

FORMATION CONTINUÉE À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE DES TRADUCTEURS DE LA FONCTION PUBLIQUE

Marie-Pierre MAYAR¹

Abstract

This article will introduce an experiment, carried out during several years by the Institut Marie Haps (Brussels), in collaboration with Lessius Hogeschool (Antwerp), and aimed at the continuing education of the translators of the Belgian Federal Administration. The core will address the sessions of documentary research organised in the context of a more general training in the field of terminology and CAT tools.

The whole development of such a training, as well as the different steps of its implementation and certification will be commented. Special attention will be devoted to the constraints linked to the audience and to the strong requirements of interlinguistic equivalence.

Some good practices will then be recommended, ranging from the needs identification to the assessment of the quality and impact of such a training.

Keywords: *continuing education, documentary research, administrative translation, legal translation, quality assessment*

1. Formation à la recherche documentaire

1.1. Un secteur à part entière

Le Prix Nobel José Saramago [10:2] déclarait déjà en 1999 que la clé de la culture ne résidait pas dans l'expérience et le savoir, mais dans l'aptitude à chercher l'information à travers les multiples canaux et gisements qu'offre Internet.

En 2005, le groupe Aula.int [1:136] complétait cette affirmation en précisant qu'en plus de cette aptitude, tout chercheur d'information, et donc par excellence le traducteur, devait être également capable de gérer la prolifération et la surcharge d'informations à traiter. A l'heure actuelle, l'excellence ne consiste donc plus à trouver des documents correspondant aux besoins, mais à les trier et à les évaluer en fonction de critères prédéterminés.

¹ **Mayar Marie-Pierre**, Institut Libre Marie Haps, Haute Ecole Léonard de Vinci
email mp.mayar@ilmh.be

Il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage de la recherche documentaire par les futurs traducteurs soit très souvent mentionné dans les programmes de formation et que le caractère indispensable de sa maîtrise soit fréquemment souligné dans les études consacrées à la pédagogie de la traduction, comme celles de Christine Durieux [4] et Geneviève Mareschal [9].

Cependant, ce secteur semble quelque peu à l'arrière-scène de la réflexion. Les exemples pédagogiques proposés s'insèrent en effet le plus souvent dans le contexte global d'un travail traductionnel thématique mené avec les étudiants. Il arrive même, dans certains cas, que cette maîtrise soit tout simplement considérée comme quelque chose de quasi spontané ou d'inné que des exercices réguliers de traduction spécialisée dévoileront ou développeront naturellement, alors que les comportements constatés ne consisteront peut-être qu'en la simple reproduction, sans réelle assimilation ou réflexion, des connaissances et des habitudes de l'enseignant.

Exception faite des travaux visionnaires de Daniel Gouadec et de l'ouvrage « orienté traducteurs » de Gina Maneri et Hellmut Riediger [8], nous n'avons guère eu jusqu'à présent l'occasion de découvrir de nombreuses approches, à la fois systématiques, globales et concrètes, de ce que pourrait ou devrait comporter un tel apprentissage, qui nous semble requérir une approche non seulement focale, axée sur les nécessités inhérentes à l'activité traductive et/ou terminologique, mais aussi transversale vu la multiplicité des secteurs d'activités pouvant être impliqués, ou encore psychologique, basée sur l'intelligence relationnelle et collaborative.

Le référentiel prévu dans le cadre EMT rassemble de façon officielle les compétences qui doivent être maîtrisées par les traducteurs professionnels en matière de recherche d'information [7]². Il souligne l'importance préalable de l'identification des besoins et l'incontournable nécessité d'un bon archivage des documents. Mais, vu sa nature même de référentiel, il ne va finalement pas plus loin que les considérations reprises dans tout programme concernant les étudiants de l'enseignement supérieur. Il a néanmoins le mérite de mettre pleinement en lumière l'importance de cet apprentissage et de le présenter comme une compétence/discipline à part entière.

² La liste de ces compétences est reprise dans la note en fin d'article.

1.2. Recherche documentaire et fonction publique

L'enseignement de la recherche documentaire à des traducteurs de la fonction publique, dans notre cas l'Administration fédérale belge, est un problème complexe, car la matière à couvrir est extrêmement protéiforme. On pourrait dire qu'il en va de même de l'enseignement de cette matière à des étudiants en traduction ou en terminologie, mais le laps de temps disponible n'est pas le même. Si l'on dispose d'une quinzaine, ou mieux d'une trentaine d'heures, il est envisageable de former à la raison, à la logique et à la curiosité, d'examiner les pivots documentaires principaux pouvant se retrouver dans toute langue et tout secteur, de commenter de façon critique et contrastive le fonctionnement de moteurs de recherche, d'illustrer son propos par des exemples divers et variés, de donner les clés d'évaluation d'un site Internet, de faire se confronter les évaluations et les parcours de recherche des étudiants ; les cours de traduction appliquée ou séminaires se chargeant soit de mettre les étudiants en situation réelle d'application, soit de parfaire leurs compétences.

