction à des fins spécifiques</u> • <u>Analyse et justification de ses choix</u> • Métalangage approprié • Autorévision/Contrôle de la qualité • <u>Pré-édition/Postédition</u>
Technologies	• Choix et utilisation des outils appropriés • <u>Exploitation des moteurs de recherche, outils de corpus, etc.</u> • <u>Prétraitement, traitement et gestion du matériel source</u> • <u>Maîtrise de la traduction automatique et son incidence</u> • <u>Évaluation de la pertinence de la traduction automatique et mise en œuvre appropriée, si nécessaire</u> • Application d'autres outils nécessaires
Personnel et interpersonnel	• Planification et gestion du temps, <u>du stress et de la charge de travail</u> • Respect des délais, consignes • Travail en équipe • <u>Utilisation responsable des médias sociaux</u> • <u>Adaptation de l'ergonomie organisationnelle et physique du milieu de travail</u>

	• <u>auto-évaluation et mise à jour des compétences et aptitudes de façon continue</u>
Prestation de services	• <u>Connaissance de l'évolution des demandes de la société, de l'industrie et du marché</u> • Communication avec les clients existants et prospection de nouveaux clients • Maîtrise des demandes et objectifs du client et des parties prenantes • Négociation • Organisation, budget et gestion de projets • Compréhension des normes en vigueur pour les services linguistiques • Gestion de la qualité • <u>Respect des normes et codes déontologiques</u> • <u>Analyse et examen critique des politiques linguistiques et suggestion d'améliorations possibles</u>

(EMT, 2018, p. 4).

Comme pour les compétences de base de Gouadec et les compétences textuelles de Kelly, les deux premières catégories de l'EMT constituent sans doute la formation « traditionnelle » à la traduction. Elles comprennent la compréhension de la grammaire, de l'orthographe et du sens en langue source, l'évaluation de la fiabilité des sources et la traduction de contenu général et spécialisé (EMT, 2017, p. 6-7) formant la base de toute formation en traduction. Les nouveautés dans cette catégorie sont surtout attribuables au fait que le rédacteur provient du milieu universitaire. Effectivement, la notion de niveau à l'admission et avant la diplomation demeure une préoccupation universitaire, il est donc naturel qu'une association d'universités la mentionne. Quant à la catégorie Technologie, l'avènement des nouvelles technologies dans les programmes universitaires en traduction est indéniable, qu'il s'agisse du cours *Outils informatiques du traducteur ou du terminologue* de l'Université Laval ou *Informatique fonctionnelle et traduction* de l'Université de Sherbrooke, pour ne nommer que ceux-là. L'Association canadienne des écoles de traduction (ACET) a d'ailleurs constitué le 18 juin 2021 le Comité d'intégration pédagogique de la traduction automatique neuronale (CIPTAN), indiquant que l'introduction des nouveaux développements technologiques demeure une préoccupation pour les établissements d'enseignement (Alexandra Hillinger, communication téléphonique, 29 juin 2021). Il est donc raisonnable de croire que les trois premières catégories de compétences relevées par le rapport sont

déjà abordées dans les programmes de baccalauréat des universités québécoises. Les compétences personnelles et interpersonnelles avaient été abordées par les deux autrices précédentes. On observe toutefois l'avènement de considérations résolument modernes : la connaissance de la traduction automatique, son utilisation et une utilisation responsable des médias sociaux. À ces compétences informatiques s'ajoutent aussi des facteurs d'ergonomie pour les traductrices, qui sont d'autant plus importants si tout le travail est effectué devant un ordinateur. Finalement, un ajout intéressant à la catégorie est l'introduction de la formation continue. Le système d'éducation québécois met de plus en plus l'accent sur l'importance d'enseigner aux élèves et étudiantes des processus leur permettant d'apprendre à apprendre. C'est un concept qui revient chez Fiola (2003, p. 339). Comme les programmes de traduction durent en moyenne trois ans à temps plein au Québec, même si l'établissement des objectifs de ces programmes était parfaitement coordonné avec le marché du moment, les étudiantes accuseraient un retard minimal de trois ans lors de l'obtention de leur diplôme. « Il paraît donc judicieux de préparer les traducteurs à s'adapter aux changements du marché et leur faire acquérir des compétences dites transférables, c'est-à-dire qui leur permettront de s'accorder sur l'évolution de la profession » (Fiola, 2003, p. 340). À son avis, comme à celui d'Echeverri (2008) d'ailleurs, c'est en exploitant la métacognition que nous nous assurerons que les étudiantes apprendront à apprendre, et qu'elles seront en mesure de mettre leurs compétences à jour tout au long de leur carrière.

Finalement, les compétences en prestation de services relèvent plutôt de la professionnalisation des candidates. Kelly dit des stages (ou *work placements*) qu'ils sont une occasion extraordinaire pour les étudiantes d'apprendre et de grandir. Elle nomme plusieurs compétences acquises pendant le stage :

[...] the instrumental and professional area (application and appraisal of technology to professional translation; work procedures and flows; professional ethics)·the interpersonal area (team work· working relations with other professionals, including revisers)·the attitudinal (self-concept as a translator confidence·taking on responsibility·automatization of professional routines)·the strategic area (organization of work flow· problem identification and solving).

(Kelly, 2005, p. 92)

Ces compétences se retrouvent presque toutes dans les catégories Personnel et interpersonnel et Prestation de services du *Référentiel* de l'EMT. Comment donc nous assurer que les étudiantes y aient accès avant l'obtention de leur diplôme ? Par le stage, certes, mais aussi par la simulation, l'émulation et l'introduction d'un profil entrepreneurial pour les étudiantes se destinant au travail autonome. Dans le profil de l'industrie canadienne (SPAC, 2017), 76 % des répondants se trouvaient dans la catégorie entreprise individuelle ou pigiste. Cette proportion est non négligeable et mérite une considération lors de l'établissement des programmes d'études.

2.6.4 Echeverri : les lacunes à combler chez les diplômées

Grâce à ces multiples travaux de recherche, il devient plus aisé de déterminer quelles sont les compétences souhaitables chez la future traductrice. Mais ces compétences sont-elles toutes déjà acquises dans le cadre du baccalauréat ? Sinon, lesquelles restent à combler ? Dans son article de 2008, Echeverri organise les résultats de deux études menées auprès des employeurs de traductrices à la fin des années 1990, soit l'étude de Mauriello en 1999, et celle du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction, aussi en 1999. Il regroupe les lacunes relevées chez les diplômées ainsi :

- elles n'ont pas le sens autocritique et sont incapables de travailler en équipe;
- elles ne savent pas comment agir face aux clients ou face à leurs propres collègues ni comment gérer leurs propres activités;
- elles ont du mal à s'organiser d'une manière autonome pour établir des rapports avec leurs collègues et leurs clients sur le lieu de travail et à l'extérieur;
- elles ont une capacité réduite à résoudre des problèmes. (Echeverri, 2008, p. 79)

Force est de constater que, parmi les lacunes relevées chez les diplômées, se retrouvent des compétences jugées essentielles par les autres théoriciens mentionnés plus tôt. Il est donc important de se pencher sur cette situation pour éviter que des étudiantes obtenant leur diplôme (et

par la même occasion, de façon simplifiée leur agrément à l'OTTIAQ) continuent d'arriver sur le marché avec ces lacunes. Nous tenterons d'établir si les stages enrichissants peuvent jouer un rôle dans l'acquisition de ces compétences. Mais pour ce faire, il faut d'abord établir quelles sont les compétences réellement acquises en stage.

2.6.5 Stages et compétences

Mareschal aborde brièvement les avantages des stages pour toutes les parties prenantes :

L'étudiant y fait l'apprentissage de la réalité professionnelle, y compris des aspects de cette réalité auxquels les programmes universitaires peuvent difficilement former, tels que la vitesse, le rendement et l'autonomie, et il a l'occasion de faire valoir ses compétences. L'employeur, lui, se trouve dans la situation privilégiée d'avoir, à peu de frais, un employé de plus et, s'il est en période de recrutement, de pouvoir tester à l'avance un certain nombre de candidats avant de faire son choix. Quant à l'université, les stages en entreprise constituent un excellent moyen de renforcer ses liens avec le milieu professionnel, de se tenir au courant de l'évolution de la profession et du marché, et partant, de mettre à jour ses programmes et d'améliorer le produit qu'elle délivre.

(Mareschal, 2005, p. 259)

Parmi les compétences relevées par Mareschal, l'autonomie fait partie des lacunes citées par Echeverri. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Kelly aborde aussi le stage comme un milieu professionnalisant, mais également une occasion pour la traductrice de prendre confiance en elle et de solidifier son auto-image (Kelly, 2005, p. 92). Ces compétences s'assimilent bien au concept de « syndrome du brouillon » d'Echeverri abordé plus loin. Si la traductrice prend confiance en elle, il est facile de supposer qu'elle souffrira moins de ce syndrome. Kelly mentionne également l'apprentissage du « word procedure and flow », du « team work » et de la « problem

identification and solving », toutes des compétences mentionnées comme des lacunes par Echeverri.

Mossop, dans le recueil réuni par Mareschal et coll. en 2003, établit les compétences qui devraient être acquises à chaque stade de la formation des traductrices. Selon lui, les stages (ou practicum) permettent l'apprentissage du processus de production de documents dans l'industrie, de la façon de communiquer avec les clients et les experts en la matière, de l'autorévision systématique et de maintes composantes informatiques et technologiques de la vie de la traductrice (Mossop, 2003, p. 50). Il aborde également les formations pour professionnelles, mais comme il les réserve aux traductrices en exercice depuis au moins un an, nous n'en tiendrons pas compte ici. Parmi les compétences relevées par Mossop, on compte deux des lacunes mentionnées par Echeverri : agir face aux clients ou face à leurs propres collègues et gérer leurs propres activités.

Déjà, si l'on considère que Kelly, Mareschal et Mossop ne sont pas dans l'erreur, le stage permettrait de combler plusieurs des lacunes mentionnées dans les rapports de la FIT (Mauriello, 1999) et du Comité sectoriel de l'industrie canadienne de la traduction (1999) qu'a analysés Echeverri (2008). Qu'en est-il maintenant des objectifs fixés par les universités pour ces stages ?

En parcourant les grilles de cours des universités étudiées, on réalise rapidement que les objectifs des stages, tout comme leurs modalités, varient énormément selon les contextes. Si certaines universités offrent la possibilité de faire trois stages (en formule coop ou non) et que les objectifs de ces stages sont très clairs, d'autres établissements n'offrent aucune information sur les possibilités de stage sur leur site Web. Nous avons fourni dans l'annexe 1 les informations trouvées sur les sites Web des universités étudiées. Il ne nous reste plus qu'à comparer les objectifs existants avec les compétences identifiées par les expertes. Pour ce faire, nous avons créé un tableau (ci-dessous) recensant toutes les compétences jugées essentielles pour devenir traductrices selon nos trois expertes (Kelly, Gouadec et l'EMT) et les lacunes des diplômées selon Echeverri. Nous avons regroupé ces compétences en cinq catégories, qui sont fortement inspirées des catégories de Gouadec : Langue et culture, Traduction, Technologies, Interpersonnel et entrepreneuriat et

Compétences personnelles. Les nombres inscrits dans la deuxième ligne sous le nom des universités représentent les cours dont les objectifs sont étudiés, leurs noms complets et objectifs se trouvent dans l'annexe 1. Nous avons ensuite surligné en rouge toutes les compétences jugées nécessaires par nos experts (Gouadec, Kelly, EMT, Echeverri) qui se retrouvent dans les objectifs des universités étudiées que nous avons trouvés sur les sites Web des universités.

Tableau 4

Tableau comparatif des objectifs et compétences essentielles⁵											
	Compétence relevée	UL 3209	UL 3210	UL 3211	Con 420 422 424	Con 421 423 425	Con Coop	UdeM 2950	UdeM 2900	UQTR 1079	UdeS Coop
Langue et culture	Compétences techniques générales (G)										
	Maîtrise de la LS (G, K, E)										
	Maîtrise de la LA (G, K, E)										
	Rédaction (G, K, E)										
	Relecture (G)										
	Phraséographie (G, K)										
	Révision (G, K)										
	Conventions textuelles (K)										
	Culture (G, K, E)										
	Maîtrise des stratégies de traduction (G)										
Traduction	Spécialisation (G, K, E)										
	Outils spécialisés (G, K, E)										

⁵ Légende : G (Gouadec), K (Kelly), E (EMT), AE (Álvaro Echeverri)

	Recherche terminologique (K)										
	Gestion de l'information (K)										
	Terminologie (G, E)										
	Résolution de problèmes (K, AE)										
	Contrôle qualité (K, E)										
	Autorévision (K, E, AE)										
	Niveau admission et fin (E)										
	Analyse (E, AE)										
	Repérage difficultés (E)										
	Consignes (E)										
	Différents contenus (E)										
	Pré et Post édition (E)										
	Documentation (G, K, E)										
Technologies	Poste de travail (G, E)										
	TA (E)										
	Médias sociaux (E)										
	Bureautique (G, K, E)										
	Informatique documentaire (G, K, E)										
	Informatique traductive (G, K)										
Interpersonnel/ Entrepreneuriat	Marketing (G, E)										
	Planification (G, K, E, AE)										
	Service au client (K, E, AE)										

	Gestion de projets (G, K, E, AE)										
	Négociation (G, K, E)										
	Travail d'équipe (K, E, AE)										
	Relations interpersonnelles (G, K, AE)										
	Connaissance du marché (E)										
	Normes (E, AE)										
	Politiques linguistiques (E)										
Compétences personnelles	Concentration (K)										
	Auto-image (K, E, AE)										
	Confiance en soi (K)										
	Mémoire (K)										
	Initiative (K, AE)										
	Leadership (K)										
	Justification (E)										
	Apprentissage continu (E, AE)										

En consultant ce tableau, nous réalisons que si les objectifs établis pour les différentes formes d'apprentissage par immersion varient, certains reviennent à coup sûr. Comme le mentionne Gouadec lorsqu'il modularise l'enseignement de la traduction en quatre niveaux différents, l'apprentissage des compétences liées à la langue et la traduction forme la base de toute formation en traduction (Gouadec, 2003, p. 37). Il n'est donc pas étonnant de ne pas retrouver beaucoup de ces notions dans les objectifs établis pour le stage. Les étudiantes font habituellement un stage dans leur deuxième ou troisième année, elles sont donc passées au-delà de la phase de préparation. La plupart des programmes demandent d'ailleurs qu'une étudiante ait accumulé un certain nombre de crédits dans son programme d'études avant de considérer un placement en stage. Les compétences interpersonnelles et entrepreneuriales sont souvent mentionnées dans les objectifs

des universités étudiées. La connaissance du marché est présente dans tous les objectifs étudiés, il arrive même que ce soit une des seules compétences recherchées selon les objectifs. Cela nous ramène à Gouadec qui avait pris grand soin de décrire toutes les étapes de sa formation modularisée pour ne consacrer qu'un paragraphe au stage. Il semble que, comme lui, plusieurs programmes n'attribuent pas (ou n'évaluent pas) les autres compétences qu'il est possible d'acquérir en stage. Ils considèrent simplement le stage comme une occasion de professionnaliser leurs étudiantes. Mais la connaissance du marché est-elle la seule compétence considérée comme professionnalisante ? Ce n'est pas notre avis. Plusieurs objectifs parlent aussi d'une amélioration de la vitesse d'exécution et d'un apprentissage de la façon de se comporter dans le monde professionnel. Ce sont certainement des caractéristiques souhaitables pour les traductrices, toutefois il est intéressant de noter que la rapidité d'exécution n'est mentionnée par aucune de nos chercheuses, à l'exception de Mossop qui dit : « At translation school, the focus should be on quality. To state the obvious, if you cannot translate well slowly, you cannot translate well quickly » (Mossop, 2003, p. 57). À propos de la vitesse et des *practicum*, il dit : « The *practicum* is obviously the time to get practice in meeting client deadlines. In this context, speed is not artificial, because a text must be ready by a certain time on a certain day » (Mossop, 2003, p. 37). Mossop semble donc d'accord pour reconnaître que le stage est un des endroits pour augmenter sa vitesse, mais pas avant d'avoir atteint un certain niveau de qualité. Finalement, plusieurs objectifs mentionnent l'apprentissage des technologies propres aux employeurs. Le manque de ressources dans les programmes de traduction au Québec reste un enjeu; il est donc facile de comprendre que plusieurs diplômées n'auront pu acquérir qu'une connaissance limitée aux réalités technologiques en constante évolution du marché.

Pour préciser notre analyse, nous avons en deuxième lieu créé un tableau (ci-dessous) mettant en parallèle les compétences établies par les expertes qui se sont penchées sur le stage (Mareschal, Kelly, Mossop) et celles que l'on trouve dans les objectifs récupérés sur les sites des universités.

