

Article

« Compétence en traduction et formation par compétences »

Amparo Hurtado Albir

TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 21, n° 1, 2008, p. 17-64.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>

DOI: 10.7202/029686ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Compétence en traduction et formation par compétences

Amparo Hurtado Albir

1. Enjeux pédagogiques et sociaux pour la planification curriculaire. Le profil professionnel

À l'heure actuelle, toute planification curriculaire doit relever, à notre avis, trois grands types de défis :

1. Adéquation de l'enseignement à un modèle homologable et reconnaissable au niveau international, capable de répondre aux exigences qui découlent de la croissante mobilité des étudiants, des enseignants et des professionnels. Cette exigence est particulièrement importante dans le cas de la traduction où, étant donné la mondialisation du marché de travail, il existe une grande mobilité universitaire et professionnelle. Elle est en outre indispensable dans le contexte européen, dans le cadre de la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).
2. Adéquation de l'enseignement à un modèle conforme aux demandes sociales et aux conditions requises dans le monde du travail.
3. Adéquation de l'enseignement aux nouveaux modèles pédagogiques.

Le premier défi demande un effort de clarté et d'unification de critères dans la planification des cursus. Les deux autres demandent un renouvellement pédagogique et une prise en compte des besoins sociaux et professionnels.

1.1 Enjeux pédagogiques

Les défis pédagogiques actuels peuvent, nous semble-t-il, se résumer à trois principes essentiels :

1. *Apprendre en faisant.* Ce principe, qui n'est pas nouveau, a été attribué à Confucius : « On me l'a dit et je l'ai oublié. Je l'ai vu et je l'ai compris. Je l'ai fait et je l'ai appris ». Autrement dit, on retient mieux ce qu'on fait, on apprend mieux lorsqu'il s'agit d'un apprentissage actif. Apprendre en faisant est un principe-clé de la pédagogie moderne.
2. *Apprendre à parcourir des processus.* Ce principe a été formulé dans notre discipline, il y a presque 30 ans, de façon tout à fait remarquable par Delisle, pionnier d'une nouvelle didactique de la traduction d'orientation cognitive-constructiviste : « Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique » (Delisle, 1980, p. 16).
3. *Apprendre d'une manière holistique.* Nous partageons le reproche qu'Escotet fait à l'enseignement universitaire actuel, lorsqu'il dit que celui-ci suit des schémas propres du passé et que le cursus est conçu de façon unidisciplinaire : « ...l'une des caractéristiques marquantes de l'enseignement universitaire actuel réside dans le fait qu'il suit encore des schémas propres à la première révolution industrielle et celle du début du XX^e siècle. Le cursus est conçu de façon unidisciplinaire ou, dans le meilleur des cas, pluridisciplinaire » (Escotet, 2004, p. 31)¹. Il a raison, car il ne s'agit pas seulement de former des professionnels mais de former des individus, des individus capables d'apprendre à apprendre, de communiquer, de coopérer, d'avoir de l'empathie, d'être critiques, de s'automotiver, de construire leurs connaissances de façon autonome... L'importance donc d'acquérir des

1 Nous traduisons les citations et donnons en note le texte original. « ...una de las cosas más representativas de la enseñanza universitaria actual es el estar apegada a esquemas propios de la revolución industrial del pasado y de comienzos del siglo XX. El currículo está concebido de forma unidisciplinaria o en el mejor de los casos pluridisciplinaria ».

capacités affectives, relationnelles et comportementales, le maniement d'instruments d'information, etc.

1.2 Enjeux sociaux

Il faut également répondre aux nouveaux défis sociaux. De ce point de vue, il s'agit de mettre en place une formation qui développe les compétences nécessaires pour agir dans le monde du travail et qui garantisse un apprentissage autonome, polyvalent et permanent, capable de s'adapter à un marché mondialisé et en constant changement.

Ainsi, on utilise dans le domaine du travail la notion de « compétences professionnelles ». Les compétences professionnelles correspondent à une notion de la psychologie du travail utilisée dans le domaine des ressources humaines par différents auteurs (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982, 1984; Spencer, McClelland et Spencer, 1994). Le pionnier a été McClelland (1973), qui a essayé de montrer que les antécédents universitaires des individus et les tests d'intelligence ne permettent pas à eux seuls de prédire une bonne pratique professionnelle. On parle ainsi d'un modèle de gestion par compétences des ressources humaines.