Dans le cas d'une formation continuée organisée par des pouvoirs publics, la formation doit être immédiatement et « visiblement » rentable. La tentation est donc grande, aussi bien pour le commanditaire que pour le formateur, d'imposer l'étude du maniement de certains outils précis, d'autant plus que le temps accordé à la maîtrise documentaire est souvent très restreint. Or le champ d'action de la fonction publique, dans son ensemble, ne se limite sûrement pas à la traduction dite « administrative » ou « juridique », loin s'en faut.

Sur ce dernier point, Claude Gémar [6:148] soulignait déjà, en 1980, la difficulté de l'enseignement de la traduction juridique : « On voit mal ce qui est juridique et ce qui ne l'est pas, le droit et sa terminologie couvrant un champ toujours plus vaste de l'activité humaine. Le droit administratif, la criminologie, le droit international [...] repoussent chaque jour les frontières du « non-droit ».

Comme le reflètent les programmes de formation en traduction juridique mis récemment sur pied [3], cette situation s'est évidemment encore complexifiée vu, notamment, l'ensemble des problèmes sociaux, économiques, sanitaires ou environnementaux que les traducteurs de la fonction publique sont amenés à traiter dans les textes qu'ils ont à traduire et qui s'insèrent dans des cadres aussi bien local, régional, national

qu'international, qui concernent des publics de tous ordres et qui correspondent à des buts extrêmement variés ; le tout se plaçant dans un éventuel contexte d'urgence et/ou d'incompréhension de leurs besoins organisationnels ou matériels par leur hiérarchie.

Notre postulat serait, malgré ces divergences situationnelles, de privilégier en formation continuée le même type d'approche que celle adoptée pour la formation initiale à chaque fois que l'on ne se trouve pas face à un petit groupe d'individus dont les besoins et les objectifs ont pu être clairement individualisés. Il nous semble en effet que l'urgence première, quelles que soient les circonstances et le laps de temps disponible, est de fournir aux candidats un mode de raisonnement amélioré leur permettant de s'adapter à n'importe quelle situation afin de mieux comprendre et analyser la démarche documentaire à effectuer.

Par ailleurs, il est clair que la recherche documentaire ne consiste pas uniquement en la recherche de sources écrites ou de bases de données, mais aussi en la quête d'experts. Et il est évident qu'Internet est sans doute le meilleur moyen d'accéder à des sources orales et à des contacts directs avec des spécialistes. Il s'agit là d'un type d'apprentissage à ne pas négliger et qui met en œuvre des compétences à la fois documentaires et relationnelles permettant aux participants de mieux tisser des contacts avec leurs collègues, mais aussi avec des experts extérieurs, que ces derniers couvrent le domaine juridique ou tout autre domaine auquel le traducteur serait amené, de gré ou de force, à s'intéresser. On constate sur le terrain que trop de (futurs) traducteurs encore ne savent pas nécessairement à quelle porte frapper rapidement ou se contentent d'un réseau de référence beaucoup trop étroit.

2. Description de l'expérience réalisée avec des traducteurs de l'Administration fédérale belge

2.1. Cadre général

L'expérience à laquelle nous avons participé a consisté en la formation à la terminologie, aux outils de TAO et de gestion de la terminologie de plusieurs groupes de traducteurs (niveaux A et B) et de réviseurs (niveau A) francophones, néerlandophones et germanophones de l'Administration fédérale belge. Ces formations d'une durée de 5 jours

chacune se sont déroulées de 2006 à 2008. Elles comportaient un volet documentaire d'environ 3 h.

Ces formations commanditées et gérées par l'IFA-OFO (Institut de Formation de l'Administration fédérale – Opleidingsinstituut van de Federale Overheid) se sont déroulées en partenariat avec Lessius Hogeschool (Anvers), qui en a assumé le volet concernant les traducteurs et réviseurs néerlandophones.

Il s'agissait d'un programme à la fois ambitieux et complexe tant l'âge, la formation, le secteur d'activité, les compétences informatiques et les infrastructures de travail des participants étaient diversifiés.

2.2. Objectifs

Les objectifs de cette formation étaient d'améliorer les prestations (qualité, rapidité) des apprenants en matière de traduction par la maîtrise des techniques de base de la terminologie et par une meilleure compréhension et une utilisation plus judicieuse et structurée des outils existants, qu'ils soient informatiques ou documentaires. En matière documentaire, les plus-values attendues portaient sur la mise à disposition de traductions plus précises grâce à la connaissance des bases de données terminologiques existantes et à l'utilisation du portail fédéral ou de certains sites juridiques.

Le descriptif des thèmes et contenus de l'action de formation reprenait les sites mentionnés dans les objectifs mais y ajoutait d'autres sources tout en faisant également référence à l'utilisation de différents moteurs de recherche afin de permettre un meilleur accès à la néologie scientifique et technique.

Une des difficultés majeures à gérer par le formateur était que les participants provenaient de divers horizons de l'Administration fédérale et présentaient par ailleurs une certaine hétérogénéité au niveau des connaissances et de l'expérience. Nous reviendrons plus loin sur cette problématique qui touche à la fois au rôle et au statut du formateur.

2.3. Contenu

Vu l'hétérogénéité de la situation des services concernés en matière de logiciels de TAO et de gestion terminologique, un petit questionnaire préliminaire portant principalement sur la connaissance/utilisation des

outils Trados fut diffusé parmi les candidats. Y figuraient également trois questions relatives à la recherche documentaire (types de documents le plus fréquemment traduits par le service ou le participant, sites Internet et bases terminologiques consultés le plus fréquemment, types de problèmes documentaires rencontrés).