Tableau 5

Tableau comparatif des objectifs et compétences acquises en stage ⁶										
Compétence relevée	UL 32 09	UL 32 10	UL 32 11	Con 4 20 422 424	Con 4 21 423 425	Con Coop	UdeM 29 50	Ude M 2900	UQTR 10 79	Ude S Coop
Vitesse (M)										
Rendement (M, K)										
Autonomie (M,										
Professionalisme (K)										
Auto-image (K,										
Procédure de travail (K, MO)										
Travail en équipe (K)										
Repérage des difficultés (K)										
Résolution de problèmes (K)										
Service au client (MO)										
Relations interpersonnelles (MO)										
Autorévision (MO)										
Technologies (MO)										

Encore une fois, il est possible d'observer une importante différence entre les objectifs des différents programmes, mais aussi quelques similitudes. Ainsi, tous les programmes sauf ceux de l'UQTR et de l'UdeS mentionnent les relations interpersonnelles dans les compétences à acquérir

⁶ Légende : M (Mareschal), K (Kelly), MO (Mossop)

Les cases surlignées en jaune représentent les compétences aussi relevées dans le tableau précédent.

en stage. Les technologies dominent puisque cinq programmes les mentionnent. Le professionnalisme (qui pourrait être compris dans les relations interpersonnelles) occupe aussi une place dans les objectifs de trois programmes. Il est intéressant de noter que parmi les objectifs qui se retrouvaient à la fois dans les compétences essentielles à la formation de la traductrice et les compétences qu'il est possible d'acquérir en stage, deux ne sont mentionnés dans aucun programme : le repérage des difficultés et la résolution de problèmes. Les autres compétences se trouvant dans les deux grilles, l'autonomie, l'auto-image, le travail en équipe, le service au client, les relations interpersonnelles et les technologies, sont mentionnées dans une quantité variable de programmes. Il nous apparaît essentiel qu'elles soient mentionnées dans les objectifs de stages que nous tenterons de déterminer à la fin de notre recherche. Il est toutefois important de noter que l'absence de mention d'une compétence dans un objectif de programme ne signifie pas que cette compétence n'a pas d'importance pour ce programme et encore moins que les étudiantes ne les acquièrent pas pendant leur apprentissage par immersion. Nous pourrions d'ailleurs évaluer cette deuxième composante au moyen de notre sondage auprès des étudiantes.

2.6.6 Les stages dans le domaine de l'archivistique

Finalement, pour valider nos découvertes sur les compétences qu'il est possible d'acquérir en stage, nous nous sommes penchée sur un domaine dont le programme de stage a fait ses preuves. En effet, l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (ESBI) de l'Université de Montréal offre un parcours particulièrement stimulant à ses étudiantes et nous croyons qu'il pourrait être bien adapté comme base de travail pour notre méthodologie d'évaluation. Pour l'évaluer, nous nous sommes penchée sur des textes provenant de deux générations de coordonnatrices de stage auprès de l'ESBI : Florence Arès et Isabelle Dion. L'article d'Arès dans la revue *Archives* (1989, pp. 53 à 60) offre un bon point de vue sur les raisons de l'instauration du programme. Elle mentionne que les stages deviennent de plus en plus populaires dans plusieurs milieux et mentionne même le milieu de la traduction comme exemple. Ce n'est donc pas surprenant, selon elle, et d'y voir une ressemblance frappante entre les objectifs du stage qu'elle

décrit et ceux de nos expertes. Effectivement, parmi les objectifs fixés pour le stage en archivistique, on compte : utiliser les outils, analyser un problème et trouver la solution, travailler en équipe, développer la confiance en soi et se situer professionnellement (Arès, 1989, p. 56). Ce sont tous des objectifs relevés à un moment ou à un autre dans notre recherche sur les stages en traduction. Tout comme dans les propositions de Gouadec et de Mossop, Arès estime que « le stage s'inscrit dans une suite logique de formation pratique et théorique » (1989, p. 54). L'article d'Arès décrit également les rôles à jouer pour chacune des parties prenantes du stage : la coordonnatrice, la superviseure et l'étudiante. Dans la formule proposée, la coordonnatrice est responsable de rencontrer les étudiantes avant le jumelage des stages. C'est elle qui choisit quels curriculum vitæ sont envoyés à quelles entreprises. Elle jumelle les candidates et les milieux de stage selon les intérêts de l'une et les besoins de l'autre. La coordonnatrice effectue également un suivi pendant le stage, allant jusqu'à visiter le milieu pendant celui-ci. Intéressant en théorie, mais qu'en est-il de la pratique ? Ce mode de fonctionnement est-il réellement viable ?

Nous avons tenté de répondre à cette question en lisant un article semblable publié 30 ans plus tard dans *Archives* par la nouvelle coordonnatrice des stages de l'ESBI, Isabelle Dion (2017, p. 91 à 111). Force est de constater que cette formule semble fonctionner pour leurs besoins puisque non seulement les objectifs et la formule ont-ils peu changé, mais Dion cite toujours Arès comme source dans son article, signe que son travail continue d'être une référence dans le milieu. Les stages des étudiantes de l'ESBI continuent d'être effectués en grande partie dans la Division de la gestion de documents et des archives de l'Université de Montréal. Ils sont toujours gérés par une coordonnatrice qui sert à la fois de lien entre la stagiaire et son milieu de stage et de guide pour l'étudiante avant, pendant et après l'immersion. Selon Dion, le stage est l'occasion de « confronter et vérifier la théorie, et d'intégrer celle-ci à la pratique » (2017, p. 91). Nous allons donc plus loin que la professionnalisation ou la connaissance du marché, il y a ici un réel parallèle avec les cours théoriques offerts auparavant. Pour permettre ces apprentissages, Dion énumère quelques conditions essentielles : la stagiaire doit être supervisée par une professionnelle; les tâches qui lui sont confiées doivent être de nature professionnelle et le milieu doit offrir des conditions adéquates et tous les outils nécessaires à l'accomplissement des tâches confiées à la stagiaire (Dion, 2017, p. 93). Elle ajoute que, comme Arès, elle croit essentiel pour l'apprentissage des stagiaires qu'elles

réfléchissent à leur apprentissage par le biais d'un journal de bord ou d'un rapport de stage. Elle précise : « [l]e stagiaire doit prendre conscience [de son comportement et de son attitude], mesurer ses forces et trouver des moyens pour améliorer ses points faibles » (Dion, 2017, p. 95). Elle met la stagiaire résolument au volant de sa formation; son intérêt et les questions qu'elle se pose sont des éléments clés pour sa réussite et, ultimement, son apprentissage. Cela nous semble une façon fort intéressante de l'autonomiser et de la préparer au monde professionnel.

3. Cadre théorique

Les lectures effectuées pour formuler notre état de la question ont grandement éclairé notre réflexion. Dans les prochaines pages, nous décrirons comment ces théories s'appliquent à notre recherche en particulier. Par exemple, nous explorerons comment le triangle pédagogique peut s'appliquer à la création d'objectifs, comment les auteurs précédemment cités abordent le stage en particulier et comment la métacognition peut amplifier l'apport pédagogique des stages.

3.1 Traductologues et stages

Il est intéressant de relever que selon Legendre (1988, p. 585), l'action de traduire fait partie du niveau *Compréhension* de la taxonomie. L'étudiante doit donc d'abord emmagasiner de l'information (*Connaissances*) avant de commencer à traduire (*Compréhension*). Alors que l'on s'attendrait à ce que le stage se tienne résolument dans la partie *Application* de la taxonomie « [u]tilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets » (Legendre, 1988, p. 584), il comporte aussi des éléments d'analyse (ai-je bien réussi ? pourquoi ?), mais aussi de synthèse. Si certaines applications de synthèse peuvent sembler évidentes, comme l'organisation de son temps ou la planification du temps nécessaire pour faire certaines tâches, nous croyons que pour la stagiaire, le stage, c'est aussi sa première occasion de faire une synthèse de tout le processus de traduction. En effet, lorsqu'elle s'intègre à un environnement professionnel, elle voit le processus d'une traduction du début à la fin pour la première fois : de la négociation avec le client jusqu'à la livraison du produit fini, en passant par le prétraitement, la recherche terminologique, la révision et la facturation. Il nous semble évident que pour être en mesure de faire la synthèse de ce processus, les étudiantes doivent d'abord en maîtriser la *Compréhension*. En modularisant la formation pour qu'elle s'adapte aux étudiantes tout au long de leur parcours, nous pourrions nous

assurer que la base de la pyramide de Bloom a des assises solides pour soutenir son sommet. Nous décrirons plus loin notre proposition à cet égard.

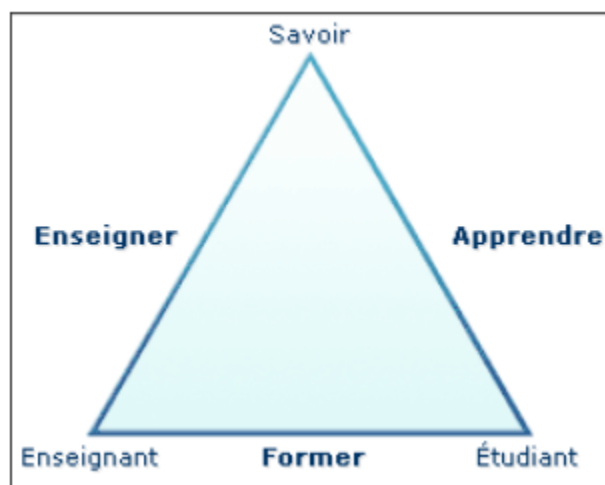
Si le socioconstructivisme énonce que le milieu d'enseignement et les personnes entourant l'apprenant sont des éléments déterminants dans l'acquisition de compétences, nous sommes en droit de nous demander ce qu'il en est pour l'apprenante en stage. Arès avance que si « [d]urant les cours, il est possible d'acquérir des connaissances sans tenir compte de l'environnement, en stage, il est impensable de s'y soustraire » (1989, p. 55). Effectivement, pour la première fois, l'apprenante se retrouve entourée de professionnelles ayant plus d'expérience qu'elle. Comment cette immersion influencera-t-elle son apprentissage ? Kiraly semble penser que cela sera très formateur : « [l]earning is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. » (2000, p. 60)

Dans sa formation modularisée, Gouadec distingue les phases de préparation, de simulation, d'émulation et d'immersion. La phase de préparation vise à donner à l'apprenante un maximum de connaissances de base pour l'outiller pour le reste de son parcours. Pour la phase de simulation, l'enseignante a la mission de simuler la réalité professionnelle en classe. C'est aussi ce que proposait Nord dans son approche centrée sur l'apprenante (1991). Toutefois, Vienne, partisan de l'approche situationnelle, n'était pas d'accord (1994, p. 52). Effectivement, il mentionne que les délais « artificiels » ne créeront pas le même sentiment d'urgence chez les étudiantes et que l'enseignante, n'ayant pas réellement pris part au processus de traduction de ce mandat fictif, ne saura pas comment simuler les réponses de la cliente lorsque les étudiantes poseront des questions. Comme ce texte n'a pas de réel public cible, il ne peut pas simuler la réalité professionnelle. Vienne privilégie donc l'apprentissage par émulation qui devrait comporter une tâche réelle de traduction. Cette tâche pourrait provenir de la pratique de l'enseignante; elle pourrait avoir été envoyée au département ou avoir été demandée à une cliente. Gouadec, lui, différencie les concepts de simulation et d'émulation et plutôt que d'en choisir un, il les intègre à sa formation l'un après l'autre.

3.2 Le triangle pédagogique

La triade pédagogique, d'abord introduite en pédagogie de la traduction par Fiola (2003) est tirée d'une théorie fondamentale des sciences de l'éducation de Jean Houssaye : le triangle pédagogique (c'est d'ailleurs le terme que nous utiliserons désormais). Elle explique que toute situation d'enseignement est organisée autour de trois éléments principaux : l'étudiante, le savoir et la formatrice (Houssaye, 2000). Chacun de ces éléments joue un rôle déterminant dans l'établissement des critères d'évaluation et des modalités d'enseignement; un changement concernant l'un des facteurs peut altérer complètement la dynamique du triangle. Par exemple, si dans le monde de la traduction, le savoir et les formatrices changent certainement à long terme, les apprenantes, elles, changent continuellement pendant les trois ou quatre ans de leur parcours universitaire. Houssaye nomme l'ensemble du triangle « l'acte pédagogique » et considère chacun de ses côtés comme un « processus ». Ainsi la relation entre l'étudiante et le savoir est le processus consistant à **Apprendre**, celle entre l'enseignante et l'étudiante le processus consistant à **Former** et, finalement, celle entre l'enseignante et le savoir le processus consistant à **Enseigner**. Il est illustré dans la figure ci-dessous.

Figure 2 – Le triangle pédagogique



(Vellas, 2007, p. 2)

Pour Houssaye, chacun des processus a sa place, mais ils doivent être utilisés à bon escient. Le processus **Enseigner**, souvent un enseignement magistral où l'attention est tournée vers la

formatrice, a certes l'avantage que l'enseignante dispose d'un contrôle complet sur le contenu et les modalités d'apprentissage, mais présente le grave désavantage que les besoins de l'étudiante sont mis de côté. Le processus **Apprendre**, quant à lui, s'inscrit plutôt dans une approche constructiviste de l'éducation. L'étudiante prend le contrôle de son apprentissage et l'enseignante se met en retrait, limitant ses interventions. Cette pratique est problématique pour des apprenantes n'ayant pas les outils pour être autonomes, mais dans de bonnes conditions elle peut être grandement formatrice et encourager l'autonomisation. Le dernier processus, **Former**, met l'accent sur la relation entre l'enseignante et l'étudiante. L'enseignante devient alors mentore. Ce type de processus peut être observé dans le stage, certainement, mais aussi au cours des études au deuxième cycle. Si ce concept de triangle pédagogique est intéressant pour notre recherche, il faut toutefois nous méfier des désavantages de chacun des processus et nous assurer que nous mettons en place les mesures nécessaires pour éviter que les étudiantes connaissent des difficultés susceptibles d'en résulter. Analysons d'abord comment se présente chacun des éléments dans la formation en traduction.

3.2.1 L'apprenante

La formation universitaire représente un moment important dans la vie de beaucoup de personnes et quiconque a fréquenté une cohorte pendant tout son parcours pourra dire que les étudiantes qui terminent leur formation, diplôme en main, ne sont pas les mêmes que celles qui sont entrées en classe pour la première fois. Il nous semble donc tout indiqué de penser que la formation évolue avec elles au fil des trois années de leur baccalauréat. Kelly mentionne d'ailleurs qu'il est important pour l'enseignante de se poser ces questions : à quel point de leur formation sont arrivées les étudiantes ? Quels modules ont-elles déjà suivis ? Quels autres modules suivent-elles cette session-ci ? (Kelly, 2005, p. 44) Ce processus qu'elle nomme « needs analysis » (analyse des besoins) est essentiel à la formulation d'objectifs puisqu'il est impensable de s'attendre au même résultat d'une étudiante en première session de baccalauréat et d'une étudiante sur le point de rejoindre le marché du travail. Par exemple, il serait difficile pour une étudiante de 18 ans sortant tout juste du cégep de traduire un texte hautement spécialisé; mais une étudiante en

fin de parcours, à défaut d'être spécialisée dans le domaine, aura appris à trouver les sources dont elle aura besoin pour mener à bien une telle traduction.

3.2.2 Le savoir

Le savoir nécessaire pour être une traductrice en pleine possession de ses moyens est un sujet qui a été abordé par plusieurs chercheuses. Nous avons fait un inventaire des compétences nécessaires pour devenir traductrice selon plusieurs chercheurs ci-dessus. Rappelons qu'elles se retrouvent dans cinq grandes catégories : *Langue et culture*, *Traduction*, *Technologies*, *Compétences interpersonnelles*, *Compétences personnelles*. Comme le profil de l'apprenante change avec son avancement dans sa formation universitaire, il est normal que le savoir et les compétences que l'on tente de lui inculquer changent aussi. Bloom affirme que le premier niveau de l'apprentissage est la *Connaissance* (Bloom, 1956). Nous sommes d'avis que les apprentissages de *Langue et culture* et *Traduction* correspondent le mieux à ce niveau. Ce sont en effet les connaissances que Gouadec juge si essentielles qu'il les place dans la phase *Préparation* de son apprentissage en modules (2003, p. 37). La *Compréhension*, prochain niveau selon la taxonomie de Bloom (1956), comprend la traduction parmi ses activités privilégiées (Legendre, 1988, p. 583). Selon nous, lorsque les étudiantes ont un bagage cognitif suffisant, elles sont prêtes à traduire avec plus de confiance en elles. C'est le moment où la phase de *Simulation* de Gouadec entre en jeu (2003, p. 38); il la définit comme « le passage à la traduction absolue ». À notre avis, les autres compétences, soit les compétences personnelles, interpersonnelles et reliées aux technologies, peuvent être ajoutées en modules tout au long de la formation et consolidées lors du stage.

3.2.2.1 La métacognition

Le concept de métacognition, qui se retrouve dans toute activité humaine, est largement reconnu dans les sciences de l'éducation. Comme le mentionne Echeverri (2008, p. 77), il s'agit

de prendre conscience de ses propres processus. Lorsqu'il aborde la métacognition dans son article, Echeverri en divise les différentes aptitudes de la façon indiquée ci-dessous; nous y ajoutons les applications possibles aux lacunes des apprenantes relevées par Echeverri et Fiola (2003) :

Tableau 6

Tableau comparatif des aptitudes et lacunes des apprenantes	
Aptitudes	Application aux lacunes des apprenantes
1. Conception de ses connaissances personnelles et de ses processus cognitifs	
a. Connaissance de soi-même	Sens autocritique
b. Connaissance des autres apprenants	Travail en équipe
c. Compréhension du fonctionnement de la pensée en général	Jugement, sens autocritique, résolution de problèmes
d. Compréhension de la tâche à accomplir (son utilité, ses exigences, les conditions liées à son exécution)	Efficacité, polyvalence
e. Connaissance des stratégies pour mener la tâche à bien (efficacité, actions pertinentes)	Efficacité, autonomie
2. Contrôle de l'être humain sur ses processus cognitifs (planification, supervision, évaluation). Sa capacité à :	
a. planification (analyser la tâche, se fixer un but et choisir les stratégies pertinentes);	Autonomie, efficacité
b. surveillance (suivre son travail et ses progrès, s'autoévaluer);	Sens autocritique, autonomie, efficacité, polyvalence
c. régulation (apporter les correctifs nécessaires à sa démarche).	Efficacité, polyvalence

L'avènement de la métacognition dans la stratégie pédagogique permet l'intégration de nouveaux concepts comme l'image de soi, la responsabilisation, la prise de décision, l'autonomie, la capacité d'apprendre à apprendre, l'adaptabilité, l'auto-évaluation et la résolution de problèmes (Echeverri, 2008, p. 77). L'intégration de ces concepts professionnalise les étudiantes et contribue

à combler les lacunes mentionnées plus haut. De plus, la responsabilisation des apprenantes permet d'éviter ce qu'Echeverri appelle le « syndrome du brouillon » (2008, p. 82). Ce phénomène présenté dans son article de 2008 voit l'étudiante s'écarter de sa responsabilité de traductrice et conserver sa traduction dans un état d'éternel brouillon en attendant la « bonne réponse » d'un maître, la plupart du temps son enseignante. En attendant toujours cette réponse du maître, l'étudiante n'assume jamais la responsabilité de son travail et n'arrive jamais à un produit final. Lorsque vient le moment de livrer sa première traduction dans son milieu de travail, elle vit donc énormément d'insécurité autour de la finalité de sa traduction.