Il y a eu plusieurs définitions de la compétence professionnelle. Citons, par exemple, celle de Dirube qui résume bien les traits de la compétence professionnelle :

« Les caractéristiques que possèdent certaines personnes qui font que leur comportement soit spécialement satisfaisant dans l'entreprise ou l'organisation à laquelle elles appartiennent. Les compétences concernent le comportement et se manifestent à travers la conduite, elles sont donc un ensemble de connaissances, d'habiletés, de valeurs, d'habitudes et de motivations. » (Dirube, 2004, p. 98)²

2 « Las características que tienen determinadas personas que hacen que su comportamiento sea especialmente satisfactorio en el entorno empresarial u organizativo en el cual se desenvuelven. Al referirse al comportamiento, al manifestarse a través de la conducta, las competencias son un compendio de conocimientos, destrezas, valores, hábitos y motivos ».

La compétence professionnelle est donc considérée comme un savoir-faire complexe (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs, etc.) qui garantit l'efficacité d'un exercice professionnel. Ceci met en relief l'importance de définir les compétences professionnelles comme point de départ pour l'élaboration des cursus : le profil professionnel.

1.3. Le profil professionnel

D'après Yániz et Villardón (2006, p. 18), le profil professionnel définit l'identité professionnelle des individus qui réalisent un travail donné et explique les fonctions principales qui sont accomplies dans cette profession ainsi que les tâches les plus habituelles. Dans ce sens, le profil professionnel est défini à partir des connaissances et des habiletés spécifiques des pratiques professionnelles les plus communes le concernant. Il est important de souligner qu'il s'agit de partir de pratiques professionnelles réussies ainsi que des pratiques dominantes et émergentes.

Le fait de partir du profil professionnel pour la planification curriculaire est très important dans des formations qui, comme la nôtre, aboutissent à une insertion dans le monde du travail. Partir des pratiques professionnelles réussies et des pratiques dominantes et émergentes est de même essentiel dans notre discipline, où le monde du travail est en constant changement.

Yaniz et Villardon résumant très bien le rôle du profil professionnel dans la planification curriculaire dans le tableau suivant³ :

3 Traduit de l'espagnol.

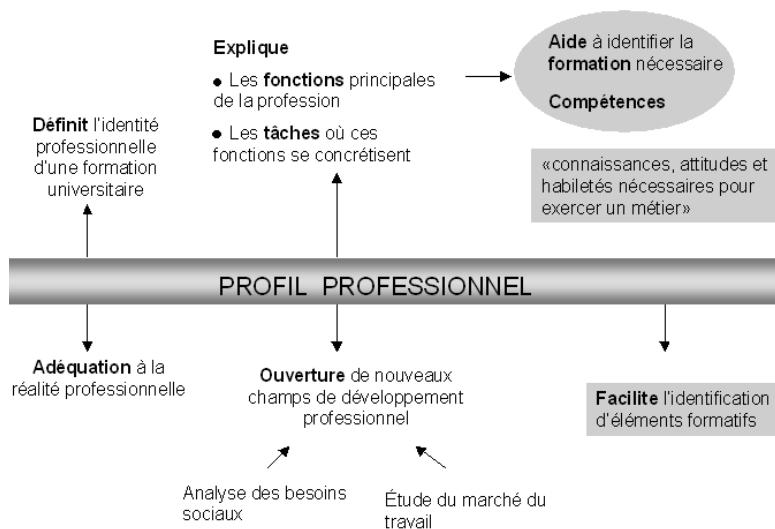


Figure 1. Le profil professionnel (Yániz et Villardón, 2006, p. 20)

D'après ce tableau, c'est le profil professionnel qui définit l'identité professionnelle d'une formation universitaire et qui garantit une adéquation à la réalité professionnelle. Ce profil professionnel explique les fonctions principales d'une profession et les tâches dans lesquelles ces fonctions se concrétisent; pour y arriver, il faut analyser les besoins sociaux et réaliser une étude du marché du travail pour connaître les nouveaux champs de développement professionnel (les pratiques émergentes). Cette définition du profil professionnel aide à identifier la formation nécessaire, c'est-à-dire les compétences nécessaires qui facilitent à leur tour l'identification des éléments formatifs.

2. La formation par compétences (FPC)

Dans le contexte de renouvellement pédagogique des dernières années, un nouveau modèle pédagogique, que certains appellent « formation par compétences » (FPC), a vu le jour.