Le dépouillement des réponses, malheureusement assez lacunaires en matière de données concrètes, confirma l'idée que le chantier documentaire était vaste et le laps de temps imparti à cette matière trop restreint.

Il fut dès lors décidé de reprendre dans les notes de cours l'ensemble des contenus officiellement prévus mais aussi de tenter d'y répondre aux besoins sous-jacents des participants. Lors de la formation, l'étude des contenus officiels fut alors envisagée non comme une fin en soi, mais comme une illustration de principes plus universels.

La table des matières retenue fut finalement la suivante :

1. Préparation de la recherche.
2. Les moteurs : généralités, interfaces de recherche, facteurs à prendre en considération (ordre des mots, accents, minuscules et majuscules), opérateurs (logiques/booléens, caractères de remplacement/troncation/troncature, opérateurs « avancés »), recherche par mots clés, sections de moteurs (*Google Actualités*, *Google Finance* et *Yahoo Finance*, *Exalead*), moteurs spécialisés et métamoteurs (*Scirus*).
3. Le traducteur/terminologue et l'évaluation des sites Internet.
4. Sites utiles : répertoires d'entreprises, de thèses, revues et journaux en ligne, annuaires téléphoniques, portails généralistes, portails thématiques.
5. Présentation de sites et de bases de données intéressant directement le traducteur de la fonction publique (portail fédéral, catalogue commun des bibliothèques des services publics fédéraux, *belgiquelex.be*, travaux parlementaires préparatoires, législation belge, jurisprudence, législation internationale).
6. Présentation du site portail *Europa* et recherche dans *Eur-Lex*, *Gallilex* et *Wallex*

En guise d'exercice récapitulatif, il était suggéré aux participants d'effectuer chez eux une recherche portant sur une requête unique (p. ex.

«sécurité alimentaire») à introduire dans tous les moteurs et sites présentés durant la formation et de comparer les résultats et le fonctionnement des différentes interfaces de recherche.

2.4. *Contraintes*

2.4.1. *Timing et taille des groupes*

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le laps de temps consacré à la recherche documentaire était de 3h, ce qui représentait environ 1/10^{ème} de la durée totale de la formation. Cet espace temporel réduit ne laissait évidemment guère de temps au formateur pour s'informer réellement des compétences et des attentes des participants ou pour effectuer un relevé des situations concrètes de travail. Les moments d'interaction ou de partage d'expérience étaient également fortement limités.

Or force est de constater qu'une formation, qu'elle soit initiale ou continuée, doit à la fois respecter les individus à former et les formateurs qui ont pour tâche de l'animer si l'on souhaite réellement atteindre les objectifs ciblés et produire un effet d'émulation amenant à l'exploitation ultérieure des données étudiées. Si un échange polyphonique quant à des situations de vie est parfaitement possible et fructueux dans un groupe restreint, ce même échange devient beaucoup plus difficile à envisager et à gérer dans le cas de groupes de plus de 20 personnes.

D'autre part, si la consultation simultanée d'une base de données terminologique est concevable au sein d'un groupe de cette taille, il en va beaucoup plus difficilement d'une interrogation de moteur. Cette complexité peut être due tant au fonctionnement même du moteur qu'aux erreurs de manipulation de chacun venant s'ajouter à un manque de fiabilité d'un matériel informatique ou à des difficultés de connexion. Circuler entre les bancs et tenter de parer aux problèmes devient alors quasi impossible car le formateur doit impérativement respecter un timing précis correspondant à un programme qui doit être rigoureusement identique pour chacun des groupes à former.

L'utilisation de diapos *PowerPoint* reprenant minutieusement toutes les étapes d'une interrogation est la solution que nous avons dès lors privilégiée, tout en regrettant fortement que les candidats soient ainsi privés, faute de temps, à la fois de la perception des erreurs de manipulation qu'ils auraient pu commettre et de la confrontation avec les

conséquences qu'elles auraient entraînées. Par ailleurs, d'un point de vue purement optique, il est évident que, passé une certaine distance, une copie d'écran devient elle-même totalement illisible, *a fortiori* dans un environnement peu ou pas occulté. Une solution consiste dans ce cas à faire en sorte que chaque PC puisse se connecter au support utilisé ou, mieux, à recevoir directement sur son écran l'image utilisée par le formateur, et ce, afin que le participant soit en quelque sorte obligé d'agir en synchronie avec les informations dispensées. Cette dernière solution soulage également le formateur du souci de savoir si l'un ou l'autre participant n'est pas éventuellement occupé à d'autres activités que celles du cours et lui permet de garder plus facilement un contact physique avec l'ensemble du groupe.

Toutefois, plus une formation fait la part belle à une certaine forme de mécanisation, plus la question de l'utilisation de tutoriels en ligne nous semble émerger. Or une véritable formation n'est-elle pas celle où l'espace de débat est prépondérant ?

2.4.2. *Symétrie avec le néerlandais*

Le fait que les formations destinées aux différents groupes linguistiques devaient théoriquement être strictement identiques quant à leur contenu posait évidemment problème en matière documentaire. Aussi, si les formateurs étaient arrivés à un consensus sur les questions du test de certification et si celles-ci étaient les mêmes pour les deux groupes, la teneur des notes de cours avait, elle, été légèrement adaptée en fonction de certains besoins et ressources propres à la langue maternelle du traducteur.