Selon Brown (1987), Flavell (1979), et comme le reprend Lafortune (Lafortune et coll., 2000, p. 8) la métacognition comprend deux composantes : « Les connaissances métacognitives qu'une personne possède sur son propre fonctionnement cognitif au regard d'une tâche complexe ainsi que l'utilisation et l'adaptation de ces connaissances pour mieux gérer, superviser et évaluer sa démarche. » Les connaissances métacognitives peuvent être acquises par l'apprenante lorsqu'elle se questionne sur ce qu'elle a appris et comment elle l'a appris. Une fois cette première étape franchie, l'étudiante peut utiliser ces connaissances pour gérer et modifier ses processus cognitifs. Elle découvre sa façon d'apprendre et peut maintenant y intervenir. Selon Lafortune, « ces connaissances se développent au fur et à mesure des expériences et des confrontations avec différentes tâches » (Lafortune et coll., 2000, p. 9). Il est donc souhaitable que des processus métacognitifs soient mis à profit pendant toute la durée des études universitaires. Pour les besoins de notre recherche, nous tenterons de déterminer comment ils peuvent être activés pendant le stage. Dans un monde et une profession en changement continu, il est certainement souhaitable d'apprendre à apprendre puisqu'il est certain que l'apprenante devra continuer à mettre à jour ses connaissances tout au long de sa carrière.

3.2.3 La formatrice

Roland Viau, chercheur en sciences de l'éducation, se posait en 2004 la question suivante : pourquoi l'innovation est-elle nécessaire en éducation ? Il établit quatre pistes de réponse :

- les étudiantes changent;
- les demandes du marché du travail changent;
- le travail professoral change;
- les connaissances sur l'apprentissage changent. (Viau, 2004)

Ces pistes s'appliquent certainement au monde de la traduction. Comme le mentionne François Lavallée dans son article de *Circuit* en 2015 : « Le monde de la traduction a-t-il changé depuis trente ans ? Indéniablement; comme tout. Changera-t-il dans les cinq ou dix prochaines années ? Immanquablement; comme tout. En quoi ? Alors là, qui peut le dire ? » (Lavallée, 2015). Depuis la publication de *La traduction raisonnée* de Delisle en 1993, nous sommes passés d'une génération à une autre (X à Y, puis Z). Plus récemment, le travail professoral aussi s'est vu obligé de changer, en raison de la pandémie de coronavirus, oui, mais aussi à cause de la virtualisation de l'enseignement, des nouveaux profils d'étudiantes et de la modification des priorités universitaires. Évidemment, les connaissances sur l'apprentissage ont changé : l'approche par compétences a eu le temps de s'imposer comme idéologie du ministère de l'Éducation du Québec, d'être critiquée et de faire l'objet de reconsidérations depuis la fin des années 1990. Oui, il faut donc innover, et cela passe d'abord par les formatrices. Ce sont elles qui offrent la prestation à l'université, qu'elles soient professeures, étudiantes aux cycles supérieurs ou chargées de cours, leurs motivations et leur expérience changent, mais elles contribuent toutes à l'expérience pédagogique des étudiantes.

Selon Echeverri, les pédagogues doivent d'abord être formées en pédagogie. Cela semble tomber sous le sens, pourtant dans la majorité des universités québécoises, la formation en pédagogie ou en didactique n'est pas nécessaire pour enseigner, exception faite des sciences de l'éducation, puisque les professeures sont avant tout des spécialistes de leur domaine d'expertise et détiennent minimalement un doctorat. Echeverri propose donc que les enseignantes soient formées en vue de détenir une « connaissance fonctionnelle des concepts pédagogiques clés »

(2008, p. 75). Cela leur permettrait de connaître les façons de diverger des modes d'enseignement qu'elles ont connus en tant qu'étudiantes et de briser le cycle de l'enseignement magistral. Certaines universités offrent des formations aux futures enseignantes universitaires. L'Université de Montréal, par exemple, offre un microprogramme de 2^e cycle en enseignement postsecondaire. Il est donc possible d'en suivre les cours à la carte sur plusieurs années. Cette formation aborde tant les aspects pratiques comme la gestion de classe et les concepts pédagogiques comme le processus d'apprentissage et le raisonnement pédagogique⁷. L'université Concordia offre un microprogramme et un certificat en enseignement supérieur⁸. D'autres universités, Laval par exemple, offrent des formations gratuites⁹ aux membres de leur corps enseignant. Certaines tendent à se concentrer sur l'aspect pratique de l'enseignement (utiliser Zoom, monter un plan de cours, etc.) et abordent peu les « concepts pédagogiques clés » dont parle Echeverri, alors que d'autres abordent l'enseignement pour les novices¹⁰ ou pour les enseignantes d'expérience¹¹.

Pour le premier niveau de la formation de Gouadec, *la préparation* (2003, p. 37), les formules plus traditionnelles fonctionnent. Cependant, elles peuvent devenir répétitives et une diversification et une multiplication des épisodes d'apprentissage sont certainement souhaitables, mais cette première phase de l'éducation universitaire s'y prête bien. Pour les étapes liées au monde professionnel comme la *simulation* (2003, p. 38), un autre problème se pose. L'enseignante, pour préparer l'étudiante au marché du travail, doit elle-même demeurer liée à ce monde. Or, pour les professeures dont les tâches comprennent la recherche, l'enseignement, puis le service, il ne reste guère de temps pour travailler en tant que traductrice professionnelle. Nous avons pu observer que les chargées de cours sont souvent des professionnelles qui enseignent à temps partiel; ce sont donc peut-être elles les mieux placées pour offrir une prestation reflétant réellement le marché du travail. Toutes les réalités universitaires sont différentes et il ne s'agit pas ici d'offrir une solution unique, mais de rappeler qu'il est essentiel que le monde universitaire

⁷ Le programme complet du microprogramme de 1^{er} cycle en enseignement postsecondaire de l'Université de Montréal peut être consulté [ici](#).

⁸ Le programme complet de la mineure en sciences de l'éducation peut être consulté [ici](#).

⁹ L'ensemble du programme des formations offertes aux enseignantes de l'Université Laval peut être consulté [ici](#).

¹⁰ Le programme de la formation L'ENVOL offerte aux enseignantes novices de l'Université Laval peut être consulté [ici](#).

¹¹ Le programme de la formation *Le plaisir de faire apprendre* offerte aux enseignantes expérimentées de l'Université Laval peut être consulté [ici](#).

garde un lien fort et constamment actualisé avec le monde professionnel. C'est de cette façon que les diplômées pourront être réellement préparées à la réalité qui les attend.

En résumé, chacun des courants théoriques explorés nous aide à élaborer notre proposition. La taxonomie de Bloom (1956) nous permet de déterminer les compétences à acquérir pour chacune des étapes de la formation afin d'arriver finalement à son niveau le plus élevé : l'analyse, l'évaluation et la synthèse. La création d'objectifs inspirés par Delisle (1980) nous permet de clarifier les activités pédagogiques et les critères d'évaluation à choisir. Le triangle (ou la triade) pédagogique (Houssaye, 2000) nous aide à nous situer dans le processus de l'acte pédagogique : Enseigner, Apprendre, puis Former. L'approche constructiviste nous rappelle qu'au cœur de tous ces efforts demeure l'étudiante et que l'image qu'elle a d'elle-même est essentielle pour qu'elle apprenne efficacement (Kiraly, 1995). Finalement, les approches socioconstructivistes proposent des applications intéressantes, particulièrement pour la mise en pratique qui vise à professionnaliser les étudiantes tout en les guidant (Vienne, 1994, Gouadec, 2003, Kiraly, 2000). Nous croyons que la combinaison de toutes ces théories et approches pourrait former un programme d'enseignement universitaire évolutif adapté aux étudiantes d'aujourd'hui. Pour les besoins de notre recherche, nous nous concentrerons sur les applications pour l'apprentissage réalisé au cours des stages.

4. Méthodologie de la recherche

Selon De Ketele et Roegiers (2009, p. 11) repris par Gardy (2015, p. 111), les principales méthodes de recueil d'informations ont leur intérêt, soit « la pratique d'interviews, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude de documents ». Pour les besoins de notre recherche, nous exploiterons trois de ces quatre méthodes. Dans l'ordre, nous avons utilisé l'étude de documents, les questionnaires, puis les entrevues. Nous analyserons ici comment chacune de ces méthodes s'est présentée pour nous et de quelle façon elles ont contribué à notre recherche.

4.1 *L'étude de documents*

L'étude de documents constituait une première étape logique pour notre recherche. Nous avons d'abord effectué une revue de la littérature sur les sujets qui nous intéressaient : la formation en traduction, le stage en traduction, l'évaluation en stage, l'établissement d'objectifs et la métacognition. Nous avons donc fait la lecture des articles, thèses, mémoires et monographies importantes pour le domaine. Afin de sélectionner les ouvrages les plus influents, nous avons sollicité l'aide de professeures et avons parcouru les bibliographies d'articles récents sur le sujet. Cette recherche a mené aux sections *État de la question* et *Cadre théorique* présentées précédemment. Nous nous sommes ensuite penchée sur les objectifs des cours d'apprentissage par immersion des programmes universitaires en traduction au Québec. Nous avons limité notre échantillon à cinq des universités québécoises dont le programme est reconnu par l'OTTIAQ : Université de Montréal (UdeM), Université Concordia, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université de Sherbrooke (UdeS) et Université Laval (UL). Nous avons exclu l'Université du Québec en Outaouais puisqu'elle offre un cheminement double en traduction et rédaction et que nous souhaitons nous limiter à des programmes comparables pour cette étude. Le retraitement des autres universités québécoises, ou même canadiennes, est motivé par la mise en parallèle possible de programmes jugés équivalents selon l'Ordre, mais également par le fait que ces programmes seront touchés par l'obligation de stage créditée imposée par l'OTTIAQ.

normalement à partir de 2022. Cette obligation nous a été confirmée par le président de l'Ordre, Donald Barabé et a fait l'objet de nombreux commentaires lors de notre correspondance avec les intervenants des différentes universités québécoises. La comparaison des objectifs des cours d'apprentissage par immersion dans ces universités a servi à établir les tableaux 1 à 3. Cette analyse nous a permis de vérifier que toutes les formations universitaires offraient de telles options et quelles étaient leurs attentes pour cet épisode de la formation de leurs apprenantes.

4.2 Le recours aux questionnaires

De Ketele et Roegiers (2009, p. 25) répertorient deux types de questionnaires : celui visant le contrôle des connaissances et celui portant sur l'enquête. Pour les besoins de notre recherche, il ne s'agissait pas de contrôler les compétences acquises lors du stage de façon absolue, mais plutôt de recenser les stages offerts, connaître les modalités d'évaluation de ces stages et recueillir les opinions des stagiaires à leur sujet. Nous avons donc opté pour un questionnaire d'enquête. Comme De Ketele et Roegiers (2009, p. 25), « nous entendrons le terme enquête au sens d'une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres ». Dans notre cas, nous avons constitué notre échantillon d'étudiantes au premier cycle des universités québécoises susmentionnées ayant fait un stage crédité au cours des cinq dernières années. Notre raison quant au choix d'universités québécoises dont le diplôme mène à l'agrément automatique par l'OTTIAQ est expliquée plus haut. Nous avons décidé de nous concentrer sur les étudiantes de premier cycle pour les mêmes raisons. Quatre programmes de deuxième cycle sont considérés « professionnalisants » et le cheminement de leurs étudiantes, souvent plus matures, varie beaucoup. Finalement, nous avons décidé de circonscrire notre échantillon aux cinq dernières années afin d'obtenir un portrait actuel de la situation.

Des démarches ont été entreprises auprès de l'Université Laval afin d'obtenir l'approbation de son Comité sectoriel plurifacultaire des Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour obtenir la permission d'interroger des étudiantes d'autres institutions, la démarche

variait, mais des certificats ont été obtenus auprès de certaines des universités le demandant, les étudiantes des universités n'ayant pas répondu à notre demande à temps pour le dépôt n'ont pas été recrutées par courriel (Université de Montréal, Université Concordia. Nous n'avons donc conservé que les résultats des étudiantes ayant été contactées par les médias sociaux pour ces universités puisque l'utilisation des médias sociaux ne nécessite pas d'approbation éthique de la part de l'université d'attache des répondants. Finalement, l'Université de Trois-Rivières ne permet pas l'utilisation des listes d'adresses courriel universitaires pour solliciter la participation à des sondages. Ces étudiantes ont donc été contactées par l'intermédiaire du groupe Facebook du département.

4.2.1 Le questionnaire destiné aux apprenantes

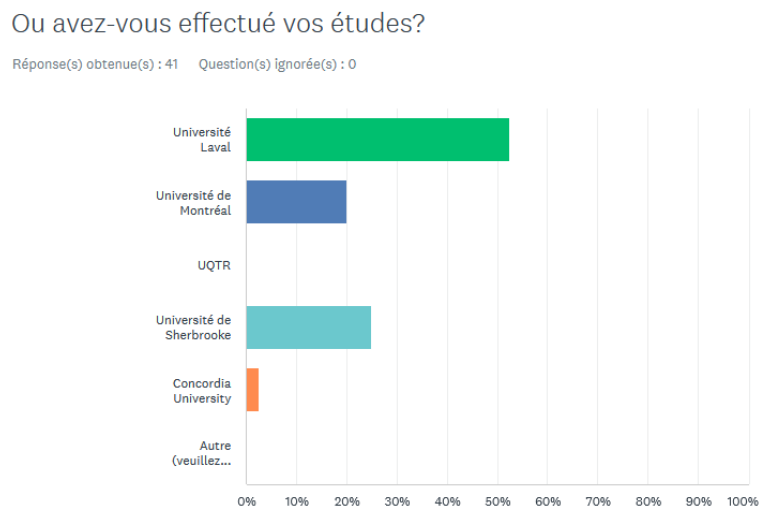
Le questionnaire, dont la forme complète se trouve à l'annexe 6, comptait 21 questions. Une première partie visait à assurer que les étudiantes se qualifiaient pour notre étude. Elles étaient donc interrogées sur leur université d'attache et le temps écoulé depuis leur stage. Il est important de noter que dans le paragraphe d'introduction du sondage, nous mentionnions que les stages devaient avoir été crédités pour être considérés comme valides pour l'étude. Après les questions de retraitement, notre questionnaire comprenait des questions ouvertes permettant aux étudiantes de développer plus ou moins leurs idées sur le sujet de la question. L'avantage principal de poser des questions ouvertes dans ce type de questionnaire est d'obtenir des informations supplémentaires et une impression plus complète de l'expérience des étudiantes. Dans les questions concernant l'encadrement, par exemple, nous pouvions déceler assez facilement les étudiantes qui étaient satisfaites de l'encadrement offert par leur université et celles qui en étaient déçues. Les points abordés dans cette deuxième partie du sondage touchaient à plusieurs facteurs entourant le stage : le milieu (public ou privé), la manière dont les étudiantes trouvent leur stage, la durée du stage et la charge de travail qui leur avait été confié, le type de tâches accomplies et finalement l'encadrement offert par le milieu de stage et l'université. La troisième partie du sondage s'approchait un peu plus du questionnaire de contrôle des connaissances. Nous sommes

toutefois réticente à utiliser ce titre puisque le questionnaire demandait aux étudiantes d'évaluer leurs propres compétences avant et après le stage. Ce n'est donc pas une mesure fiable des compétences réellement acquises, mais plutôt de ce que les étudiantes ont l'impression d'avoir appris en stage. C'est un bon point de départ pour une prochaine étude qui pourrait établir une évaluation complète des compétences acquises en stage. Le questionnaire a été administré exclusivement par le site spécialisé en la matière : SurveyMonkey.

4.2.2 Échantillon des apprenantes

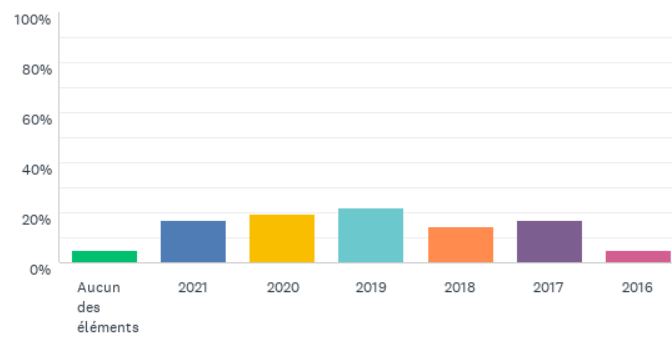
Nous nous attendions à avoir une surreprésentation de l'Université Laval, considérant que notre réseau de contacts se situe beaucoup dans la région de Québec et que les démarches auprès des autres universités pour l'obtention de l'approbation éthique ont retardé l'envoi de notre questionnaire par courriel aux étudiantes de ces universités. Nous avons toutefois réussi à avoir une participation importante de deux autres universités. Des 40 répondants, 21 provenaient de l'Université Laval, 10 de l'Université de Sherbrooke, 7 de l'Université de Montréal, 1 de l'Université Concordia. L'Université du Québec à Trois-Rivières n'est malheureusement pas représentée.