2.1. Qu'est-ce qu'une compétence?

Il existe différentes définitions de compétence. Lasnier propose la définition suivante :

« Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. » (Lasnier, 2000, p. 32)

Yániz et Villardón à leur tour définissent la compétence dans les termes suivants :

« Une compétence est l'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour exercer un métier donné et la capacité de mobiliser et d'appliquer ces ressources dans un environnement précis pour produire un résultat précis. » (Yániz et Villardón, 2006, p. 23)⁴

Ces définitions de la compétence mettent en lumière trois aspects : savoir-agir, intégration et contexte.

Définir la compétence comme un savoir-agir implique, tout d'abord, qu'elle n'est pas un simple savoir-faire, qu'elle ne se réduit pas à des connaissances opérationnelles. Cela implique ensuite que tout savoir-faire ne peut être acquis que par la pratique. Enfin, savoir-agir signifie qu'il ne s'agit pas seulement d'appliquer des savoirs mais de les appliquer de façon efficace.

Une compétence est, en outre, une intégration de différentes sortes de capacités et d'habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales) et de connaissances déclaratives (*savoir quoi*). On peut donc dire que la compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques

4 « Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido ».

d'une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques), ainsi qu'un savoir-être (habiletés de type affectif et social). Autrement dit, une compétence est à la fois un *savoir*, un *pouvoir* et un *vouloir*.

Et enfin, il faut considérer qu'une compétence n'est acquise que lorsque l'on est capable de l'utiliser d'une manière efficace dans un contexte donné.

2.2. Compétences spécifiques et compétences générales

La FPC fait la distinction entre compétences spécifiques (ou disciplinaires) et compétences générales (ou transversales). Les compétences spécifiques sont celles qui sont propres à chaque discipline et elles définissent un profil professionnel déterminé; elles sont formulées à partir des connaissances et des habiletés spécifiques des pratiques professionnelles les plus communes de ce profil : les pratiques professionnelles réussies, dominantes et émergentes. Les compétences générales, à leur tour, s'appliquent à toutes les disciplines. Ces deux sortes de compétences ne sont pas isolées les unes des autres, mais bien au contraire il existe entre elles un continuum; dans ce sens, chaque discipline doit déterminer, en fonction du profil professionnel qui la caractérise, quelles sont les compétences générales et spécifiques qui définissent ce profil.

En ce qui concerne les compétences générales, on peut citer le Projet Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), qui a eu lieu de 2000 à 2004 (González et Wagenaar, 2003, 2005). Il s'agit d'un projet sur les structures éducatives et contenus des études dans le cadre de la réforme de l'enseignement supérieur en Europe, coordonné par l'Université de Deusto (Espagne) et de Groningen (Hollande). Un questionnaire a été élaboré et de nombreux experts de 135 centres européens d'enseignement supérieur de 27 pays y ont participé. Les compétences proposées dans le questionnaire (30, au total) coïncident avec celles qui ont été sélectionnées par plusieurs universités européennes.

Le projet Tuning propose trois types de compétences générales : compétences instrumentales, compétences interpersonnelles et compétences systémiques (González et Wagenaar,

2003, p. 70 et ss.). Les compétences instrumentales sont un instrument pour atteindre un objectif; elles peuvent être de type cognitif, méthodologique, technologique et linguistique. Les compétences interpersonnelles comprennent des habiletés d'interaction avec autrui; elles favorisent les processus d'interaction sociale et la communication. Les compétences systémiques représentent une combinaison de compréhension, de sensibilité et de connaissances pour permettre à l'individu de comprendre comment les parties d'un tout sont reliées entre elles.

COMPÉTENCES INSTRUMENTALES	COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES	COMPÉTENCES SYSTÉMIQUES
<ul style="list-style-type: none"> - capacité d'analyse et de synthèse - capacité d'organisation et de planification - connaissance générale de base - approfondissement de la connaissance de base de la profession - communication orale et écrite en langue maternelle - connaissance d'une langue seconde - habiletés informatiques de base - habiletés de gestion de l'information - résolution de problèmes - prise de décisions 	<ul style="list-style-type: none"> - capacité de critique et d'autocritique - travail en équipe - habiletés interpersonnelles - capacité de travail dans une équipe interdisciplinaire - capacité de communiquer avec des experts d'autres disciplines - appréciation de la diversité et de la multiculturalité - capacité de travailler dans un contexte international - comportement éthique 	<ul style="list-style-type: none"> - capacité d'appliquer les connaissances dans la pratique - habiletés de recherche - capacité d'apprentissage - capacité d'adaptation à de nouvelles situations - capacité de générer des idées nouvelles (créativité) - <i>leadership</i> - compréhension de cultures et d'habitudes d'autres pays - capacité de travail autonome - conception et gestion de projets - esprit d'initiative et d'entreprise - souci de la qualité - volonté de succès