2.4.3. *Questions déjà fixées*

Dans notre expérience, les questions des tests de certification devaient avoir été étudiées et validées par des docimologues avant que ne débute la formation proprement dite, et ce, tant au niveau de leur formulation, que de leur niveau taxonomique, de leur adéquation par rapport à une table de spécification des objectifs et des contenus ainsi que de leur similarité interlinguistique.

Or si une telle procédure ne pose guère de problème au niveau de l'enseignement de principes théoriques ou de l'utilisation de logiciels

précis, il en va bien évidemment différemment en recherche documentaire où il peut s'avérer extrêmement délicat de devoir circonscrire de façon intangible des questions plusieurs mois avant la passation d'un test. En effet, en matière d'Internet, tout n'est que changements, parfois du jour au lendemain, quant aux contenus ou aux modalités de fonctionnement. Un savant dosage devait donc être effectué, au niveau de la prise de risque, entre questions théoriques et recours à l'Internet.

2.4.4. *Public hétérogène*

Le formateur en recherche documentaire, déjà tenu à des impératifs stricts de contenu et de parallélisme, dépourvu d'un réel espace temporel de dialogue avec son public et peu au courant de ses attentes, de ses besoins et de ses capacités réelles, était en outre amené à « gérer » l'hétérogénéité des participants. Il ne pouvait d'office, dans ces conditions, que risquer de mécontenter certains d'entre eux et d'être considéré, suivant les cas, comme trop spécifique, trop général, trop lent, trop rapide, ou recourant à des exemples sans intérêt. Il était donc, dès l'abord, quasiment obligé de s'excuser de risquer de décevoir son public, même s'il lui en exprimait la volonté contraire.

2.5. *Constatations*

L'expérience que nous avons vécue était en fait une initiative pilote, ou expérimentale. Tout le parcours a donc relevé d'une démarche d'essais et d'erreurs, constamment réflexive et éminemment constructive.

Cependant, les prestations fournies amenant à un bénéfice financier pour les traducteurs certifiés à l'issue du test, celles-ci ne pouvaient être entâchées de nulle faiblesse pouvant faire croire à une discrimination personnelle ou linguistique et dès lors susceptible de faire l'objet d'un recours auprès du Conseil d'Etat. Aussi est-ce sous un certain stress que les formateurs ont vécu l'ensemble de cette expérience.

La réunion de debriefing tenue à l'issue de l'ensemble du programme entre les différentes parties prenantes (gestionnaires de la formation, docimologues et formateurs) a permis de poser de constructives balises pratiques en vue d'autres formations.

Une constatation générale était par ailleurs qu'une réelle politique de coordination entre les différents services de traduction ou traducteurs

de la fonction publique ne semblait pas exister, le cadre institutionnel belge ne s'y prêtant peut-être pas. D'autre part, quoique des initiatives de tutorat fonctionnent au sein de certains départements, une politique systématique semblable à celle menée par le Bureau de la traduction du Canada pourrait apparaître intéressante [2: 10-11]. Celui-ci propose en effet à ses traducteurs un nombre important d'ateliers langagiers portant sur des difficultés particulières ou des activités de perfectionnement. Tout traducteur peut aussi bénéficier des formations continues proposées par l'OTTIAQ (Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec) et l'ATIO (Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario). On recense également au Canada de réelles écoles de formation continue, que ce soit dans le milieu universitaire ou dans le secteur privé (Magistrad).

On peut constater également que la formation continue n'apparaît pas encore toujours comme un enjeu réellement stratégique, même si des moyens financiers très importants lui sont consacrés. Dans certains cas extrêmes, son principe semblerait même pouvoir être réduit à l'idée que, sur le plan d'un strict égalitarisme, tout fonctionnaire doit avoir droit à des formations dédiées, car débouchant sur de potentiels bénéfices pécuniaires.

3. Propositions de bonnes pratiques

La rédaction d'un cahier des charges basé sur une enquête de terrain semble un facteur important de réussite de toute formation. Dans le cas contraire, les objectifs, les attentes et les besoins réels sont alors susceptibles d'être biaisés, rendant ainsi l'impact au sein des services tout à fait hypothétique.

Par ailleurs, le fait de se voir proposer une formation par moment déconnectée de ses besoins personnels ne pourrait déboucher que sur un sentiment de frustration plutôt que de valorisation ou d'épanouissement, même si un bonus financier est à la clé.

Nous pouvons constater que l'expérience que nous avons vécue montre de nombreux points de contact avec les données reprises dans le rapport *Formation continue des agents de la fonction publique de l'Etat*, publié en janvier 2007 par La documentation française [5].

Comme l'indique ce rapport, il apparaît en effet indispensable de mener une réflexion de fond systématique quant à la professionnalisation des processus si l'on veut piloter au mieux toute action de formation continue.