Figure 3 — Université de provenance des répondantes



Les deux répondantes ayant choisi « Aucun des éléments » ou « Autre » à la question ont été retirées des résultats. Du côté de l'année du stage effectué, nous observons une distribution assez uniforme parmi les répondantes. La répondante ayant sélectionné « Aucun des éléments » a été retirée des résultats précédents et subséquents.

Figure 4 — Année du stage



Il convient de noter que certaines répondantes ont effectué plus d'un stage et ont fourni des détails sur chacune de leurs expériences. Les réponses de la première question sont donc séparées en pourcentage selon le nombre de participantes, mais les réponses aux questions de la partie deux ont été divisées selon le nombre de stages offerts.

4.2.3 Le questionnaire destiné à l'Ordre

Comme il était important pour nous d'étudier le stage sous tous ses angles, en plus d'interroger les étudiantes ayant effectué un stage, nous avons aussi interrogé l'OTTIAQ. Une membre de la permanence a accepté de répondre à nos questions sur l'importance du stage du point de vue de l'Ordre. Nous ne pouvons la nommer puisque nous sommes liée par la clause d'anonymat de notre questionnaire. Lors de recherches subséquentes, nous prendrons soin d'obtenir les commentaires de membres de l'équipe de direction de l'OTTIAQ qui seront prêtes à être citées. Le questionnaire (voir en annexe 7), également administré sur SurveyMonkey,

comprenait six questions ouvertes sur l'importance du stage dans la formation des étudiantes en traduction au premier cycle universitaire et le point de vue de l'Ordre à cet égard. Un échange de courriel avec Donald Barabé, président de l'Ordre, a également permis de confirmer que « l'Ordre a demandé aux six universités québécoises qui possèdent un programme de formation professionnalisant en traduction, c'est-à-dire un programme donnant droit au permis d'exercer à titre de traducteur agréé ou de terminologue agréé, de mettre en place un stage obligatoire ».

4.2.3 Le questionnaire destiné aux coordonnatrices de stage

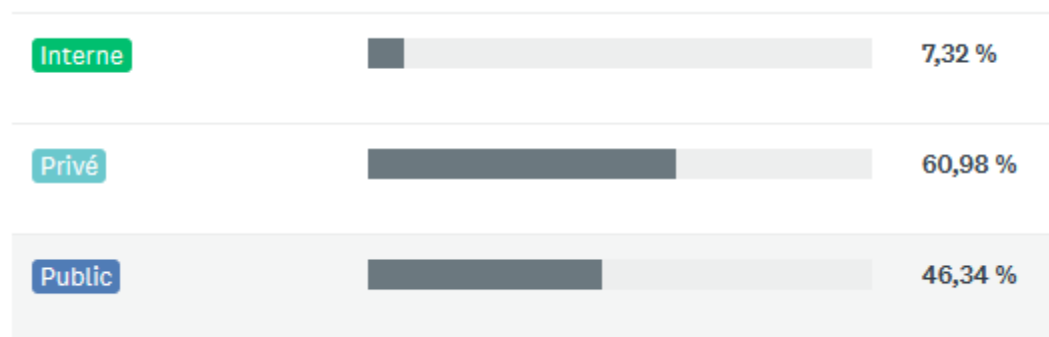
Finalement, nous avons aussi invité les coordonnatrices de stage des universités visées à nous donner leur point de vue sur le stage. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire (voir la version complète à l'annexe 8), toujours à l'aide de SurveyMonkey. La première question, à choix multiples, visait à établir l'université d'attache de la coordonnatrice, mais les neuf autres questions portaient sur la vision de l'université concernant les stages. Elles étaient donc toutes sur le format de questions ouvertes permettant à la coordonnatrice d'offrir des réponses précises et détaillées correspondant à sa situation. Malheureusement, en raison de la saison des vacances, peu d'universités ont pu nous répondre. Nous disposons donc uniquement de l'analyse de la situation de l'Université Laval, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Concordia. Loin de broser un portrait complet de la situation dans les universités, cette analyse nous permettra toutefois de voir trois exemples différents de la gestion des stages par les administrations universitaires.

5. Résultats et analyse

5.1 Répartition des stages

Nous avons demandé aux étudiantes de nommer leur milieu de stage dans une question ouverte : « Où avez-vous effectué votre stage ? (domaine public ou privé, nom de l'organisation). » Cela signifie que certaines d'entre elles les ont tout simplement nommés, d'autres ont mentionné le nom de l'organisation, le domaine et ont même nommé tous les stages qu'elles ont effectués. Pour des raisons d'anonymat, il ne nous est pas possible de recopier les réponses complètes des participantes. Nous avons donc utilisé le système de balise de SurveyMonkey pour créer des proportions pour chacune des catégories pertinentes. Dans ce cas, nous avons créé trois catégories : Public, Privé, Interne. Par interne, nous entendons les stages effectués au sein de l'université. Dans le cas qui nous intéresse, la plupart étaient au cabinet de traduction étudiant Langulaire. Par Public, nous entendons tous les stages effectués dans un organisme gouvernemental. Ces organismes comprennent bien sûr le Bureau de la traduction, mais aussi des Ministères, Agences et Commissions. Il est possible qu'une seule réponse d'étudiante ait obtenu plus d'une balise puisque certaines étudiantes ont abordé dans un seul sondage plus d'un stage effectué. La figure ci-dessous représente la proportion de stages internes, privés et publics.

Figure 5 — Type de milieu de stage

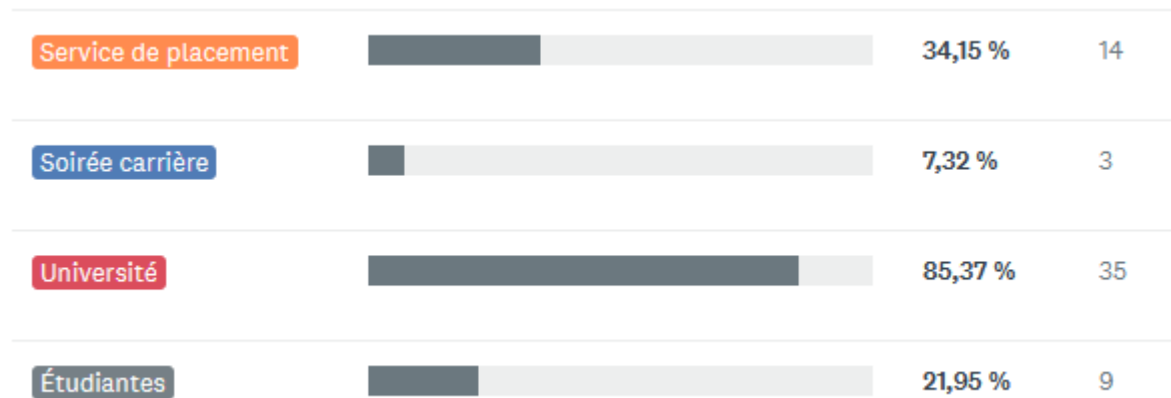


Considérant que selon le Profil de l'industrie canadienne de la langue (SPAC, 2017), 13 % des traductrices travailleraient pour une entreprise constituée en personne morale ou entreprise publique alors que 76 % travailleraient pour une entreprise individuelle ou à la pige, il est surprenant de constater à quel point le secteur public est représenté dans le pourcentage des stages offerts aux étudiantes. Après une analyse plus fine des résultats pour les entreprises privées, il est aisé de comprendre pourquoi. Les stages effectués au privé le sont presque tous dans des agences ou cabinets de traduction. Seules quelques entreprises disposant d'un service linguistique ou travailleuses autonomes figurent sur la liste. C'est cette partie des traductrices qui est sous-représentée. Il serait bon de se questionner sur les façons d'attirer plus d'entreprises et de travailleuses autonomes à accueillir des étudiantes en stage. Non seulement parce qu'elles représentent une partie importante du marché qui demeure inexploitée, mais aussi parce qu'il est fort possible qu'une forte proportion des étudiantes deviennent elles-mêmes des travailleuses autonomes et qu'il serait intéressant pour elles d'avoir un aperçu de cette réalité professionnelle.

5.2 L'université, un lien important avec le monde professionnel

À la question « Comment avez-vous entendu parler de votre stage ? (département, service de placement, offre sur les médias sociaux, contact personnel, etc.) », plus de 85 % des étudiantes ont mentionné avoir eu l'aide de l'université pour trouver leur stage. Si les résultats ci-dessous s'additionnent à plus de 100 %, c'est que certaines réponses pouvaient correspondre à plusieurs balises. Par exemple, toutes les participantes ayant mentionné qu'elles avaient obtenu leur stage par l'intermédiaire du service de placement ou d'une soirée carrière se retrouvent aussi dans la catégorie *Université*. La figure ci-dessous représente la proportion de stages ayant été trouvés par les étudiantes elles-mêmes (22 %) comparée à ceux trouvés avec l'aide de l'université (86 %). Parmi les stages ayant été trouvés par les universités, 14 ont été trouvés grâce à un service de placement et trois grâce à une soirée-carrière organisée par une association universitaire.

Figure 6 — Provenance du stage



Ainsi, la grande majorité des étudiantes ayant répondu à notre sondage ont entendu parler de leur stage par l'entremise de l'université. Cela signifie que, non seulement les universités ont déjà un lien solide avec le milieu professionnel, mais aussi qu'elles ont une responsabilité pour le placement de leurs étudiantes. Si plus des trois quarts des étudiantes ont obtenu leur stage par l'entremise de l'université, on ne peut que supposer avec une relative certitude que c'est sur l'université que les étudiantes compteront pour trouver des stages lorsque ceux-ci deviendront obligatoires pour l'obtention de leur diplôme. Il est donc essentiel que des mécanismes soient mis en place pour répondre à l'augmentation inévitable de la demande.

5.3 Formules changeantes, durées variables

Une chose est certaine, le format des stages est presque aussi variable que la quantité de stages offerts. À la question « Quelles étaient sa durée et sa fréquence ? », les étudiantes ont fourni des informations toutes aussi différentes les unes que les autres. De « 3 mois/4 h par semaine » à « 16 semaines à temps plein » en passant par « 60 heures sur 3 mois ». Nous avons donc décidé de créer des balises assez larges pour le temps en rassemblant les formules revenant le plus souvent (3 mois). Nous avons aussi créé des balises pour les étudiantes qui mentionnaient si la formule était à temps plein ou partiel. Sur les 40 réponses, 33 ont répondu à la question. On constate donc que les stages font rarement moins d'un mois ou plus de 20 semaines. Nous n'avons obtenu aucune

mesure pour ces réponses. Les formules entre 1 et 3 mois (4 à 12 semaines) et entre 3 et 5 mois (12 à 20 semaines) sont divisées également avec 19 et 20 réponses respectivement. Même chose pour la formule à temps plein et temps partiel, la première obtient 3 résultats de plus seulement, une différence de 7 %. Les formules semblent variées et adaptées aux différents milieux.

Figure 7 — Formule du stage

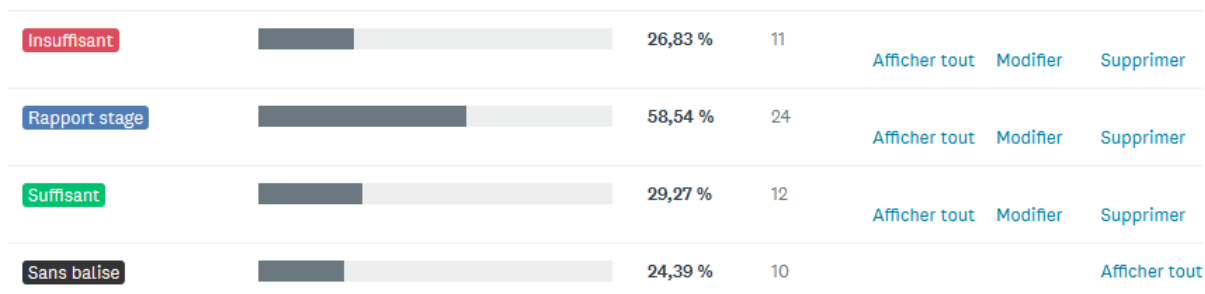
Entre 12 et 20 semaines		48,78 %	20	Afficher tout	Modifier	Supprimer
Entre 4 et 12 semaines		46,34 %	19	Afficher tout	Modifier	Supprimer
Moins d'un mois		0 %	0	Afficher tout	Modifier	Supprimer
Plus de 20 semaines		0 %	0	Afficher tout	Modifier	Supprimer
Temps partiel		36,59 %	15	Afficher tout	Modifier	Supprimer
Temps plein		43,90 %	18	Afficher tout	Modifier	Supprimer

Somme toute, c'est une bonne nouvelle pour le milieu universitaire. Un choix plus varié de formules, durées et milieux simplifiera le jumelage des apprenantes avec un milieu de stage correspondant à leur mode de vie. L'hétérogénéisation des profils d'apprenants dans les universités québécoises est une réalité depuis quelques années. Kelly en parlait déjà dans son ouvrage datant de 2005 (2005, p. 89). À l'Université Laval, par exemple, pour l'ensemble des cohortes étudiantes toutes disciplines confondues, les indicateurs repères de 2020 (Université Laval, 2020) montrent une augmentation de la fréquentation, mais une diminution des étudiantes réputées à temps plein. Également, les étudiantes étrangères au cheminement régulier ont légèrement augmenté, passant de 3 108 en 2016 à 4 229 en 2020. Ce n'est là qu'un exemple touchant une seule université, mais cela donne le ton pour l'avenir. Nous considérons donc qu'en raison de la diversification de la population estudiantine, c'est un atout pour la profession si les milieux de stage peuvent s'accorder à leurs différents besoins.

5.4 Encadrement, ici et ailleurs

Avant de commencer notre recherche, nous avons postulé que l'encadrement dans le milieu universitaire ferait une différence pour les étudiantes en stage. Les réponses aux questions suivantes nous permettront de vérifier notre hypothèse. Effectivement, nous avons demandé aux étudiantes d'expliquer l'encadrement offert par leur milieu universitaire et par leur milieu de stage. Comme notre question « Comment l'université vous a-t-elle accompagné dans le processus de stage ? » ne demandait pas explicitement aux étudiantes si elles étaient satisfaites de l'encadrement offert par l'université, nous avons attribué la balise *Suffisant* si l'étudiante a mentionné être satisfaite de son encadrement ou si elle a mentionné trois modes d'encadrement ou plus. Nous avons attribué la balise *Insuffisant* aux étudiantes exprimant leur déception vis-à-vis de l'encadrement ou mentionnant n'avoir pas été encadrées. Certaines réponses n'ont donc pas obtenu de balise pour quantifier la satisfaction de l'étudiante.

Figure 8 — Encadrement par l'université

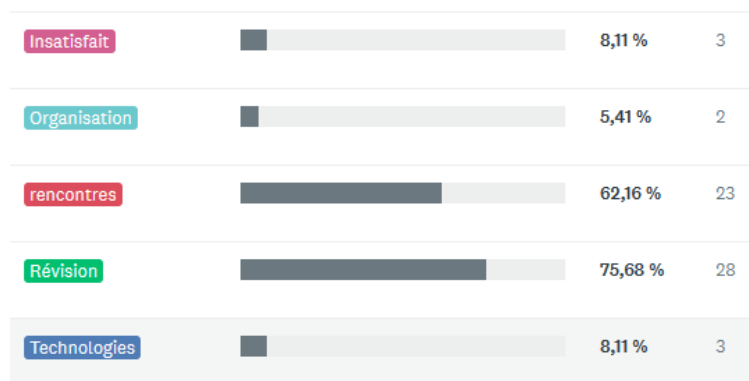


Des 40 réponses valides, 12 étudiantes (29 %) ont jugé que leur encadrement était suffisant, 11 étudiantes (27 %) ont jugé que leur encadrement était insuffisant. 17 étudiantes n'ont donc pas obtenu de résultat quant à leur satisfaction concernant l'encadrement offert par l'université. Toutefois, il est indéniable que le tiers des répondantes ayant exprimé leur insatisfaction face à leur encadrement est un message clair. Parmi les commentaires des apprenantes, on mentionne le manque de disponibilité de l'équipe universitaire dans huit cas et la déception de ne pas avoir reçu une version corrigée du rapport de stage. Nous précisons notre proposition plus loin, mais il est

intéressant de noter que parmi les apprenantes s'étant déclarées satisfaites, elles ont toutes mentionné une ou des personnes-ressources pour les encadrer. Plusieurs ont aussi mentionné des rencontres préparatoires au stage (six répondantes) et l'évaluation du rapport de stage (six répondantes). Ces facteurs, selon leur présence ou non, semblent donc être des indicateurs décisifs pour la satisfaction et l'insatisfaction des étudiantes.

Du côté des milieux de stage, les résultats sont plus positifs. 92 % des étudiantes ont déclaré avoir été encadrée par leur milieu de stage. Nous avons attribué la balise *Insatisfait* aux apprenantes ayant mentionné des manquements dans leur encadrement et avons recensé les activités d'encadrement les plus souvent abordées. L'aide à organiser son travail ou à utiliser les technologies propres à la traduction n'ont été mentionnés que de façon marginale. Parmi les éléments les plus mentionnés dans les encadrements offerts, on compte la révision (75 %) et les rencontres avec les superviseurs ou réviseurs (62 %).