Figure 2. Compétences générales d'après le projet Tuning (González et Wagenaar, 2003, pp. 72-73)

2.3. Fondements et principes de la Formation par compétences

Comme Lasnier le fait remarquer, la FPC est « une suite logique » de la Formation par objectifs d'apprentissage (Lasnier, 2000, p. 22), développée à partir des années 60. Les aspects mis en relief par la FPC par rapport à l'étape précédente sont :

- plus de transparence des profils professionnels dans les programmes d'études;
- plus d'incidence sur les résultats d'apprentissage;
- plus de flexibilité de la planification curriculaire;
- plus d'intégration de tous les aspects curriculaires.

Dans la FPC, les compétences sont le fil conducteur de la planification curriculaire : les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de compétences et c'est à partir des compétences qu'on s'approprie les contenus, qu'on fait la séquenciation en unités didactiques et qu'on élabore les activités d'apprentissage et l'évaluation. Dans ce sens, la FPC préconise un modèle intégré d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui accorde une grande importance à l'évaluation formative et qui compte des propositions pédagogiques précédentes telles que l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes, l'approche par tâches et projets, etc.

Les fondements de la FPC se trouvent dans les théories de l'apprentissage cognitives-constructivistes et socio-constructivistes et s'alimentent des recherches réalisées dans les vingt dernières années pour atteindre un apprentissage plus significatif chez l'étudiant. D'après Lasnier (2000, p. 158 et ss.), les principes propres de la FPC sont :

- Globalité. Il s'agit d'une approche globale qui conçoit la compétence comme un tout et qui préconise des tâches globales (intégratrices);
- Construction. On favorise l'activation d'acquisitions préalables et l'élaboration de nouveaux apprentissages;
- Alternance. On produit des alternances du global au spécifique et du spécifique au global;

- Application. C'est un apprentissage centré sur l'agir;
- Distinction. On distingue contenu et processus;
- Signification. On propose des situations authentiques et motivantes pour les étudiants;
- Cohérence. On établit une cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et les compétences;
- Intégration. On considère que tous les éléments du processus d'apprentissage sont liés entre eux et liés à la compétence; l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée;
- Itération. On soumet l'étudiant plusieurs fois à un même type de tâche liée à une compétence et à un même contenu disciplinaire;
- Transfert. On produit des transferts entre des tâches et des contextes, en favorisant l'utilisation de connaissances et de capacités apprises dans d'autres contextes.

Tous ces principes sont liés et ils agissent ensemble. L'intégration est le principe-clé de la FPC, où tous les autres convergent. Il s'agit d'une triple intégration : intégration des composantes qui constituent chaque compétence; intégration des différentes compétences qui définissent un profil; intégration des activités d'enseignement, apprentissage et évaluation.

3. La compétence en traduction et le profil professionnel

Nous avons déjà indiqué l'importance de partir du profil professionnel pour la planification curriculaire (cf. supra 1.3.). Pour déterminer quelles sont les compétences spécifiques de la didactique de la traduction, il s'agit donc en premier lieu de déterminer celles qui caractérisent le profil du traducteur professionnel : la compétence en traduction (CT)⁵.

⁵ Les questions relatives à la compétence en traduction et son acquisition ont été développées plus largement par Hurtado Albir (2001, pp. 376-408).

3.1. La compétence en traduction

En traductologie, il n'existe pas une tradition de recherche sur la CT comparable, par exemple, à celle concernant la compétence communicative en linguistique appliquée. Le terme a commencé à être utilisé vers le milieu des années 1980 et, même si très peu d'études spécifiques ont été réalisées, dans les années 1990, diverses propositions ont été faites sur son fonctionnement. La plupart des propositions sont des modèles centrés sur la description des composantes de la CT. C'est le cas des propositions de Bell (1991), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1996), Hansen (1997), Risku (1998), Neubert (2000), Kelly (2002), Gonçalves (2003, 2005), etc. Il existe aussi des propositions sur le fonctionnement spécifique de la CT en traduction vers la langue étrangère (Beeby, 1996; Campbell, 1998; Martínez Mélis, 2001).

Cependant, il n'existe pas d'étude empirique de la CT dans son ensemble⁶. C'est justement le but du groupe PACTE⁷ : mener une recherche empirique-expérimentale sur la CT et son acquisition (cf. PACTE 2000, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008).