3.1. Le plan de formation

3.1.1. L'analyse des besoins

Une analyse des besoins efficace nécessite de circonscrire clairement quel est le public-cible et de déterminer si en fonction des situations de vie et de travail (nombre de personnes, charge de travail, équipement informatique, budget disponible au sein du service pour l'acquisition de nouveaux matériels et logiciels), les besoins et les attentes recueillis sont compatibles dans le cadre d'une perspective de formation globale équivalent à l'équation « un métier = une formation ». Ou si, au contraire, il est nécessaire de prévoir des formations différentes en fonction des activités ou des secteurs d'activité précis des candidats, de leur niveau de compétence informatique ou des perspectives envisagées par la hiérarchie quant à l'utilisation, présente ou future, de tel ou tel système de TAO ou de gestion de bases de données. En fonction de cette analyse, il importe alors de réguler et d'émettre des priorités.

3.1.2. Les finalités

Si les finalités doivent effectivement être évoquées au niveau institutionnel, il convient également qu'elles fassent allusion au bien-être même des candidats, à leur motivation et à leur éventuelle satisfaction de pouvoir fournir dans les meilleures conditions un travail de qualité.

En effet, si tout ou partie d'une formation semble absurde à un participant, parce qu'elle est éventuellement trop éloignée de sa situation réelle de travail, il ne pourra se comporter à la fois comme un participant actif et porteur de valeur ajoutée au sein du groupe ni devenir ultérieurement porteur de projet et de changement dans son environnement de travail. La définition de finalités réalistes et, si possible, objectivables par des indicateurs est donc un moment nodal de la conception du projet de formation.

3.1.3. *La diffusion de l'information*

La collaboration active des chefs de service, ou de façon générale de la ligne hiérarchique, ainsi qu'une bonne diffusion de l'information sont indispensables à la réalisation optimale d'un projet pédagogique tel qu'une formation continuée.

Des participants ne peuvent être inscrits à une formation par leur supérieur hiérarchique sans avoir été consultés et entamer un cursus sur la base d'une convocation qui ne spécifierait ni tenants ni aboutissants. De façon générale, si un cahier des charges comporte un descriptif clair des objectifs et une liste cohérente des thèmes à traiter, et si les formateurs travaillent en fonction de grilles élaborées très précisément, il semblerait étrange que les participants, moteurs réels de la formation, ne soient que très imparfaitement informés du sens et du contenu exact qui leur sera présenté.

3.1.4. *Organisation pratique*

3.1.4.1. *Dynamisme*

Il apparaît également impératif que la participation à une formation soit vue comme un plus pour un service et non comme une cause de dysfonctionnement. Là aussi une solution originale est à trouver qui puisse permettre à chacun de continuer à se former, tant en vue d'un bénéfice financier personnel, qu'en vue d'un bénéfice intellectuel et organisationnel collectif. Il nous semble que toute action de formation doit être encouragée, mais aussi systématiquement considérée comme devant automatiquement faire l'objet d'une procédure dynamique de transmission et de partage au sein du service d'où sont issus le ou les participants.

3.1.4.2. *Homogénéité*

En matière de recherche documentaire, la solution la meilleure consisterait sans doute à travailler avec des groupes homogènes, c'est-à-dire issus d'un même secteur d'activité ou traduisant le même type de textes. En effet, même si les principes généraux peuvent concerner aussi bien les agents des Finances que ceux de la Santé publique ou de la Justice, les exemples concrets à proposer ne seront pas nécessairement identiques.

3.1.4.3. Calendrier

La question de la durée de la formation et de son timing est également primordiale.

Suite à diverses circonstances, nous avons eu l'occasion d'expérimenter différentes formules horaires, allant de périodes de 5 journées consécutives à des formations réparties sur plusieurs semaines. Nous avons ainsi pu constater que le recours à des blocs de formation d'une semaine indivisible ne semblait pas une solution optimale tant au niveau de la masse de données à intégrer en quelques heures que de la mise en pratique de celles-ci, alors qu'une formule moins condensée semblait assurer une meilleure acquisition des contenus grâce à la fois aux intervalles de réflexion disponibles, à une meilleure mise en cohérence des contenus et à la possibilité d'échanges plus ciblés avec les formateurs.

3.2. Mise en pratique du plan

3.2.1. Description du contenu de la formation

Le contenu d'une formation ne peut être ambigu et se trouver éclaté entre description des objectifs, description du contenu en lui-même et exemples divers présentés au sein de thèmes à mettre en œuvre. Il est alors difficile de savoir ce qui est obligatoire et ce qui ne l'est pas. Aussi semble-t-il opportun de préciser, au sein de tout cahier des charges, ce qui relève ou non de la liberté de choix (pédagogique) du formateur ; celui-ci pourra alors accomplir un travail répondant à la fois aux attentes précises du commanditaire tout en gardant une certaine « liberté académique » lui permettant de ne pas se sentir/être considéré comme un simple exécutant.

3.2.2. Statut du formateur

3.2.2.1. Information

Il semble également opportun pour le formateur de savoir dans quel cadre l'action de formation a été élaborée et si le projet en question est la résultante d'un audit du ou des service(s) concerné(s), un projet issu du ou des service(s) ou d'une démarche qualité plus générale. De façon générale, une grande transparence tant vis-à-vis des formateurs que des candidats, engendrant une démarche réflexive peut-être plus approfondie, ne peut qu'être profitable.