Figure 9 — Activités d'encadrement par le milieu



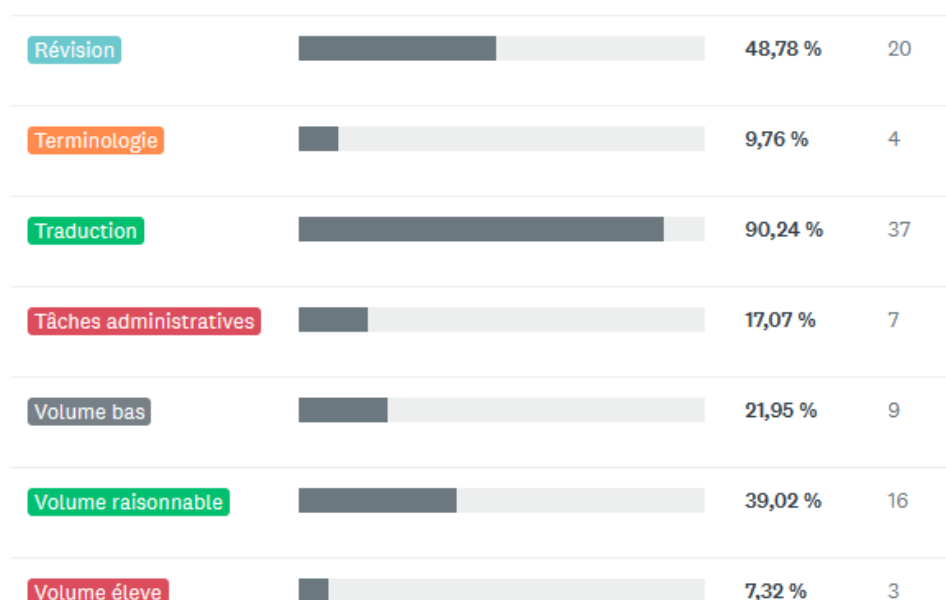
Il est intéressant de noter que deux des étudiantes à qui est attribuée la balise *Insatisfait* ont mentionné qu'elles auraient aimé être évaluées davantage. L'autre étudiante mentionne avoir eu l'impression d'être simplement une « main-d'œuvre abordable » pour son milieu de stage. Il va sans dire que les offres de milieux démontrant cette tendance ne devraient pas être rediffusées une fois cette information connue par l'université. C'est pourquoi il serait judicieux à notre avis

d'instaurer un questionnaire d'évaluation du milieu de stage pour les apprenantes. Cela permettrait de cerner rapidement les milieux qui n'ont pas d'intérêt à encadrer les stagiaires.

5.5 Les tâches confiées aux stagiaires

La dernière question ouverte posée aux étudiantes concernait les tâches qui leur avaient été confiées. Nous sommes d'avis que pour être réellement formateur, un stage doit emmener l'étudiante à effectuer les tâches qu'elle fera dans sa carrière. Ainsi, si un stage où l'étudiante est responsable de répondre au téléphone peut certainement lui permettre d'en apprendre davantage sur le milieu de travail auquel elle se destine, nous ne sommes pas convaincue qu'elle réussisse vraiment à consolider ses apprentissages de cette façon. Pour cette raison, nous avons demandé aux étudiantes de nous répertorier quelles tâches leur ont été confiées lors de leur stage. Cette question était encore une fois ouverte, elle ne comportait pas de choix de réponses. Les catégories ci-dessous ont donc été attribuées à l'aide du système de balises de SurveyMonkey, ainsi il n'est donc pas impossible qu'une apprenante n'ait pas mentionné des tâches qu'elle aurait effectuées puisqu'aucun choix de réponses n'a été fourni. Nous avons également créé des balises pour le volume demandé dans le cas des apprenantes ayant fait de la traduction : nous avons déterminé qu'un volume de 1 000 à 1 500 mots par jour était « raisonnable »; un volume plus élevé (soit plus de 1 500 mots par jour ou plus de 7 500 mots par semaine) a été jugé « élevé ». Finalement, un volume de moins de 1 000 mots par journée travaillée est considéré « bas », mais il peut signifier que l'étudiante a eu tout le temps de produire une traduction soignée et d'effectuer des tâches connexes.

Figure 10 — Tâches confiées à la stagiaire



En premier lieu, nous sommes satisfaite du fait que la grande majorité des stagiaires ont effectué des tâches semblables à celles correspondant à la profession qu'elles ont choisie. Ainsi, la majorité a fait de la traduction : des trois étudiantes n'ayant pas fait de traduction, une effectuait un stage en terminologie et deux se sont vu confier des tâches administratives ou de la rédaction. Les tâches administratives confiées aux stagiaires sont presque toujours en lien avec la préparation de documents pour la traduction et la gestion de projets. Ce sont donc des aptitudes qui seront absolument transférables à leur carrière. En deuxième lieu, nous constatons que pour la plupart des apprenantes qui ont traduit pendant leur stage, le volume de traduction a été bas ou raisonnable. La proportion de stagiaires ayant dû traduire un volume élevé est assez faible (7 %). Des trois étudiantes à qui on a demandé un volume élevé, une devait traduire 2 000 mots par jour et l'autre entre 1 500 et 1 800 mots par jour. C'est le rythme auquel on peut s'attendre d'une traductrice professionnelle. Il ne semble donc pas raisonnable de demander à une étudiante dont l'apprentissage est à parfaire d'atteindre cette cible. La troisième étudiante, quant à elle, devait traduire un certain nombre de mots à l'heure. Lorsqu'elle s'éloignait des 300 mots/heure, elle était avisée que son rythme était insuffisant. Cela signifie une production de 2 400 mots pour une journée de travail de huit heures. C'est un rythme qui est beaucoup trop exigeant, même pour une traductrice professionnelle. Il faut toutefois noter que nous ne connaissons pas le contexte de ce

cas. Nous ne savons pas s’il est question de nouveaux mots à traduire ou si des outils de traduction automatique étaient utilisés. Toutefois, nous croyons qu’il serait intéressant de questionner les étudiantes sur leur connaissance du marché du travail et du rythme de traduction. Ces stagiaires savaient-elles que le rythme qui leur était demandé était trop élevé ? C’est, à notre avis, le type de question auxquelles pourrait répondre une coordonnatrice des stages. Cette information pourrait certes être fournie aux étudiantes avant leur entrée en stage, mais nous croyons essentiel que les étudiantes aient une personne-ressource en dehors de leur milieu de stage pour répondre à des questions de cette nature. Il est intéressant de noter que l’étudiante en question a indiqué avoir été très bien encadrée dans son milieu de stage, mais a déploré le manque d’encadrement dans son milieu universitaire.

5.6 Auto-évaluation des compétences des étudiantes

Les douze prochaines questions consistaient à demander aux étudiantes d’évaluer six de leurs compétences avant et après leur stage. Nous rappelons qu’il ne s’agit pas d’une mesure exacte de la variation des compétences des apprenantes, mais bien de leur confiance en l’acquisition de ces compétences. Le tableau 7, ci-dessous, détaille les résultats obtenus en moyenne pour ces questions. La dernière colonne à droite indique la variation de confiance des apprenants en leurs capacités. Les cases colorées vertes montrent une variation positive et les cases jaunes aucune variation. Aucune des compétences n’a été jugée moindre après un séjour dans le monde professionnel. Il semble donc que le passage en stage ait augmenté la confiance personnelle de toutes les apprenantes.

Tableau 7 — Variation de la confiance des apprenantes

Compétence	Avant le stage	Après le stage	Différence
Traduction	6/10	8/10	+2
Autorévision	6/10	7,5/10	+1,5
Travail en équipe	8/10	8/10	=
Utilisation des outils	6/10	7/10	+1
Compréhension de la traduction automatique	5,5/10	6,5/10	+1
Gestion de projets	5/10	6/10	+1

Les deux compétences pour lesquelles les apprenantes ont le plus gagné en confiance sont la traduction et l'autorévision. Comme il a été précisé dans la section précédente, la grande majorité des étudiantes interrogées ont effectué de la traduction dans leur milieu de stage, l'augmentation de cette première compétence n'est donc pas très surprenante. Pour ce qui est de l'autorévision, notons que Gardy dans sa thèse sur les modalités d'évaluations utilisées dans les universités québécoises avait démontré que seuls 7 % des évaluations effectuées dans le cadre de cours universitaires étaient des auto-évaluations (Gardy, 2015, p. 119). Il n'est donc pas surprenant de constater que l'absence de cette modalité d'évaluation se traduit par un manque au niveau de l'autorévision. Ce manque semble pouvoir être comblé en partie par les stages, mais il serait certainement souhaitable que les étudiantes apprennent à se réviser elles-mêmes dans un cadre universitaire. Fait surprenant, Echeverri (2008, p. 79) mentionne le travail en équipe comme une lacune des diplômés selon les employeurs interrogés. Toutefois, non seulement les étudiantes semblent avoir confiance en leur capacité à travailler en équipe (c'est la compétence la mieux cotée avant le stage), mais elles n'ont pas vu de changement après le stage. C'est la seule compétence qui demeure complètement inchangée. Cela nous amène à nous poser cette question : le travail en équipe est-il plus présent dans les programmes de formation universitaire depuis l'article d'Echeverri (2008) ? Nous avons indiqué plus tôt que l'apprentissage par projets et la simulation et l'émulation se taillent lentement une place dans les programmes universitaires québécois. Voyons-nous déjà les résultats de ces changements ? Ou bien est-ce simplement que l'évaluation des étudiantes concernant leur capacité à travailler en équipe est différente de celle de leurs employeurs ? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à ces questions à ce stade-ci.

Autre mention intéressante : l'augmentation des compétences pour la moyenne des participantes, toutes compétences confondues, est de 1,08 point. Les participantes ayant obtenu la balise *Suffisant* pour l'encadrement par l'université ont augmenté leurs compétences de 1,74 point en moyenne; celles ayant obtenu la balise *Insuffisant* pour l'encadrement universitaire, n'ont augmenté leurs compétences que de 0,85 point. Ces résultats semblent confirmer notre hypothèse : l'encadrement universitaire est un indice de réussite des stages.

5.7 Le point de vue de l'OTTIAQ

Un portrait de la situation de la formation des traductrices du Québec ne pourrait être complet sans que l'on tienne compte de leur ordre professionnel. C'est pourquoi avons demandé à l'OTTIAQ de désigner une personne pour répondre à quelques questions sur l'importance des stages et leur apport à la profession. À la question « Selon vous, le stage est-il une partie importante de la formation des traductrices en devenir ? », l'Ordre nous répond : « Le stage est crucial. Il met l'étudiant en contact direct avec la pratique et lui permet de mettre en pratique sous encadrement professionnel des notions et concepts appris en classe. Il lui permet également de valider ses intentions de carrière. » Le commentaire sur l'intention de carrière nous interpelle particulièrement parce que c'est en effet un aspect du stage qui est souvent négligé (y compris par notre recherche). Le stage permet à l'étudiante de s'imaginer dans le milieu de travail propre à sa profession. En plus de valider ses intentions de carrière, cela lui permet de déterminer quel milieu de travail est le mieux adapté à ses goûts et ses besoins. Il est donc possible qu'après avoir fait un stage en entreprise, une étudiante décide de démarrer sa propre entreprise, ou l'inverse. Cela permet à l'étudiante de gagner du temps après l'obtention de son diplôme puisque cela l'aiguille sur la voie à suivre pour amorcer sa carrière.

À la question « Selon vous, quelle proportion des étudiantes en traduction effectuent un stage pendant leurs études ? », l'Ordre n'avait pas réellement de statistiques à nous fournir. La représentante mentionne toutefois que peu importe la proportion, c'est trop peu. « Il est essentiel que le stage soit obligatoire pour toutes les étudiantes. La gamme de stages offerts doit également correspondre aux réalités du marché » ajoute-t-elle. Cela nous ramène à notre commentaire émis plus haut sur l'absence de travailleuses autonomes ou pigistes dans l'offre de stage. Comme c'est une partie dominante du marché, il est essentiel qu'elles soient aussi représentées dans l'offre de stage. À notre question « Comment éviter que les employeurs utilisent les stages comme façon d'avoir des travailleurs à moindre prix ? », la réponse de l'Ordre est surprenante, mais instructive : Oui, les employeurs ont des travailleurs à moindre prix avec les stagiaires, mais ils ont aussi beaucoup de dépenses à prévoir pour les encadrer. Les dépenses liées à l'encadrement représentent un plus grand investissement que les économies effectuées sur le salaire du stagiaire.

Ainsi, notre position sur les « travailleurs à moindre prix » est remise en perspective. Effectivement, si le milieu de stage offre au stagiaire toute l'aide souhaitable (encadrement, révision, apprentissage divers), cette aide aussi a une valeur. Le salaire peut être moins élevé, mais les stagiaires en retirent des apprentissages qu'elles n'auraient pas pu obtenir ailleurs. À notre question « Quels sont les éléments d'un stage enrichissant ? », l'Ordre répond : « En prise directe avec les réalités du marché. Encadrement professionnel poussé. » Cette réponse continue de confirmer ce que nous affirmons depuis le début : l'encadrement est l'élément déterminant pour maximiser l'apport pédagogique du stage. Finalement, à la question « D'après vous, quelles sont les compétences qu'acquièrent les étudiantes en traduction lors de leur stage ? » l'Ordre répond : « Application des notions et concepts appris en classe. Compréhension des réalités du marché. Validation des intentions de carrière. Employabilité accrue. » Comme nous l'avons vu précédemment (voir annexe 1), la compréhension des réalités du marché fait partie des objectifs de toutes les formations par immersion offertes au Québec. Nous avons abordé la validation des intentions de carrière plus haut, mais l'accroissement de l'employabilité est mentionné pour la première fois; mais, comme c'est aussi notre premier questionnaire adressé à un intervenant du monde professionnel, ce n'est pas surprenant. Le point sur lequel nous voulons attirer l'attention est : « Applications des notions et concepts appris en classe ». Cet avantage du stage est souvent mis de côté. Il ne figure que dans deux des objectifs des formations par immersion étudiées (annexe 1), mais c'est pourtant un aspect important du stage. Il permet de mettre en pratique les notions apprises jusque-là dans un cadre purement théorique. Cet élément de réponse renforce aussi notre point de vue : le stage doit être mis en relation avec les apprentissages faits en classe. Cela semble indéniable, aussi décrivons-nous dans notre proposition comment nous croyons que c'est possible de le faire. Le stage ne doit pas être vu comme un simple séjour dans le monde professionnel, mais comme un prolongement de l'enseignement universitaire dans le monde professionnel.

5.8 Le point de vue des coordonnatrices de stage

Comme il a été mentionné dans l'introduction de cette section, nous n'avons malheureusement pas pu rejoindre les coordonnatrices de stage de tous les établissements

universitaires. Nous nous abstiendrons de produire des statistiques avec les réponses obtenues à ce sondage puisque les résultats ne brosseraient pas un portrait complet de la situation. Nous nous en tiendrons donc à relater les réponses et de les mettre en contexte. Nous avons donc obtenu des réponses des universités suivantes : Laval, Sherbrooke et Concordia. Après avoir lu les réponses à nos questions, nous avons réalisé que la première question ouverte sur les stages internes n'était pas claire, les intervenants donnant des réponses en dehors du cadre du stage interne (un stage effectué exclusivement dans le cadre universitaire). Nous avons donc laissé de côté les réponses à cette question, mais en conservant les éléments qui contribuent à la compréhension du fonctionnement des stages dans ces universités. À la question « Quel encadrement offrez-vous aux étudiantes qui effectuent des stages externes ? », les intervenantes nous ont fourni le fonctionnement général de l'encadrement au sein de leur université. Parmi les modalités retenant l'attention, nous comptons l'envoi des annonces de stage, la préparation à l'entrevue, la rédaction du CV, le suivi lors du stage, les consignes relatives à la préparation du rapport de stage, sa correction et les modalités administratives liées à l'inscription aux crédits de stage. Il est intéressant de noter que dans les universités dotées d'une personne dédiée à la coordination des stages, ces services sont souvent offerts dans un mode « guichet unique ». Dans les universités où la gestion administrative des stages est assurée par des professeures ayant d'autres tâches dans leur emploi du temps, la responsabilité est souvent partagée avec le service de placement de l'université pour les formations reliées à la préparation au monde professionnel (entrevues, CV, etc.). C'est une réalité que nous avons aussi notée lors de notre lecture des réponses des étudiantes aux questions traitant de l'encadrement. L'avantage évident du mode guichet unique est la possibilité de modifier les formations pour les adapter au domaine touché, la traduction, ou même aux offres souvent présentées aux étudiantes, le stage au Bureau de la traduction ou le mentorat OTTIAQ par exemple. À la question « Disposez-vous d'un mécanisme d'évaluation des milieux de stage ? », toutes les intervenantes mentionnent la lecture et l'analyse des rapports de stage. Une intervenante ajoute que son milieu effectue des sondages occasionnels auprès des étudiantes. Une intervenante nous rappelle que si le stage ne répond pas aux exigences de l'université ou des étudiantes, ils évitent de conserver les liens avec l'employeur. Elle ajoute toutefois « c'est excessivement rare que cela se produise ». C'est ce que les résultats de nos sondages auprès des étudiantes ont aussi démontré.