La première version de notre modèle holistique de CT a été présentée en 1998 (PACTE, 1998, 2000). En 2000, à la suite d'une étude exploratoire, nous avons révisé ce modèle (PACTE, 2003). D'après ce modèle, la CT est le système sous-jacent de connaissances déclaratives et essentiellement opérationnelles, nécessaires pour traduire. La CT possède en outre quatre particularités : (1) c'est une connaissance experte que ne possèdent pas tous les bilingues; (2) c'est une connaissance essentiellement opérationnelle et non pas déclarative; (3) elle est constituée de plusieurs sous-compétences interconnectées; (4) la composante stratégique, comme pour toute connaissance opérationnelle, joue un rôle déterminant. Par conséquent, la CT

6 Orozco (2000, p. 113) remarque qu'il existe seulement deux essais partiels d'opérationnalisation de la CT : Lowe (1987), et Stansfield, Scott et Kenyon (1992).

7 Le groupe de recherche PACTE est formé actuellement par A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, A. Hurtado Albir, I. Kozlova, A. Kuznik, W. Neunzig, P. Rodríguez et L. Romero.

n'est pas essentiellement une connaissance déclarative (un *savoir quoi*, facile à verbaliser, qui s'acquiert par exposition et dont la mise en œuvre est essentiellement contrôlée), mais plutôt une connaissance opérationnelle (ou procédurale) : un *savoir comment*, difficile à verbaliser, qui s'acquiert par la pratique et qui est mis en œuvre essentiellement de manière automatique⁸.

Dans le modèle que nous proposons, la CT est constituée de 5 sous-compétences et composantes psychophysiologiques :

- Sous-compétence bilingue. Connaissances essentiellement opérationnelles, nécessaires à la communication en deux langues. Ce sont des connaissances pragmatiques, sociolinguistiques;
- Sous-compétence extralinguistique. Connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, sur le monde en général et dans des domaines particuliers. Ce sont des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales;
- Sous-compétence de connaissances en traduction. Connaissances essentiellement déclaratives, implicites et explicites, des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels;
- Sous-compétence instrumentale. Connaissances essentiellement opérationnelles concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche, etc.);

8 Sur les caractéristiques de la connaissance déclarative et opérationnelle (ou procédurale) cf. Anderson (1983), Pozo et Postigo (1993). Pozo et Postigo (1993, p. 49), se basant sur Wellington (1989), proposent un troisième type de connaissance : la connaissance explicative, qui est en rapport avec *savoir pour quoi* et qui identifie les connaissances théoriques. Quelques auteurs (Paris, Lipson et Wixson, 1983; Paris, Cross et Lipson, 1984; Schraw et Moshman, 1995; etc.) distinguent aussi une connaissance conditionnelle, qui consiste à savoir *quand* et *pourquoi* employer des connaissances déclaratives et opérationnelles; la connaissance conditionnelle a une grande importance pour la didactique.

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

Il y a en outre les composantes psychophysiques : des composantes cognitives et des aspects attitudeux de toutes sortes, et des mécanismes psychomoteurs (mémoire, curiosité intellectuelle, persévérance, rigueur, esprit critique, créativité, raisonnement logique, etc.).

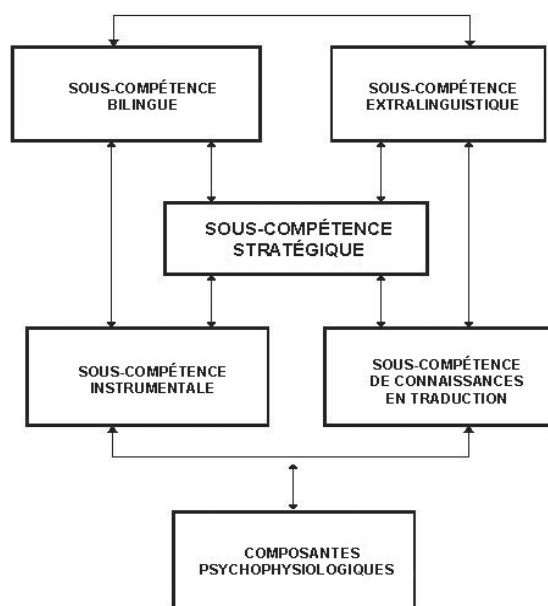


Figure 3. La compétence en traduction d'après le modèle holistique de PACTE (2003)

Toutes ces sous-compétences s'imbriquent les unes dans les autres durant la traduction et il existe entre elles une certaine hiérarchie. C'est la sous-compétence stratégique qui joue un rôle prépondérant dans la mesure où elle contrôle le processus de traduction et sert à combler les déficiences concernant le reste des sous-compétences.