3.2.2.2. *Collaboration*

Le statut et l'étendue du rôle du formateur sont des aspects importants à considérer, que ce dernier soit issu de l'administration même, d'un organisme de formation ou encore d'institutions universitaires ou d'écoles supérieures. Son incorporation dans la phase réellement opérationnelle de définition précise du contenu de la formation nous apparaît comme une évidence stratégique.

En effet, de l'ensemble des multiples sous-expériences vécues, il ressort que la réunion de préparation organisée pour les traducteurs germanophones, qui ont constitué un groupe de formation homogène car réduit, a pu déboucher sur une action de formation beaucoup plus ciblée au niveau documentaire. De la discussion entre les besoins présentés, les actions déjà menées par le groupe et les outils disponibles, un véritable dialogue a pu s'instaurer entre gestionnaires de la formation, responsable du service et formateur.

Si un tel programme individualisé a pu être élaboré, c'est aussi que son descriptif, aligné sur celui des traducteurs francophones et néerlandophones, était néanmoins plus générique au niveau documentaire vu la situation quelque peu complexe des textes administratifs de la Communauté germanophone et la place linguistique particulière de cette communauté au sein de l'Etat belge.

Un tel processus de collaboration, ne peut cependant être envisagé à la légère. On touche là en effet à des aspects structurels et administratifs complexes : il importe donc d'une part que les descriptifs soient précis, mais qu'ils n'entravent pas la concertation et d'autre part que tout risque éventuel de collusion entre organismes et certains formateurs ne puisse voir le jour.

Quoi qu'il en soit, le formateur doit être réellement considéré non comme un agent d'exécution, mais comme un partenaire efficace du changement souhaité par le commanditaire.

3.3.Évaluation

L'évaluation des actions de formation est et demeure une question centrale. Cette évaluation ne peut être réduite à des aspects purement formels et immédiats servant uniquement à contrôler l'efficacité du travail

du formateur. Elle doit aussi concerner la conception même de la formation ainsi que les acquis durables et pertinents des participants.

3.3.1. Évaluation du formateur

3.3.1.1. Questionnaire de satisfaction

La formation et le formateur sont généralement évalués au terme de la période de cours. Comme on l'a souligné plus haut, plusieurs facteurs indépendants de la qualité du formateur peuvent jouer en sa faveur ou en sa défaveur. Le dynamisme peut être justement apprécié à ce moment. A l'inverse, certains points ou aspects de la formation, qui peuvent à l'abord apparaître élémentaires ou inutiles, feront éventuellement baisser la cote de satisfaction alors qu'ils trouveront leur pleine justification sur le terrain.

Il est cependant indispensable de procéder à ce type d'évaluation car tout formateur n'est pas nécessairement excellent et peut effectivement produire une prestation de piètre niveau. Tant au niveau organisationnel que pédagogique ou relationnel, il peut être nécessaire d'en prendre acte et d'en tirer toutes les conclusions qui s'imposent.

Il importe toutefois de rester aussi attentif au fait qu'une évaluation négative du formateur par l'un ou l'autre participant ne soit en réalité que le reflet d'une vision passive du processus pédagogique, où le participant considérerait que l'enjeu de la formation repose uniquement sur les épaules du formateur et se dédouanerait ainsi de tout effort à fournir tant lors de la formation qu'ultérieurement.

3.3.1.2. Statistiques de réussite

L'examen, par des docimologues, des statistiques de réussite ou d'échec à chacune des questions d'un test ainsi que la comparaison systématique de ces résultats à ceux d'un autre groupe linguistique, sont intéressants et utiles sur bien des plans. Ils nous semblent cependant devoir être organisés dans un espace clairement cadré. En effet, tout cas d'écart par rapport à la « norme » ne peut amener à induire l'idée que la responsabilité de l'échec, ou de la contre-performance, d'un groupe à l'une ou l'autre question précise devrait préférentiellement être recherchée chez l'un des formateurs, qui aurait été mauvais sur l'un ou l'autre point de sa prestation.

La tentation serait alors grande de choisir les exemples utilisés lors de la formation en fonction des questions du test afin de s'assurer d'une réussite maximale des participants, attitude qui ne peut évidemment être que préjudiciable à un déroulement rigoureux de la formation.

Le recours à ce type d'analyse comparative doit donc se faire avec précaution. Il ne peut servir à prémunir de toute plainte de la part d'un candidat et tendre à réduire le formateur à un être mécanique censé toujours produire la même qualité de service quelles que soient les circonstances. Il importe donc sur ce point aussi de restaurer le statut du formateur.

3.3.2. Évaluation de la formation

Le processus d'évaluation d'une formation se situe à la fois en amont et en aval du formateur : en amont, il s'agit, comme on l'a vu, d'évaluer la pertinence de la formation et, en aval, d'en vérifier surtout les effets sur le terrain.

3.3.2.1. Tests de certification

Les résultats obtenus lors des tests peuvent apparaître comme la meilleure évaluation des acquis. On pourrait toutefois les considérer dans certains cas plutôt comme la sanction d'un exercice de reproduction, ou comme l'appréciation de la bonne étude de notes de cours, plutôt que comme le reflet d'une réelle intégration.