Parmi les compétences énumérées en réponse à la question « D’après vous, quelles sont les compétences qu’acquière les étudiantes en traduction lors de leur stage ? », nous retrouvons beaucoup de compétences précédemment nommées dans les tableaux 1 à 3. Nous avons rassemblé toutes les réponses dans le tableau ci-dessous, en précisant combien de fois elles ont été mentionnées par les coordonnatrices et nous avons inséré une colonne pour marquer ceux étant mentionnés dans nos tableaux 1 à 6¹²

Tableau 8 — Compétences mentionnées par les coordonnatrices de stages

Compétence	Nombre de mentions	Mentions dans les tableaux
Confiance en soi	1	2, 5
Adaptation au monde professionnel	3	3
Enrichissement	2	
Application des savoirs acquis en classe	2	
Travail sous pression	2	
Technologies	1	1, 2, 3, 5
Prise de conscience de la complexité de l’acte	1	
Réflexes	1	2
Vitesse	1	5, 6
Ouverture à la critique	1	
Débrouillardise	1	2, 3
Habiletés interpersonnelles	1	1, 2, 5

¹²[Tableau 1 — Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Daniel Gouadec](#)
[Tableau 2 — Compétences indispensables pour devenir traductrice selon Dorothy Kelly](#)
[Tableau 3 — Référentiel des compétences de l’EMT](#)
[Tableau 4 — Tableau comparatif des objectifs et compétences essentielles](#)
[Tableau 5 — Tableau comparatif des objectifs et compétences acquises en stage](#)
[Tableau 6 — Tableau comparatif des aptitudes et lacunes des apprenantes](#)

Il semble donc que les coordonnatrices de stages et les traductologues qui se sont penchées sur les stages s'entendent sur les compétences qu'il est possible d'acquérir dans le milieu de stage : confiance en soi (auto-image), adaptation et connaissance du monde professionnel, apprentissage des technologies propres à la profession, acquisition de réflexes et d'une meilleure vitesse d'exécution, débrouillardise et habiletés interpersonnelles. Si les intervenantes travaillant avec les étudiantes stagiaires et les théoriciennes souhaitant améliorer l'apport pédagogique des stages s'entendent sur ces compétences, ce sont donc celles que nous devrions inclure dans la rédaction de nos objectifs.

Finalement, aux questions sur les statistiques reliées aux stages, les universités ont mentionné qu'elles comptabilisent le nombre de stages offerts dans tous les cas et les salaires offerts dans certains cas. L'Université Concordia voit environ le tiers des étudiantes de premier cycle faire un stage pendant leur parcours, l'Université de Sherbrooke envoie environ 10 étudiantes en stage chaque année et l'Université Laval envoie 35. Ces chiffres ne sont pas négligeables, certes, mais nous sommes loin du compte si nous voulons que toutes les étudiantes aient accès à un stage pendant leur parcours universitaire. À partir de l'instauration des stages obligatoires, ce ne sera plus un souhait, mais bien une obligation de permettre à toutes les étudiantes de faire un séjour dans le monde professionnel avant de leur remettre leur diplôme. Il y aura certainement un travail important à faire pour recruter des milieux de stage ou convaincre les milieux acceptant déjà des stagiaires d'en accepter deux à trois fois plus.

6. Notre proposition

Maintenant que nous avons effectué nos lectures et notre recherche et que nous avons discuté avec plusieurs intervenantes concernées par le processus des stages offerts dans les universités québécoises, nous avons toutes les informations en main pour formuler une proposition d'objectifs pédagogiques pour les stages et pour faire quelques propositions sur leur gestion. Mais avant tout, nous aimerions décrire notre vision de la modularisation de la formation des traductrices pour le premier cycle universitaire. Comme cette vision a des effets sur notre façon d'aborder le stage, il nous semble essentiel de l'expliquer avant d'aller plus loin concernant le stage.

6.1 Trois axes de formation pour les traductrices

L'approche systématique de Gouadec concernant la modularisation de l'apprentissage de la traduction nous interpelle beaucoup. Nous aimerions en proposer une version que nous croyons adaptée à la réalité québécoise en 2021. La modularisation de l'enseignement universitaire de la traduction au premier cycle en axes distincts nous permet de choisir des outils et des activités pédagogiques différentes selon les besoins des différents axes d'apprentissage. C'est à partir de ce principe que nous construirons nos différents axes et les triades pédagogiques qui les alimentent. Nous définissons trois axes : l'axe **d'acquisition des savoirs**, l'axe de **mise en pratique** et le **stage**. Cette distinction permet non seulement de moduler les apprentissages, mais aussi de clarifier la triade pédagogique abordée par Fiola (2003, p. 338). Effectivement, le principe de triade pédagogique informe nos choix pour l'établissement de ces axes, mais nous croyons que la triade doit évoluer avec les apprenantes et leurs besoins changeants tout au long de la formation. C'est pourquoi nous créons une triade différente pour chacun des axes, afin d'adapter la formation à l'apprenante tout au long de son parcours et de nous assurer qu'elle tire le maximum de chacune des étapes. Ainsi, sans sacrifier les notions à inculquer, mais en les intégrant dans un processus professionnalisant, il est possible de former des traductrices compétentes et polyvalentes qui seront en mesure de s'adapter au monde changeant qui les attend. C'est un peu comme si nous constituions trois triades différentes : une pour les étudiantes débutantes ayant un bagage cognitif

limité (**acquisition des savoirs**), une pour les étudiantes en milieu de parcours et ayant besoin d'expérience pratique (**mise en pratique**) et une pour les étudiantes en fin de parcours qui sont presque prêtes à entrer dans le monde du travail, ne serait-ce que pour une préparation professionnalisante (**stage**). Comme ils s'appuient sur des triades différentes, les trois axes comportent donc des objectifs distincts et s'organisent selon ce qu'Hurtado décrit comme « le savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d'une discipline), le savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques) et le savoir-être (habiletés de type affectif et social) » (2009, p. 22).

6.2.1 Premier axe : l'acquisition des savoirs

Le premier axe, **l'acquisition des savoirs**, est presque identique au niveau de *préparation* de Gouadec. Il semble évident qu'avant d'entreprendre quelque activité professionnalisante que ce soit, les étudiantes doivent comprendre la place qu'elles occupent dans le processus traductionnel, les outils à utiliser pour travailler efficacement et les écueils à éviter. L'axe **d'acquisition des savoirs** est donc un passage obligé, ne serait-ce que pour mettre à niveau le bagage cognitif des étudiantes provenant de divers milieux et ayant des antécédents différents. Il vise des étudiantes novices et doit leur donner les outils nécessaires pour comprendre le processus traductionnel. Il sert à fournir le bagage minimum pour passer à un apprentissage où l'étudiante joue un plus grand rôle dans sa formation. Le premier axe semble adapté à l'enseignement systématique, particulièrement l'approche par objectifs proposée par Delisle (1993) en raison de l'atomisation de son contenu. Les règles de grammaire, de style et les difficultés de traduction présentées de façon systématique peuvent donner aux étudiantes nouvellement arrivées dans le domaine les outils qui leur permettront d'affronter leurs premières traductions formatives et de comprendre leurs erreurs. L'enseignante joue le rôle de maître, de guide et sécurise les étudiantes pour leur entrée dans le monde langagier. Ainsi, notre premier axe d'apprentissage, l'acquisition des connaissances, se situe dans le processus **Enseigner** de Houssaye (2000), puisque

l'enseignante est au centre pour permettre d'harmoniser le bagage cognitif de ses étudiantes et d'assurer qu'elles ont les outils nécessaires pour passer aux prochaines étapes.

6.2.2 Deuxième axe : la mise en pratique

Notre deuxième axe, la **mise en pratique**, vise à apprendre à l'étudiante comment mettre en application les savoirs précédemment acquis. La simulation mentionnée par Gouadec pourrait faire partie des stratégies employées pour cet axe. Il vise des étudiantes un peu plus matures et familières avec la traduction et ses difficultés. Elles ont acquis les connaissances de base du monde de la traduction. Elles ont effectué des traductions, ont échangé avec leurs enseignantes et leurs collègues et commencent à développer des méthodes de recherche et d'autorévision. Leur bagage cognitif est limité, mais plus important que lors de leur admission au programme. Il est maintenant temps de leur apprendre à mettre en pratique ces apprentissages pour leur permettre de prendre de l'assurance, de la vitesse et d'aiguiser leur jugement. Elles doivent commencer à comprendre leur place dans le monde professionnel. L'axe de **mise en pratique** pourrait prendre la forme d'apprentissage par problème comme le proposent Gouadec et Vienne (Kelly, 2005, p. 16) comme le met en pratique la professeure Monique Cormier, mentionnée par Echeverri (2008, p. 86).

À titre d'exemple, cette professeure de l'Université de Montréal utilise l'apprentissage par problèmes dans son cours de terminologie et terminographie (Echeverri, 2008, p. 86). Elle fait travailler ses étudiantes en petits groupes et leur donne un « problème qui est la description d'une situation réaliste tirée de la vie réelle » (Echeverri, 2008, p. 86). Les étudiantes font donc face à la réalité du marché, dans le contexte sécurisant d'une salle de classe. Elles peuvent mettre leurs connaissances à l'épreuve, mais continuent d'être guidées par leur enseignante. On compte aussi parmi les stratégies intéressantes l'approche par compétences, sous la forme d'apprentissage par problèmes, le tutorat, le travail en équipe, l'apprentissage par projets et l'apprentissage coopératif. À notre avis, c'est là l'axe essentiel pour former des traductrices compétentes. C'est à l'étape de la **mise en pratique** qu'elles apprennent à exercer la profession, qu'elles gagnent en confiance et en efficacité. Notre axe de **mise en pratique** se situe dans le deuxième processus de Houssaye

(2000), **Apprendre**. Cet axe est mis à contribution pendant la deuxième année d'étude des étudiantes, soit au moment où elles ont les outils nécessaires pour éviter de se sentir livrées à elles-mêmes et qu'elles sont prêtes à jouer un rôle plus actif dans leur apprentissage.

6.2.3 Troisième axe : le **stage**

Finalement, notre troisième axe, qui prend la forme du **stage** lui-même, est l'axe de professionnalisation des étudiantes. C'est alors que l'étudiante apprend à se comporter dans le monde professionnel, qu'elle est mise face à ses lacunes et qu'elle doit trouver des façons de les combler. Lors de leur entrée à cette étape, le **stage**, les étudiantes ont gagné en confiance et en autonomie. En fin de parcours, l'étudiante devrait être à même d'exercer sa profession avec moins d'accompagnement. Elle devrait avoir acquis les connaissances pour analyser le texte; elle a développé des réflexes, tant en rédaction qu'en recherche terminologique, mais elle a souvent traduit un volume restreint de mots. Elle doit maintenant apprendre à être traductrice : il est temps de faire son entrée dans le monde professionnel. Elle y sera forcée d'apprendre le savoir-être : comment se comporter dans un milieu de travail professionnel, comment et quand demander de l'aide, quel volume de mots doit être traduit chaque jour, voire chaque heure. Cette expérience lui permettra aussi de mettre ses capacités à l'épreuve, de découvrir ses faiblesses et comme le mentionnait nos intervenants du milieu universitaire et de l'OTTIAQ, de valider son choix de carrière et où elle veut l'exercer. C'est dans cet axe que la professionnalisation de l'étudiante s'opère et qu'elle se prépare pour son entrée sur le marché du travail. Le **stage** peut avoir lieu en parallèle avec la fin du deuxième axe. Il est courant pour les étudiantes d'effectuer un stage tout en finissant leur scolarité, notre recherche a d'ailleurs démontré que plusieurs étudiantes font deux, voire trois stages. Cet axe vise des étudiantes presque prêtes à entrer dans le monde professionnel pour de bon. Le stage est offert par le milieu, mais encadré par l'université. Il vise à professionnaliser l'étudiante et à lui donner confiance en ses moyens. Pour ce dernier point, il est essentiel que cet axe se matérialise au bon moment pour l'étudiante. Comme le mentionne Kelly, « students lacking the prior knowledge designated as necessary for any learning process will find progress difficult, if not impossible, and will rapidly become frustrated and de-motivated, reducing even further their likelihood of learning » (Kelly, 2005). Notre troisième axe correspond au

processus de **Former** de Houssaye (2000). L'étudiante y est accompagnée par une professionnelle qui la guide dans son entrée dans le monde du travail. Pour éviter les inconvénients de ce processus, soit la difficulté à situer l'apprentissage par rapport au programme, il faudra assurer une harmonisation des contenus de la formation et de ceux du stage et encadrer correctement les apprenantes pendant toute leur expérience.

Pour cet axe, l'apport du monde professionnel est essentiel. Cela ne veut toutefois pas dire que les universités ne sont pas responsables de sa réussite. Effectivement, nous le mentionnons plus tôt, le stage, ou l'immersion, est souvent relevé comme une réalité universitaire, mais il n'est pas étudié ni considéré pour son apport pédagogique. Par exemple, Gouadec (2003, pp. 37 à 41) consacre à ses étapes de préparation, simulation et émulation respectivement 16, 78 et 21 lignes, mais à l'immersion seulement 8 et de ces 8 lignes, 4 sont consacrées à l'entrée sur le marché du travail après la fin des études. C'est la même chose pour les objectifs ajoutés à l'annexe 1; le stage peut disposer d'objectifs clairs, mais il est souvent réduit à un premier contact avec le milieu professionnel. Il est certes abordé dans la recherche, mais on ne lui attribue souvent qu'une capacité à professionnaliser. Pourtant, quelle différence entre ce que Gouadec appelle l'émulation, « exécuter une prestation dans des conditions vraies (en termes de délais, productivité, outils, contraintes et, si possible, rémunérations) » (2003, p. 40) et le stage à proprement parler ? Il fait valoir que l'émulation est une « mise à l'épreuve des compétences, savoir-faire, principes et procédures assimilés au fil de la formation dans un contexte qui, en demeurant universitaire, demeure également protecteur, notamment parce que les formateurs demeurent mobilisables » (2003, p. 40). Toutefois, si nous offrons un accompagnement étroit aux étudiantes effectuant leur stage, ne pouvons-nous pas leur offrir les mêmes avantages ? Notre axe de stage permet aussi un « passage en douceur vers l'univers professionnel » (Gouadec, 2003, p. 40) si l'étudiante est guidée vers les bonnes ressources, accompagnée le long de son parcours et si elle est toujours en mesure de « mobiliser » ses enseignantes.

6.2.4 La coordonnatrice de stage

Comment faire pour éviter que le stage devienne une source de partenariat-public-privé et que l'université devienne dépendante des entreprises privées pour sa formation ? Comment s'assurer que les entreprises ne profitent pas de la situation pour obtenir une main-d'œuvre à moindre coût ? La réponse à cette question se trouve dans le programme de stage instauré par la division de l'archivistique de l'Université de Montréal : une coordonnatrice de stage (Dion, 2017). En plus de gérer le fardeau administratif des stages et les questions des étudiantes, la coordonnatrice maintient un lien solide avec le monde professionnel par sa correspondance avec les milieux de stage et les apprenantes qui y défilent. Comme la gestion des stages est sa seule responsabilité, elle peut mettre toute son énergie à s'assurer que les étudiantes sont jumelées avec le bon stage, qu'elles comprennent les avantages de celui-ci et les apprentissages à y faire et qu'elles sont réellement encadrées par le milieu d'accueil.

La coordonnatrice a donc une utilité pratique, sans aucun doute. Mais elle pourrait également contribuer à l'apport pédagogique du stage en permettant aux étudiantes stagiaires d'activer leur métacognition et d'apprendre encore plus de leur expérience. La coordonnatrice en archivistique organise des rencontres entre stagiaires, lit leur journal de bord et les questionne sur leur cheminement dans le milieu de stage (Dion, pp. 94 à 97). Si tout au long de leur immersion les étudiantes doivent rendre des comptes à une intervenante du milieu universitaire, elles se trouvent forcées de contextualiser leurs apprentissages pour cette personne, ce qui, parallèlement, d'en faciliter leur propre compréhension. Par ce processus métacognitif l'étudiante comprend ses apprentissages, en se questionnant sur ceux-ci pour les expliquer à une tierce personne; elle prend conscience de ses processus cognitifs, les modifie et, au besoin, les adapte. La coordonnatrice de stage, quant à elle, peut utiliser les informations fournies par les stagiaires pour évaluer les milieux de stage et éviter d'envoyer les étudiantes dans des entreprises n'ayant pas la capacité de les encadrer adéquatement. De plus, par ses relations avec le monde professionnel, elle réussit à connaître le poulx du marché et peut ainsi informer les enseignantes sur les écueils que rencontrent les apprenantes lors de leur entrée dans le monde professionnel. Les gestionnaires des programmes peuvent donc ajuster leur offre pédagogique si un besoin criant se fait ressentir. La coordonnatrice

protège l'étudiante des milieux de stage moins bien organisés et l'université, d'une disparité avec le monde professionnel; elle assure à la stagiaire et au milieu de stage un suivi constant et systématique.

Comme nous l'avons constaté dans les questionnaires des étudiantes ayant effectué un stage, un encadrement plus serré est nécessaire. Les étudiantes le demandent et l'augmentation considérable du nombre de stages à gérer dans les prochaines années pourrait empirer la situation. Nous sommes donc d'avis qu'il faut une personne se consacrant à la gestion des stages et offrant aux étudiantes un « guichet unique » où trouver toutes les informations dont elles ont besoin.

6.2 Objectifs du stage

Avant de pouvoir rédiger notre objectif pour les stages, nous devons relever les compétences que nous incluons dans cet objectif. Nous avons déjà mentionné dans les sections précédentes que les compétences qui ont été nommées par les traductologues étudiées et par les intervenants du milieu devraient être incluses. Nous incluons donc la confiance en soi (Kelly, 2005, EMT, 2017, Echeverri, 2008), l'adaptation/la connaissance du monde professionnel (Kelly, 2005, EMT, 2017), l'utilisation de la technologie (Mossop, 2003, Gouadec, 2003, Echeverri, 2008, Kelly, 2005), les réflexes et la vitesse (Mossop, 2003, Kelly, 2005), la débrouillardise (Echeverri, 2008) et les habiletés interpersonnelles (Echeverri, 2008, Gouadec, 2003, Kelly, 2005). À ces compétences nous ajouterons celles qui permettront de combler les lacunes des diplômées relevées par Echeverri (2008) : le travail en équipe, la résolution de problèmes (aussi Kiraly, 2000) et l'autorévision (aussi Mossop, 2003, Kelly, 2005, EMT, 2017). Si nous les classons par catégories comme nous l'avons fait pour le *Tableau 4 - Comparatif des objectifs et compétences essentielles*, elles sont regroupées ainsi :

Tableau 9 — Compétences à acquérir pendant le stage

Langue et culture	Aucune, appartiennent plutôt à la phase d'acquisition des connaissances
Traduction	Réflexes et vitesse
	Autorévision
	Résolution de problèmes
Technologies	Utilisation de la technologie
Interpersonnel et entrepreneuriat	Connaissance du monde professionnel
	Habiletés interpersonnelles
	Travail en équipe
Personnel	Confiance en soi
	Débrouillardise

D'Andrea aborde l'élaboration d'objectifs dans le *Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* et y offre des pistes intéressantes (2003, pp. 26-41). Ainsi elle prévoit la rédaction d'objectifs selon ces règles :

Well-written learning outcomes will need to satisfy a number of key criteria and should:

- be written in the future tense;
- identify important learning requirements;
- be achievable and assessable;
- use language which students can understand;
- relate to explicit statements of achievement.