3.2. L'acquisition de la compétence en traduction

Pour l'application didactique, il faut considérer également le processus d'acquisition de la CT. La façon dont la CT s'acquiert n'a pas encore fait l'objet de beaucoup d'études. On peut retenir les apports de Harris et Sherwood, Toury, Shreve, et Chesterman. Harris (1973, 1977, 1980) et Harris et Sherwood (1978) remarquent l'existence d'une habileté innée de traduction, la traduction naturelle, que possède tout bilingue et qui serait une des bases de la CT. Toury (1995, p. 241-258) propose un modèle du processus de conversion d'un bilingue en traducteur, qu'il dénomme socialisation de la traduction, et dans lequel le *feedback* de l'entourage social joue un rôle essentiel. Shreve (1997) considère la CT comme une spécialisation de la compétence communicative, dont le développement est un continuum entre la traduction naturelle et la traduction construite (la traduction professionnelle). Chesterman (1997), à son tour, renvoie aux cinq phases de Dreyfus et Dreyfus (1986) : *novice, advanced beginner, competence, proficiency and expertise*⁹.

Même s'il existe quelques études empiriques qui comparent le comportement du traducteur professionnel et de l'étudiant de traduction (cf. par exemple Jääskeläinen, 1987, 1989; Tirkkonen-Condit, 1990; Jääskeläinen et Tirkkonen-Condit, 1991; Séguinot, 1991; Lorenzo, 1999), aucune étude empirique du processus d'acquisition de la CT dans son ensemble n'a été faite. Dans le modèle élaboré par le groupe PACTE (2000), l'acquisition de la CT est un processus de reconstruction et de développement des sous-compétences de la CT et des composantes psychophysiologiques. De ce point de vue, il

9 Dreyfus et Dreyfus identifient cinq stades mais sans leur attribuer une dénomination précise; nous recueillons les dénominations proposées par Chesterman pour chaque phase.

s'agit d'un processus de restructuration et de développement d'une connaissance novice (pré-compétence en traduction) jusqu'à une connaissance experte (CT). Comme tout processus d'apprentissage, ce processus a les caractéristiques suivantes : (1) il est dynamique, cyclique et en spirale (non linéaire); (2) il requiert une compétence d'apprentissage (des stratégies d'apprentissage); (3) il comporte une restructuration et un développement intégré de connaissances déclaratives, opérationnelles et conditionnelles. Outre ces trois caractéristiques, dans le cas de l'acquisition de la CT, le développement de la connaissance opérationnelle et, par conséquent, de la compétence stratégique, occupe une place fondamentale.

4. Une planification curriculaire par compétences et tâches de traduction dans la formation des traducteurs

Du point de vue de la formation de traducteurs, la question qui se pose est la suivante : comment opérationnaliser ces propositions (formation par compétences, et nature de la compétence en traduction et son acquisition) dans le but d'élaborer une planification curriculaire?

4.1. Point de départ

Notre proposition de formation par compétences dans la didactique de la traduction a pour point de départ notre recherche précédente : la formation par objectifs d'apprentissage et tâches de traduction.

Suivant la ligne tracée par Delisle (1980, 1993), qui proposait des objectifs d'apprentissage et utilisait une méthodologie active, cette recherche précédente avait pour but d'élaborer des objectifs d'apprentissage ainsi qu'un cadre méthodologique. Dans ce sens, nous avons proposé quatre catégories d'objectifs d'apprentissage de la didactique de la traduction : objectifs méthodologiques, contrastifs, professionnels-instrumentaux et textuels (Hurtado Albir, 1996, 1999).

Notre proposition d'une approche par tâches et projets de traduction n'est pas seulement un cadre méthodologique mais un

cadre pour la planification curriculaire, car elle rend possible une intégration de tous les éléments du processus éducatif : objectifs, contenus, méthodologie et évaluation¹⁰.

4.2. Cadre théorique

Tout cadre théorique pour l'élaboration d'une didactique est double : un cadre théorique de la discipline en question (dans notre cas, un cadre traductologique) et un cadre théorique de type pédagogique.