En effet, lors de notre expérience, nous ne pouvions courir le risque dans nos questions, par le choix des domaines de mise en pratique, de favoriser au niveau de la recherche documentaire l'un ou l'autre candidat issu d'un service plus actif dans lesdits domaines. Aussi, étant donné que nous devons également assurer la plus stricte égalité entre groupes linguistiques, certaines de nos questions finissaient-elles par devenir quelque peu superficielles ou généralistes.

A ces deux contraintes s'ajoutait, comme on l'a vu, le fait que les questions devaient être élaborées et validées plusieurs semaines avant l'épreuve. Dès lors, toute modification ou indisponibilité d'un site Internet aurait amené à supprimer une question et à ne plus correspondre au protocole d'évaluation prévu. Les questions ne pouvaient donc là aussi que cibler des éléments intangibles et non des procédures concrètes.

Enfin, les réponses aux questions devant faire l'objet d'une grille standardisée très précise d'éléments de réponse types, toute question susceptible d'entraîner une certaine créativité dans les réponses produites par les participants apparaissait d'office exclue. Autant une telle procédure trouve-t-elle sa justification dans le cas de l'apprentissage d'un logiciel, autant nous semble-t-elle difficile à utiliser, d'un point de vue pédagogique, dans le cas de la recherche documentaire.

3.3.2.2. Mise en pratique des connaissances

3.3.2.2.1. Supérieur hiérarchique

L'évaluation de la mise en pratique des connaissances dans l'environnement de travail apparaît comme relativement complexe à organiser, même si c'est à ce niveau que devrait se centrer la réelle évaluation de la pertinence d'une formation.

Il semble en effet difficile que ce type d'évaluation incombe au formateur, spécialiste de sa matière, mais non du fonctionnement d'un service précis. S'il nous semblerait éventuellement envisageable de lui confier cette mission en cas de formation « en interne », il ne peut en aller de même dans le cas d'un formateur externe. Il nous apparaît aussi délicat de demander à un supérieur hiérarchique de porter une évaluation sur un agent, si lui-même n'a pas suivi préalablement la même formation ou ne dispose de compétences précises en la matière. Il ne faut pas, par ailleurs, perdre de vue le fait que le subalterne nouvellement formé pourrait se montrer « supérieur » à son chef de service, qui aurait alors bien du mal à l'évaluer...

Baser l'appréciation sur des statistiques de productivité traductive est, par ailleurs, très aléatoire en matière de recherche documentaire. Une amélioration de la productivité peut objectivement être calculée en cas d'introduction de l'utilisation de mémoires de traduction ou en cas d'ajout d'une personne à une équipe. Par contre, même s'il est possible d'examiner si un participant certifié se montre plus dynamique dans sa recherche d'information et met en branle des techniques ou des outils documentaires qu'il n'utilisait pas précédemment, il est beaucoup plus délicat de quantifier l'impact réel de ces modifications comportementales. Il reste en outre à déterminer si le recours à ces outils est effectivement pertinent, si

leur maniement est optimal et si le responsable hiérarchique encourage et valorise le nouveau comportement.

3.3.2.2.2. *Double questionnaire*

Aussi, proposerions-nous l'utilisation d'un double questionnaire trois à six mois après la formation : l'un à destination du participant certifié et l'autre à celle de son supérieur hiérarchique. Ces questionnaires permettraient de cerner les pratiques acquises ou non, les apports de la formation, les éventuels hiatus entre les données enseignées ainsi que des suggestions de formations complémentaires.

Ces documents seraient rédigés par un comité mixte composé des gestionnaires de la formation, des concepteurs du cahier des charges et des formateurs. Ils permettraient à chacune des parties prenantes de disposer d'un feed-back utile et de mettre éventuellement en perspective certaines des données recueillies lors du premier questionnaire « à chaud ». Ils permettraient aussi aux docimologues de vérifier si la certification accordée en fonction de la réussite à un certain type de tâches/questions est effectivement prédictive d'un comportement ultérieur. Le croisement des questionnaires permettrait par ailleurs de confronter les opinions trop positives ou négatives émises soit par le participant soit par le supérieur.

Faisant suite à l'analyse concertée de ces questionnaires, une réunion de discussion, prenant la forme d'un atelier, serait organisée entre les participants et le formateur. Chaque participant pourrait y évoquer ces éventuels problèmes et difficultés, le formateur pourrait y corriger certains comportements déviants ou erronés, ou encore apporter des précisions sur certains points. Il s'agirait ainsi d'un véritable lieu d'échange permettant un brassage d'informations, chacun s'enrichissant alors des expériences de l'autre. Cette réunion serait dès lors à considérer, dès le début du processus, comme la toute dernière étape de la formation, même si elle succède à la certification.

On pourrait aussi se demander si des espaces « collaboratifs », ouverts aux participants durant une certaine période, ne devraient pas dorénavant faire partie intégrante de toute formation continuée. Ceci nécessite bien sûr l'existence d'une telle plateforme soit au sein de l'organisme demandeur soit au sein de l'organisme formateur. Cette solution a évidemment pour corollaire d'exiger une plus grande

disponibilité de la part du formateur et d'entraîner un coût plus élevé. Mais la rentabilité réelle a sans doute un prix... Il est toutefois clair qu'il conviendrait de définir soigneusement au préalable le type de question ou d'aide qui pourrait être fourni par le biais de cet espace.