(D'Andrea, 2003, p. 32)

Elle traite également de la taxonomie de Bloom. Selon elle, le niveau d'apprentissage visé par l'activité pour laquelle on rédige un objectif devrait dicter les verbes utilisés pour rédiger cet objectif. Comme nous l'avons mentionné dans la section 2.1 portant sur la taxonomie de Bloom, nous croyons que le stage se situe au niveau intitulé *Application*, de *Synthèse* et d'*Analyse*.

Effectivement, l'axe d'acquisition des connaissances se situe plutôt au niveau *Connaissances*, celui de la mise en pratique au niveau *Compréhension* et *l'Application*. Le stage, comme le mentionnait la représentante de l'OTTIAQ dans notre sondage, permet « de mettre en pratique sous encadrement professionnel des notions et concepts appris en classe ». Il se trouve donc dans la catégorie *Application*. Comme il permet aussi d'apprendre à s'organiser, il relève aussi de la *Synthèse*. Finalement, il offre également aux étudiantes l'occasion d'analyser leur travail, de le réviser, de reconnaître leurs lacunes et les combler, des capacités se trouvant résolument au niveau *Analyse* dans le classement de Bloom (1956). La figure ci-dessous indique donc les verbes à utiliser si nous désirons décrire ces niveaux d'apprentissage.

Figure 11 — Suggestions de verbes pour la rédaction d'objectifs

Level	Suggested Words
Evaluation	Judge, appraise, evaluate, compare, assess
Synthesis	Design, organize, formulate, propose
Analysis	Distinguish, analyse, calculate, test, inspect
Application	Apply, use, demonstrate, illustrate, practice
Comprehension	Describe, explain, discuss, recognize
Knowledge	Define, list, name, recall, record

(D'Andrea, 2003, p. 35)

Le tableau ci-dessous organise les compétences en niveaux selon Bloom.

Tableau 10 — Compétences selon les niveaux de Bloom

Compétences selon les niveaux de Bloom	
Application	Habiletés interpersonnelles
	Utilisation de la technologie
	Travail en équipe
Analyse	Autorévision
	Connaissance du monde professionnel
Synthèse	Réflexes et vitesse
	Résolution de problèmes
Hors des catégories	Confiance en soi
	Débrouillardise

Comme le mentionne D’Andrea dans son analyse (2003, p. 35), la taxonomie de Bloom est souvent critiquée pour son manque de considération des facteurs humains et socioculturels. C’est la raison pour laquelle les compétences que nous avons jugées « personnelles » n’ont pas trouvé leur place dans la taxonomie. Finalement, nous utiliserons les verbes proposés par D’Andrea pour formuler les objectifs destinés à acquérir les compétences choisies.

En mettant en pratique des notions et concepts appris en classe dans un environnement professionnel, l’étudiante en stage apprendra à :

- Distinguer ses erreurs, les analyser et les corriger
- Formuler des solutions aux problèmes rencontrés
- Démontrer une capacité à établir des liens avec ses collègues et travailler en équipe
- Utiliser les outils technologiques du milieu de stage
- Analyser son milieu de stage et en reconnaître les éléments clés
- Organiser son emploi du temps et gagner en efficacité
- Gagner en confiance en elle et en débrouillardise

Conclusion

La fin de cette recherche nous permet de faire un constat : il y a encore beaucoup de travail à faire. Nous aimerions continuer notre recherche avec une thèse de doctorat. Pour celle-ci, nous modifierons certaines parties de notre approche. Nous nous intéresserons à tous les programmes menant à un agrément automatique de l'OTTIAQ, ce qui inclurait les programmes hybrides et les programmes du deuxième cycle. Nous constituerons une banque de données claire sur les statistiques de fréquentation et d'inscription aux cours de stage et pour ce faire, planifierons beaucoup plus de temps que celui dont nous avons disposé à la maîtrise. Nous tenterons d'instaurer un questionnaire à remplir pour les étudiantes stagiaires et les employeuses afin d'évaluer l'avancée des compétences pendant le stage. Finalement, nous aimerions observer l'effet qu'aura l'arrivée du stage obligatoire en 2022.

Mais en attendant cette prochaine étape, avons-nous atteint notre objectif pour cette recherche : définir ce qu'est **un stage enrichissant** ? À notre avis, c'est un stage qui peut atteindre tous les objectifs cités précédemment. Pour atteindre ces objectifs, notre recherche nous a fourni plusieurs pistes de solutions.

Premièrement, un stage doit s'effectuer au bon moment de la formation. La modularisation de Gouadec (2003) nous l'apprend et Kelly nous le confirme : « It is important for placements to take place at an appropriate time in training, normally once students have acquired at least basic translation skills and some knowledge of professional procedures. » (Kelly, 2005, p. 91) Le stage enrichissant arrive donc à point pour l'étudiante dans le dernier tiers de sa formation.

Deuxièmement, le stage doit être à l'image du marché auquel se destinent les étudiantes. Les milieux de stage doivent être représentatifs du monde professionnel et les tâches confiées aux stagiaires doivent concorder avec celles d'une traductrice professionnelle. Notre étude a démontré que les milieux de stage ne reflètent pas exactement le monde du travail. Pour qu'ils le soient, les

travailleuses autonomes et les entreprises disposant d'un service linguistique devront s'engager davantage. Nous avons toutefois découvert qu'il est très rare que les étudiantes soient sollicitées pour des tâches autres que celles qu'elles accompliront après l'obtention de leur diplôme. La plupart des stagiaires interrogées ont effectué de la traduction (92,5 %), de la révision (50 %) ou de la terminologie (10 %) pendant leur séjour dans le monde professionnel.

Troisièmement, le stage doit être encadré adéquatement pour permettre aux étudiantes d'en tirer le maximum. Notre étude a démontré que 27 % des étudiantes interrogées étaient insatisfaites de l'encadrement offert par leur université. Les étudiantes satisfaites de leur encadrement ont vu leurs compétences augmenter de 1,74 point pendant leur stage, alors que les étudiantes insatisfaites n'ont gagné que 0,85 point, la moitié moins. L'encadrement universitaire pourrait donc gagner à se réinventer. Le domaine de l'archivistique est un bon exemple de formule gagnante : un encadrement avant le stage pour préparer les étudiantes; un jumelage basé sur les compétences et les intérêts des étudiantes; un accompagnement pendant le stage et la tenue d'un journal de bord pour permettre aux stagiaires de réfléchir sur leurs apprentissages et de bénéficier des avantages de la métacognition; finalement, une rencontre entre toutes les participantes à la fin de la session pour aborder les différences entre les milieux et accroître la connaissance des étudiantes concernant le monde professionnel qui les attend.

Quatrièmement, le stage enrichissant permet de mettre en pratique les notions apprises en classe. L'implication de la coordonnatrice de stage permet de remettre en perspective les apprentissages faits et notés dans le journal de bord et le rapport de stage. Cette réflexion active la métacognition, mais permet également d'arrimer les nouvelles compétences aux apprentissages faits en classe.

Finalement, le stage enrichissant donne confiance en elle à la stagiaire. Il lui donne les rennes de son apprentissage et lui apprend à devenir autonome, débrouillarde et à parfaire son auto-image. En prenant sa formation en main, l'étudiante, devenue traductrice, commence un

cheminement qui la guidera pendant toute sa carrière. Un cheminement d'autoapprentissage, de perfectionnement et d'évolution constante.

Cela va sans dire, l'arrivée du stage obligatoire dans la formation universitaire en traduction représentera des défis pour tous, les étudiantes, les administrations universitaires et le monde professionnel. Toutefois, nous croyons qu'en fin de compte, ces mêmes parties prenantes y gagneront au change. Les étudiantes quitteront les universités mieux préparées pour l'avenir, les administrations universitaires seront assurées d'un lien solide avec le monde professionnel et les milieux de travail profiteront d'une main-d'œuvre mieux préparée à contribuer à leur succès.

Bibliographie

ARÈS, Florence (1989). « Les stages dans la formation universitaire » *Archives*, volume 20, numéro 3, pp. 53-60.

BLOOM, Benjamin S. et David R. KRATHWOHL (1956). *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York, Longmans.

BROWN, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding mechanisms*, New York, Wiley, pp. 515-529.

BRUNETTE, Louise (1996). « Kiraly, Donald C. (1995) : *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent (Ohio), The Kent State University Press, 175 p. » *Meta*, volume 41, numéro 1, mars 1996, pp. 176-179.

BUREAU DE LA TRADUCTION (2020). Dialogue avec les établissements d'enseignement. Fourni par Alexandra H. (diapositives pertinentes à l'annexe 2).

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*. Rapport final, Ottawa, Industrie Canada. Récupéré le 19 septembre 2020 à cette adresse : <http://docplayer.fr/2305023-L-industrie-canadienne-de-la-traduction-strategie-de-developpement-des-ressources-humaines-et-d-exportation.html>

D'ANDREA, Vaneeta-Marie (2003). « Organizing Teaching and Learning: Outcomes Based Planning ». Dans Heather Fry, Steve Ketteridge et Stephanie Marsha Il (dir.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Londres, RoutledgeFalmer, pp. 26-41.

DE KETELE, Jean-Marie et Xavier ROGIER (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles, De Boeck.

DELISLE, Jean (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean (1981). « L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie ». *Cahiers de traductologie*, n° 4, Presses de l'université d'Ottawa, pp. 83-102.

DELISLE, Jean (1990). *Les alchimistes des langues : la Société des traducteurs du Québec, 1940-1990*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean (1993). *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean. (1998). « Chapitre 14. Le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels ». *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa, Les Presses de l'Université, pp. 185-242.

DELISLE, Jean. (2003). *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

DION, Isabelle (2017). « De la théorie à la pratique : l'exemple des stages de la Division de la gestion de documents et des archives de l'Université de Montréal », *Archives*, volume 46, numéro 2, pp. 91-112.

ECHEVERRI, Álvaro (2008). « Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? » *TTR* volume 21, numéro 1 pp. 65-98.

ECHEVERRI, Álvaro (2017). « La recherche en enseignement de la traduction au Canada : survol historique et enjeux actuels ». *TTR*, volume 30, numéro 1-2, pp. 149-171.

EMT, European Master's in Translation (2017). *Référentiel de compétences*. Récupéré le 19 septembre 2020 à cette adresse :

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fw_k_2017_fr_web.pdf

FIOLA Marco A. (2003). « Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle » *Meta*. Volume 48 numéro 3, pp. 336-346.

FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 21-30.

FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry », *American Psychologist* volume 34, pp. 906-911.

GARDY, Phillipe (2015). L'évaluation en didactique de la traduction et l'intégration des outils technopédagogiques : étude qualitative et expérimentation. (Thèse de doctorat Université Laval)
Récupéré le 17 juin 2021 à cette adresse :
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25951?locale=fr>

GILE, Daniel (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris, Presses universitaires de France.

GONZÁLEZ-DAVIES, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

GOUADEC, Daniel (2003). « Notes on Translation Training (Replies to a Questionnaire) ». Dans A. Pym et al (dir.) *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragone, Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-19.

HILLINGER, Alexandre (2021), « Échange téléphonique avec Émilie Gobeil-Roberge », 29 juin 2021.

HOUSSAYE, Jean (2000). *Le triangle pédagogique : Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I*. Berlin, Peter Lang.

HURTADO Albir, Amparo (2009). « Compétence en traduction et formation par compétences. » *TTR*, volume 21, numéro 1, 1^{er} semestre 2008, pp. 17–64.

INSA, Institut national des sciences appliquées (2021). *La taxonomie de Bloom*. Récupéré le 12 avril 2021 à cette adresse : <https://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>

KELLY, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, St. Jerome Publishing.

KIRALY, Donald (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent et Londres, The Kent State University Press.

KIRALY, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, et Northampton, St Jerome Publishing.

KOZANITIS, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Récupéré le 12 juin 2021 à cette adresse : <https://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/ressources-pedagogiques/documents-consulter>

LADMIRAL, Jean-René (1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris, Petite Bibliothèque Payot.

LAFORTUNE, Louise, Suzanne JACOB, et Danièle HÉBERT (2000). *Pour Guider La Métacognition*. Collection Éducation Intervention, 1. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAVALLÉE, François (2015). « Le traducteur dans le meilleur des mondes ». *Circuit, Numéro 126* Récupéré le 15 mai 2021 à cette adresse : <https://www.circuitmagazine.org/dossier-126/le-traducteur-dans-le-meilleur-des-mondes>

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LOUIS, Roland, France JUTRAS et Hélène HENSLER (2017). « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, volume 21, numéro 4, pp. 414-432.

MARESCHAL, Geneviève (2005). « L'enseignement de la traduction au Canada ». *Meta*, volume 50, numéro 1, pp. 250-262.

MAURIELLO, Gabriella (1999). « Training Translators to Face the Challenges of the Future », dans *Actes du XV^e congrès mondial de la Fédération internationale des Traducteurs (FIT)*. Mons, 6-10 août, pp. 170-175.

NORD Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, Rodopi. [Traduction anglaise de l'original allemand (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos]

NORD, Christiane (2005). « Training Functional Translators », dans M. Tennent (dir.), *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, pp. 209-223.

NORD, Christiane (2008). *La traduction, une activité ciblée : introduction aux approches fonctionnalistes*. Arras, Artois Presses Université.

SPAC, Services et approvisionnement Canada (2017). Profil de l'industrie canadienne de la langue. R.A. Malatest and Associates Ltd.

SWEITZER, H. Frederick et Mary A. KING (2004). *The Successful Internship: Transformation and Empowerment in Experiential Learning*. 2^e éd. Belmont, Thomson/Brooks/Cole.

UNIVERSITÉ LAVAL (2020). *Nos indicateurs repères 2020*. Bureau de planification et d'études institutionnelles. Récupéré le 9 août 2021 à cette adresse : <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouvernance/bsg/documents-officiels/rapports/indicateurs-reperes-2020.pdf>

VELLAS, Étiennette (2007). « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi » *Éducateur*. Mai, 2007, Article 2.

VIAU, Roland. (2004). « Pourquoi faut-il innover ? » *Gestion*, volume 29, numéro 1, pp. 26-29.

VIENNE, Jean (1994). « Towards a Pedagogy of Translation in Situation. » *Perspectives*
Volume 2, numéro 1, pp. 51-59.

VINAY & DARBELNET (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Paris, Didier

ANNEXES

Annexe 1 — Objectifs des formations par immersion des universités étudiées

Université Laval	
Stage court I TRD-3209	Familiarisation avec le travail de traduction ou de terminologie en milieu professionnel et mise en pratique des connaissances et des savoir-faire; étude des méthodes de traduction ou de terminologie et de la recherche documentaire; acquisition de connaissances liées aux réalités professionnelles et aux attentes du milieu.
Stage court II TRD-3210	Approfondissement de la pratique du travail de traduction ou de terminologie en milieu professionnel et application des connaissances et des savoir-faire; étude des méthodes de traduction ou de terminologie et de la recherche documentaire; acquisition de connaissances liées aux réalités professionnelles et aux attentes du milieu.
Stage long TRD-3211	Pratique intensive du travail de traduction ou de terminologie en milieu professionnel et application des connaissances et des savoir-faire; étude des méthodes de traduction ou de terminologie et de la recherche documentaire; acquisition de connaissances liées aux réalités professionnelles et aux attentes du milieu.
Université Concordia (majeure et spécialisation en traduction)	
Stage de formation de l'anglais au français (et I et II) FTRA 420 FTRA 422 FTRA 424	Le stage a pour but d'initier l'étudiante ou l'étudiant à l'activité professionnelle dans le domaine de la traduction de l'anglais au français et de lui faire connaître le monde du travail.
Stage de formation du français à l'anglais (et I et II) FTRA 421 FTRA 423 FTRA 425	Le stage a pour but d'initier l'étudiante ou l'étudiant à l'activité professionnelle dans le domaine de la traduction du français à l'anglais et de lui faire connaître le monde du travail.
Programme coop	The benefits of participating in the Undergraduate Co-op are unquestionable and abundant. Here are just a few: • Enhance your career-skills through career development webinars and practical in-person sessions. • Receive assistance and support in finding an internship in your field. • Gain work experience in your field without making a long-term commitment. • Apply academic knowledge and theoretical concepts in a practical work environment. • Take advantage of networking and mentoring opportunities.