Pour ce qui est du cadre traductologique, il faut, à notre avis, prendre en compte les quatre questions suivantes :

1. *Quelle conception de la traduction?* Tout d'abord, quelle est la conception de la pratique que nous voulons enseigner (dans notre cas la traduction)? Nous avons, dans ce sens, proposé une conception intégratrice de la traduction, considérant celle-ci comme une activité textuelle, communicative et cognitive. Cette conception demande à son tour une conception intégratrice de la traductologie (la discipline qui étudie cette pratique), qui conjugue essentiellement les apports des approches textuelles, communicative-socioculturelles et cognitives (cf. Hurtado Albir, 2001).
2. *Quelle conception de la compétence en traduction?* Ensuite, quelles sont les compétences nécessaires pour traduire? Le modèle holistique de la CT du groupe PACTE considère la CT comme une connaissance experte, essentiellement

10 Cette proposition, qui date du début des années 1990 (Hurtado Albir, 1992, 1993), a surtout été développée de 1995 à 1997 au cours d'un projet de recherche de l'Université Jaume I de Castellon (Espagne) que nous avons dirigé; le but de ce projet était de proposer les objectifs d'apprentissage et la méthodologie spécifiques pour les matières de langue, traduction et interprétation dans le cadre de la licence en traduction. Cette proposition a pris en considération les principaux profils professionnels du métier de traducteur : traduction juridique, technique, audiovisuelle et littéraire. Les premiers résultats de cette recherche ont été l'objet d'un livre, *Enseñar a traducir* (Enseigner à traduire) (Hurtado Albir, 1999), et ils continuent à être publiés dans la collection *Aprender a traducir* (Apprendre à traduire), créée en 2004 et qui propose des manuels, adressés aux étudiants (cf. Brehm 2004, Gamero 2005, Borja 2007).

opérationnelle et qualitativement différente de la compétence bilingue, qui comprend différentes sous-compétences interconnectées.

3. *Quelles tâches le traducteur est-il amené à réaliser dans son contexte professionnel?* Il faut considérer également les pratiques (dominantes et émergentes) correspondantes à la demande sur le marché du travail¹¹. Cet aspect est complémentaire du précédent : il s'agit de conjuguer les données du fonctionnement cognitif de la CT (ce qu'il faut pour être traducteur) et du fonctionnement comportemental (ce que le traducteur fait); les deux, ensemble, nous aident à tracer le profil professionnel du traducteur.
4. *Comment s'acquiert la compétence en traduction?* Enfin, il faut tenir compte de l'acquisition de la compétence en traduction. Dans le modèle du groupe PACTE, cette acquisition est comprise comme un processus dynamique et en spirale, qui commence par une précompétence en traduction (connaissance novice) et finit par une CT (connaissance experte).

Pour ce qui est du cadre pédagogique, deux questions essentielles interviennent :

1. *Quelle conception de l'apprentissage?* Les différentes théories constructivistes de l'apprentissage (cognitives et sociales), qui ont leur origine dans les travaux de Piaget (1947) et Vygotsky (1934, 1984), offrent le support théorique nécessaire¹². Rappelons qu'un des présupposés essentiels du constructivisme est que les individus participent activement à leur apprentissage et que c'est à eux de construire leurs connaissances, ces connaissances s'acquérant, de façon graduelle et en contexte, par l'expérience et par la mise en relation avec les connaissances antérieures.

11 À l'heure actuelle, nous disposons de différentes enquêtes sur le marché de la traduction réalisées dans différents pays. Cf. à cet égard Kuznik (2007, pp. 139-166) où elle analyse dix enquêtes : Golden, Hurtado et Piqué (1992), Hermans et Lambert (1998), Mackenzie (2000), Li (2000), Ørsted (2001), Calvo Encinas (2004).

12 Pour ce qui est du constructivisme dans notre discipline cf. Kiraly (2000).

2. *Quelle conception de l'enseignement?* Le processus éducatif est, cependant, très complexe et il requiert une interaction entre enseignement et apprentissage. Les théories de l'apprentissage sont insuffisantes à elles seules pour organiser l'enseignement car il faut un cadre explicatif qui permette sa planification; ce cadre est donné par les différentes recherches qui ont été faites sur l'enseignement. L'axe fondamental qui fait le lien entre toutes ces recherches est la planification curriculaire. À la différence d'une approche plus traditionnelle de la planification curriculaire, centrée seulement sur les contenus, on préconise actuellement une approche ouverte et intégratrice de la planification curriculaire qui considère aussi dans quel but, comment, quand et avec quel résultat on enseigne¹³. Le but de cette approche est d'impliquer les professeurs et les étudiants dans la prise de décisions, ainsi que d'intégrer les différents axes du processus éducatif (objectifs, contenus, méthodologie et évaluation) en planifiant les objectifs et les contenus en tenant compte des décisions sur la méthodologie et l'évaluation. Ce sont les principes qui guident la FPC.