3.4. Labels de qualité et certifications

L'époque étant à la labellisation, certains pourraient prôner la certification des opérateurs de formation. L'affaire a ses raisons d'être et des critères objectifs minimaux (ou maximaux) de qualité doivent effectivement pouvoir être définis. Mais il ne faudrait pas qu'un effet de mode pousse les gestionnaires de formation à se reposer uniquement sur un label. En effet, comme nous venons de l'exposer, on constate que c'est sans doute tout autant de ces derniers que des formateurs que peuvent dépendre la qualité et la pertinence finales d'une formation. On a vu que diverses améliorations qualitatives peuvent ainsi être envisagées par le simple recours à l'adoption d'une approche organisationnelle et pédagogique mettant la collaboration au centre des relations entre toutes les parties prenantes. Même si cette conception peut être considérée comme utopiste, il nous semblerait important que la « formation » même des gestionnaires de formations soit entreprise dans cette optique.

Conclusions

Nous ne pouvons que nous réjouir qu'un certain nombre des points d'attention soulevés lors de la réunion de débriefing qui a conclu l'ensemble de nos expériences, ainsi qu'un certain nombre de nos réflexions ultérieures, recoupent ou illustrent diverses propositions de l'étude très documentée menée en France sur la formation continue des agents de la fonction publique de l'Etat. Nous pouvons donc en conclure que l'expérience que nous avons vécue était parfaitement exemplative des difficultés engendrées par cette problématique.

Nous pourrions, par ailleurs, poser comme hypothèse que la préparation de formations axées sur des recherches d'équivalences et la confrontation d'univers de pensée différents, tels que ceux représentés par les langues ou les systèmes culturels, facilitent les processus d'analyse fins. Cet état de fait étant encore potentialisé, pensons-nous, en cas d'expérience menée en tandem avec des partenaires formateurs originaires eux-mêmes

d'univers linguistiques et culturels différents, même s'ils sont issus d'un même pays et d'un système juridique identique. On pourrait dès lors en conclure, de façon plus générale, que le multilinguisme est bien un accélérateur de réflexion et de développement...

Note:

Compétence thématique:

- *savoir rechercher l'information appropriée pour mieux appréhender les aspects thématiques d'un document (cf. compétences en extraction/exploitation de document)*
- *développer son esprit de curiosité, son esprit analytique et de synthèse*

Compétence en matière d'extraction de l'information:

- *savoir identifier ses besoins en information et documentation*
- *développer des stratégies de recherche documentaire et terminologique (y compris auprès d'experts)*
- *savoir extraire, traiter des informations pertinentes pour une tâche donnée (informations documentaires, terminologiques, phraséologiques)*
- *développer des critères d'évaluation vis-à-vis des documents accessibles sur le Web ou tout autre support, c'est-à-dire savoir évaluer la fiabilité des sources documentaires (esprit critique)*
- *savoir utiliser efficacement des outils et moteurs de recherche (exemples: logiciels de terminographie, corpus électroniques, dictionnaires électroniques)*
- *maîtriser l'archivage de ses propres documents*

Compétence technologique (maîtrise d'outils): Internet, mémoires de traduction, base de données terminologique.

Bibliographie

- [1] AULA.INT, 2005, «Translator Training and modern Market Demands » in *Perspectives: Studies in Translatology*, n°2, Oxford, 132-142
- [2] CANUEL-OUELLET, R., 2009, « La formation de la relève au Bureau de la traduction: une approche singulière...des moyens pluriels » in *L'actualité langagière*, n°3, Ottawa, 7-11
- [3] CHARRET DEL BOVE, M., 2010, « Exemple de formation en traduction juridique », in *La traduction juridique: points de vue*

- didactiques et linguistiques*, Colloque de l'Université Jean Moulin Lyon 3, Centre d'Etudes Linguistiques, 25-26 mars 2010 [en ligne: http://www.initerm.net/public/langues%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9/colloque/Marion_Charret_Del_Bove.pdf]
- [4] DURIEUX, C., 2005, « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », in *Meta*, n°1, Montréal, 36-47
- [5] *Formation continue des agents de la fonction publique de l'Etat*. Rapport au Premier ministre, 2007, La documentation française, Paris
- [6] GEMAR, J.-C., 1980, « Le traducteur et la documentation juridique » in *Meta*, n°1, Montréal, 134-151
- [7] GROUPE D'EXPERTS EMT, 2009, *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*, Bruxelles [en ligne: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf]
- [8] MANERI, G., RIEDIGER, H., 2005, *Internet nel lavoro editoriale*, Editrice bibliografica, Milano
- [9] MARESCHAL, G., 1988, « Le rôle de la terminologie et de la documentation dans l'enseignement de la traduction spécialisée », in *Meta*, n°2, Montréal, 258-266
- [10] SARAMAGO, J., 1999, cité par YUSTE FRIAS, J., 2000, « Les ressources en ligne du traducteur juridique de l'an 2000 », in *La traduction juridique. Histoire, théorie(s) et pratique*, Colloque international organisé par l'Ecole de traduction et interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interprètes à l'Université de Genève, les 17, 18 et 19 février 2000 [en ligne : <http://www.tradulex.org/Actes2000/Yuste.pdf>]