	• Gain important soft skills and develop independence. • Have a competitive edge when you join the workforce full-time.
Université de Montréal	
Pratique en milieu de travail TRA 2950	Objectifs généraux Amener l'étudiant à : produire des textes de qualité pouvant satisfaire les exigences d'un cabinet professionnel de traduction ou d'un service interne acquérir une rapidité d'exécution acceptable prendre conscience des contraintes et exigences du milieu du travail. Objectifs spécifiques À la fin de ce stage, l'étudiant devrait être capable : •de définir les exigences de la traduction professionnelle •de produire des traductions professionnelles en utilisant les logiciels spécifiés par l'employeur •de reconnaître l'importance de respecter les délais imposés par le client •d'atteindre les objectifs de production imposés en acquérant une plus grande rapidité d'exécution d'effectuer des recherches terminologiques en utilisant les outils documentaires, terminologiques et les logiciels de l'employeur •de comprendre les règles de fonctionnement d'un cabinet de traduction ou d'un service linguistique et d'apprécier les contraintes qu'impose le milieu de travail.
Téléstage TRA 2900	Objectifs généraux Amener l'étudiant à : produire des textes de qualité pouvant satisfaire les exigences d'un cabinet professionnel de traduction ou d'un service interne acquérir une rapidité d'exécution acceptable prendre conscience des contraintes et exigences du milieu du travail. Objectifs spécifiques À la fin de ce stage, l'étudiant devrait être capable : •de définir les exigences de la traduction professionnelle •de produire des traductions professionnelles en utilisant les logiciels spécifiés par l'employeur •de reconnaître l'importance de respecter les délais imposés par le client •d'atteindre les objectifs de production imposés en acquérant une plus grande rapidité d'exécution d'effectuer des recherches terminologiques en utilisant les outils documentaires, terminologiques et les logiciels de l'employeur •de comprendre les règles de fonctionnement d'un cabinet de

	traduction ou d'un service linguistique et d'apprécier les contraintes qu'impose le milieu de travail.
UQTR Baccalauréat en traduction	
Formation pratique TRA1079	Découverte de la réalité professionnelle Activités de traduction sur des textes réels destinés à des utilisateurs réels Activités encadrées par un professionnel d'expérience
Université de Sherbrooke	
Formule coop	En plus d'obtenir un salaire pour apprendre, l'étudiante et l'étudiant possèdent, grâce aux stages, 12 mois d'expérience au moment d'entrer sur le marché du travail, qui seront aussi pris en considération pour l'obtention du titre professionnel

Annexe 2 — Dialogue avec les établissements d'enseignement

Diapositive 11

COMITÉ CONSULTATIF DE L'INDUSTRIE SUR LA TRADUCTION AUTOMATIQUE NEURONALE (SUITE)

Compétences recherchées chez le traducteur ou la traductrice de demain

Compétences communément jugées essentielles

- ✓ Traduire et rédiger
- ✓ Trouver/utiliser efficacement les ressources linguistiques
- ✓ Utiliser efficacement les outils technolinguistiques
- ✓ Fournir des conseils linguistiques

Compétences qui pourraient être acquises

- ✓ Spécialisation dans un domaine
- ✓ Fournir des conseils linguistiques dans les langues de départ et d'arrivée
- ✓ Langage clair et simple
- ✓ Prédiction et postédition
- ✓ Gestion de projets
- ✓ Gestion de la terminologie
- ✓ Connaissances et compétences technolinguistiques approfondies

11

COMPÉTENCES DE L'AVENIR RECHERCHÉES : EXEMPLE EUROPÉEN



18

Annexe 3 — Compétences selon Gouadec

Connaissance technique générale
Maîtrise absolue de la culture et de la langue sources (maîtrise orientée vers la compréhension)
Maîtrise absolue de la culture et de la langue cibles (maîtrise orientée vers la rédaction)
Maîtrise absolue des techniques et stratégies de traduction
Terminographie traductive
Phraséographie traductive
Documentation
Rédaction
Relecture
Révision
L'informatique de gestion du « poste de travail » (création, gestion, échange, transfert, compression/décompression de fichiers, installations de logiciels, création et modifications de fichiers, adaptation du poste de travail par macro-commandes, gestion du poste de travail, etc.)
L'informatique bureautique (messagerie électronique, traitement de texte, logiciels de micro-édition, logiciels de reconnaissance vocale, numérisation, etc.)
L'informatique documentaire (explorations documentaires, Internet, systèmes de gestion documentaire, thesaurus, logiciels de requêtes, etc.)
L'informatique traductive (aligneurs, systèmes de gestion et d'exploitation des mémoires de traduction, systèmes de substitution de chaînes, concordanciers, systèmes de traduction assistée ou automatique, etc.)
Prospection commerciale et marketing pour micro-entreprises
Planification (parce que la planification est indispensable à toute activité professionnelle construite)
Gestion de projets et d'affaires (gestion commerciale, comptable, financière et technique)
Négociation et gestion des relations interpersonnelles (relations avec le donneur d'ouvrage, avec les informateurs, avec les services d'entreprises, etc.)
Spécialisation de domaine ou de type de produit (traduction informatique, traduction juridique, traduction de contrats, etc.)
Spécialisation de type d'activité ou même d'outils (sous-titrage, localisation de logiciels, traduction« dans AutocadMD4 », etc.)

(Gouadec, 2003, pp. 33 à 35)

Annexe 4 — Compétences selon Kelly

Communicative and textual competence in at least two languages and cultures. This area covers both active and passive skills in the two languages involved, together with awareness of textuality and discourse, and textual and discourse conventions in the cultures involved.
Cultural and intercultural competence. Culture here refers not only to encyclopaedic knowledge of history, geography, institutions and so on of the cultures involved (including the translator's or students own), but also and more particularly, values, myths, perceptions, beliefs, behaviours and textual representations of these. Awareness of issues of intercultural communication and translation as a special form thereof is also included here.
Subject area competence. Basic knowledge of subject areas the future translator will/may work in, to a degree sufficient to allow comprehension of source texts and access to specialized documentation to solve translation problems.
Professional and instrumental competence. Use of documentary resources of all kinds, terminological research, information management for these purposes· use of IT tools for professional practice (word-processing, desktop publishing, data bases, Internet, email...) together with more traditional tools such as fax, dictaphone. Basic notions for managing professional activity: contracts, tenders, billing, tax; ethics; professional associations.
Attitudinal or psycho-physiological competence. Self-concept, selfconfidence, attention/concentration, memory. Initiative.
Interpersonal competence. Ability to work with other professionals involved in translation process (translators revisers, documentary researchers, terminologists, project managers, layout specialists), and other actors (clients, initiators, authors, users, subject area experts). Team work. negotiation skills. Leadership skills.
Strategic competence. Organizational and planning skills. Problem identification and problem-solving. Monitoring, self-assessment and revision.

(Kelly, 2005, pp. 32-33)

Annexe 5 — Compétences selon l'EMT

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE L'EMT - 2017



Cette compétence englobe tous les savoirs et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques, culturelles et transculturelles de nature générale ou propre à une langue qui constitueront la base d'une compétence de traduction élevée. Il s'agit de l'élément moteur qui anime toutes les autres compétences décrites dans ce référentiel. Il est la raison pour laquelle ce référentiel part du principe qu'un niveau élevé de compétence linguistique dans au moins deux langues de travail (niveau C1 du CECR au minimum ou niveau équivalent dans un système de référence comparable) constitue un prérequis pour accéder à tout cours de master en traduction de l'EMT.

Les candidats à l'EMT seront invités à indiquer quelles procédures ils utilisent pour garantir que les étudiants admis dans leur programme de master ont acquis le niveau requis dans ce domaine de compétence, que ce soit au moyen d'un diplôme de premier cycle ou d'un certificat d'examen de leur dossier individuel, d'un entretien par tout autre moyen.

Cela dit, l'EMT est conscient du fait que, dans le contexte européen, le nombre de langues de travail peut varier en fonction du contexte national et/ou professionnel, et que le même niveau de compétence peut être atteint ou exigé dans toutes les langues de travail. De plus, il reconnaît que la compétence en langue et culture dans chacune des langues de travail peut être explicitement implicite, améliorée et perfectionnée pendant le programme de master. Dès lors, les candidats seront invités à indiquer combien de langues de travail sont requises au minimum dans leur programme, combien d'autres langues de travail sont obligatoires ou facultatives, et le niveau requis au moment de l'admission jusqu'au niveau de l'obtention du diplôme.

LANGUE DE TRAVAIL	LANGUE SOURCE (S) ET/OU CIBLE (C)	NIVEAU REQUIS À L'ADMISSION	ATTESTATION DU NIVEAU À L'ADMISSION	ATTESTATION DU NIVEAU EN FIN DE PROGRAMME
-------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	---

2 Qui sont définies comme la langue source et la langue cible que le traducteur utilise à titre professionnel. En général, la principale langue cible est désignée par l'expression «langue A», la principale langue source par l'expression «langue B» et les autres langues sources sont qualifiées de «langue C», «langue D», etc.

3 L'EMT recommande que le traducteur ait une maîtrise de sa principale langue cible correspondant au niveau C2 du CECR ou au niveau d'un locuteur natif ou bilingue.

LES ÉTUDIANTS SAVENT...

- 1 analyser un document source, recenser les difficultés textuelles et cognitives potentielles et évaluer les stratégies et ressources nécessaires pour une reformulation adéquate qui réponde aux besoins communicationnels
- 2 résumer, reformuler, restructurer, adapter et condenser rapidement et précisément dans au moins une langue cible, en utilisant la communication écrite et/ou orale
- 3 évaluer la pertinence et la fiabilité des sources d'information au regard des besoins de traduction
- 4 acquérir, développer et exploiter les savoirs thématiques et spécialisés qui sont pertinents pour les besoins de la traduction (maîtriser les systèmes de concept, les méthodes de raisonnement, les normes de présentation, la terminologie et la phraséologie, les sources spécialisées, etc.)
- 5 respecter les consignes, les guides de rédaction ou les conventions propres à une traduction donnée
- 6 traduire des contenus généraux et spécialisés dans un ou plusieurs domaines à partir d'une ou de plusieurs langues sources vers leur(s) langue(s) cible(s), en produisant une traduction adaptée à sa finalité
- 7 traduire différents types de contenus sur et pour différents types de support, en utilisant les outils et techniques appropriés
- 8 traduire et fournir une médiation dans différents contextes interculturels, par exemple ceux qui concernent la traduction et l'interprétation au service des citoyens, la localisation de sites internet ou de jeux vidéo, l'audiodescription, la gestion de communautés, etc.
- 9 rédiger des textes à des fins spécifiques dans une ou plusieurs langues de travail, en tenant compte des situations, destinataires et contraintes spécifiques
- 10 analyser et justifier leurs solutions et choix de traduction, en utilisant le métalangage approprié et en mettant en œuvre des approches théoriques adéquates
- 11 vérifier, relire et/ou réviser leur propre travail et celui des autres conformément à des objectifs de qualité qui sont courants ou bien propres à un travail déterminé
- 12 comprendre et mettre en œuvre des stratégies de contrôle de la qualité, en utilisant des outils et techniques appropriés
- 13 pré-éditer des contenus sources dans le but d'améliorer potentiellement la qualité du produit de la TA, en utilisant des techniques de pré-édition appropriées
- 14 post-éditer le produit de la TA en utilisant les niveaux et techniques de post-édition adéquats, en fonction des objectifs de qualité et de productivité, en tenant compte des enjeux que représentent la propriété et la sécurité des données.



TECHNOLOGIES

(OUTILS ET APPLICATIONS)

Cette compétence englobe tous les savoirs et aptitudes utilisés pour mettre en œuvre les technologies de traduction actuelles et futures dans le processus de traduction. Elle comprend également une connaissance de base des technologies de TA et la capacité de mettre en œuvre la TA selon les besoins potentiels.

LES ÉTUDIANTS SAVENT...

- 15** utiliser les applications informatiques les plus utiles, y compris tout l'éventail de logiciels de bureautique, et s'adapter rapidement aux nouveaux outils et aux nouvelles ressources informatiques.
- 16** exploiter efficacement les moteurs de recherche, les outils basés sur les corpus, les outils d'analyse textuelle et les outils d'aide à la traduction
- 17** prétraiter, traiter et gérer des fichiers et d'autres supports/ sources dans le cadre de la traduction, par ex. des fichiers vidéo et multimédia, et manier les technologies de l'internet
- 18** maîtriser les bases de la TA et son incidence sur le processus de traduction
- 19** évaluer la pertinence des systèmes de TA dans un flux de traduction et mettre en œuvre le système de TA approprié si nécessaire
- 20** appliquer d'autres outils à l'appui des technologies linguistiques et de traduction, tels que les logiciels de gestion du flux de travail



PERSONNEL ET INTERPERSONNEL

Ce domaine de compétence recouvre toutes les aptitudes générales - souvent désignées par l'expression «*soft skills*» -, qui augmentent l'adaptabilité et l'employabilité des diplômés.

LES ÉTUDIANTS SAVENT...

- 21 planifier et gérer leur temps, leur stress et leur charge de travail
- 22 respecter les délais, consignes et cahiers des charges
- 23 travailler en équipe, si nécessaire dans des environnements virtuels, multiculturels et multilingues, en utilisant les technologies de communication courantes
- 24 utiliser les médias sociaux de manière responsable à des fins professionnelles
- 25 tenir compte de l'ergonomie organisationnelle et physique de l'environnement de travail et l'adapter en fonction des besoins.
- 26 s'auto-évaluer et mettre à jour et développer leurs compétences et aptitudes de manière continue, au moyen de stratégies personnelles et par l'apprentissage collaboratif



Cette compétence englobe toutes les aptitudes liées à la mise en œuvre de la traduction et, plus généralement, aux services linguistiques dans un cadre professionnel: de l'appréhension des besoins du client et de la négociation du contrat jusqu'à la gestion de projets et à l'assurance qualité.

LES ÉTUDIANTS SAVENT...

- 27** surveiller les nouvelles demandes sociétales et de l'industrie des langues, les nouvelles exigences du marché et les profils d'emploi émergents, et en tenir compte
- 28** aborder les clients existants et trouver de nouveaux clients en utilisant des stratégies de prospection et de marketing et en employant des techniques de communication écrites et orales appropriées
- 29** clarifier les demandes, objectifs et finalités du client, des destinataires du service linguistique et des autres parties prenantes et fournir les services adéquats pour répondre à ces demandes
- 30** négocier avec le client (pour définir les délais, les tarifs/la facturation, les conditions de travail, l'accès à l'information, les contrats, les droits, les responsabilités, le cahier des charges du service linguistique, le cahier des charges de l'appel d'offres, etc.).
- 31** organiser, budgétiser et gérer des projets de traduction concernant un seul ou plusieurs traducteurs et/ou prestataires de services
- 32** comprendre et appliquer les normes en vigueur pour la fourniture de services linguistiques
- 33** appliquer les procédures de gestion de la qualité et d'assurance qualité requises pour respecter les normes de qualité prédéfinies
- 34** respecter les codes et normes déontologiques (confidentialité, concurrence loyale, etc.) et établir des relations en réseau avec d'autres traducteurs et prestataires linguistiques à travers les médias sociaux et les associations professionnelles
- 35** analyser et examiner d'un regard critique les services et politiques linguistiques et suggérer des stratégies d'amélioration

Annexe 6 — Questionnaire du participant (stagiaire)

- 1) Où avez-vous effectué vos études ?
- 2) Où avez-vous effectué votre stage ? (domaine public ou privé, nom de l'organisation)
- 3) Comment avez-vous entendu parler de votre stage ? (département, service de placement, offre sur les médias sociaux, contact personnel, etc.)
- 4) Quelles étaient sa durée et sa fréquence ? (p. ex. 3 mois/1 jour par semaine)
- 5) Comment l'université vous a-t-elle accompagné dans le processus de stage ? (personne-ressource, rencontres, préparation du rapport, évaluation du rapport)
- 6) Comment avez-vous été encadré dans votre milieu de stage ? (personne-ressource, rencontres, évaluations)
- 7) Quels types de tâches vous ont été confiées ? (traduction, révision, quel volume et à quelle fréquence, terminologie, tâches administratives)

Comment caractériseriez-vous votre maîtrise des compétences suivantes **avant** votre stage ?
(1 représentant faible, 5 moyen et 10 fort)

Traduction

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Autorévision

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Travail en équipe

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilisation des outils (TAO, bureautique, etc.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Compréhension de la traduction automatique

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gestion de projet

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Comment caractériseriez-vous votre maîtrise des compétences suivantes **après** votre stage ?
(1 représentant faible, 5 moyen et 10 fort)

Traduction

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Autorévision

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Travail en équipe

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilisation des outils (TAO, bureautique, etc.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Compréhension de la traduction automatique

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gestion de projet

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Des commentaires ?

Merci d'avoir pris le temps de participer à notre recherche !

Annexe 7 — Questionnaire pour les associations professionnelles

- 1) Selon vous, le stage est-il une partie importante de la formation des traducteurs en devenir ?
- 2) Selon vous, quelle proportion des étudiantes en traduction effectuent un stage pendant leurs études ?
- 3) Comment éviter que les employeurs utilisent les stages comme façon d'avoir des travailleurs à moindre prix ?
- 4) Quels sont les éléments déterminants d'un stage enrichissant ?
- 5) D'après vous, quelles sont les compétences qu'acquièrent les étudiantes en traduction lors de leur stage ?
- 6) Est-ce que des entreprises vous contactent pour offrir des stages à vos étudiantes membres ?
Dans quelle proportion ?

Merci d'avoir pris le temps de participer à notre recherche !

Annexe 8 — Questionnaire pour les responsables de stages

- 1) Votre université offre-t-elle des stages internes aux étudiantes en traduction ?
- 2) Quel est leur fonctionnement ?
- 3) Quel encadrement offrez-vous aux étudiantes qui effectuent des stages à l'extérieur de l'université ?
- 4) Quel encadrement offrez-vous aux donneurs de stage en traduction ?
- 5) Disposez-vous d'un mécanisme d'évaluation des milieux de stage ?
- 6) D'après vous, quelles sont les compétences qu'acquièrent les étudiantes en traduction lors de leur stage ?
- 7) Compilez-vous des statistiques sur les stages ? _____
- 8) Le cas échéant, savez-vous combien de stages ont été offerts aux étudiantes en traduction au cours des 5 dernières années (par année ou par session) ?
- 9) Savez-vous combien d'étudiantes en traduction ont fait un stage au cours des 5 dernières années (par année ou par session) ?

Merci d'avoir pris le temps de participer à notre recherche !