La formation par compétences et tâches de traduction que nous proposons découle du double cadre théorique qui vient d'être exposé.

4.3. Compétences spécifiques dans la formation de traducteurs : catégories de compétences

Notre proposition de compétences spécifiques pour la didactique de la traduction prend pour point de départ notre proposition d'objectifs d'apprentissage (Hurtado Albir, 1996, 1999).

Cette proposition de catégories de compétences spécifiques de traduction concerne les matières directement impliquées dans la formation de traducteurs, c'est-à-dire : l'initiation à la traduction vers la langue maternelle (la « traduction générale »), la traduction vers la langue étrangère, ainsi que les différentes branches de spécialisation (traduction technique,

13 Cf. à cet égard l'excellente présentation que fait Kelly (2005) des bases de la planification curriculaire et son application à notre discipline.

traduction scientifique, traduction juridique, traduction audiovisuelle, traduction littéraire, localisation, etc.)¹⁴.

Nous proposons six catégories de compétences spécifiques : méthodologiques et stratégiques, contrastives, extralinguistiques, professionnelles, instrumentales et textuelles. Le tableau suivant résume le contenu de ces catégories de compétences.

COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET STRATÉGIQUES

- Compétences en rapport avec les principes et les stratégies qu'il faut appliquer pour parcourir correctement le processus de traduction et pouvoir atteindre la solution de traduction qui convient selon le cas. Elles servent à saisir des principes et à développer des habiletés liées à la pratique de la traduction.
- Elles développent la sous-compétence stratégique, les connaissances de traduction et certaines composantes psychophysologiques de la CT.
- **ÉNONCÉ** : *Appliquer les principes méthodologiques et les stratégies nécessaires pour parcourir le processus de traduction correctement.*

COMPÉTENCES CONTRASTIVES

- Compétences en rapport avec la connaissance des différences entre les deux langues et le contrôle d'interférences.
- Elles développent la sous-compétence bilingue de la CT.
- Elles sont importantes pour l'initiation à la traduction (vers la langue maternelle et vers la langue étrangère).
- **ÉNONCÉ** : *Différencier les deux langues et contrôler les interférences.*

14 Outre ces matières que l'on pourrait qualifier de centrales dans la formation des traducteurs, d'autres matières « auxiliaires » interviennent selon les caractéristiques et le niveau de formation : enseignement de langues pour traducteurs (maternelle et étrangères), technologies de l'information et de la communication, documentation, terminologie, etc.

<p>COMPÉTENCES EXTRALINGUISTIQUES</p> <ul style="list-style-type: none">• Compétences en rapport avec la mobilisation de connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques.• Elles développent la sous-compétence extralinguistique de la CT.• Elles sont importantes en traduction spécialisée (connaissances thématiques de domaines spécifiques).• ÉNONCÉ : <i>Mobiliser des connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques pour résoudre des problèmes de traduction.</i>
<p>COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES</p> <ul style="list-style-type: none">• Compétences en rapport avec la connaissance du marché du travail.• Elles développent la sous-compétence de connaissances de la traduction (pour ce qui est des aspects professionnels).• ÉNONCÉ : <i>Agir avec efficacité dans le monde du travail.</i>
<p>COMPÉTENCES INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none">• Compétences en rapport avec l'utilisation de sources de documentation et d'outils de tout type utiles au traducteur (sur support informatique, papier, etc.).• Elles développent la sous-compétence instrumentale de la CT.• ÉNONCÉ : <i>Gérer la documentation et les outils de tout genre pour résoudre des problèmes de traduction.</i>
<p>COMPÉTENCES TEXTUELLES</p> <ul style="list-style-type: none">• Compétences en rapport avec la résolution des différents problèmes de traduction qui se posent selon les différents fonctionnements textuels.• Elles développent de façon intégrée toutes les sous-compétences de la CT et les composantes psychophysiologiques.• ÉNONCÉ : <i>Résoudre des problèmes de traduction de différents genres textuels en utilisant les stratégies appropriées.</i>

Figure 4. Catégories de compétences spécifiques dans la formation de traducteurs (Hurtado Albir, 2007)

À partir de ces catégories de compétences, il est possible d'énoncer celles qui sont propres à chaque matière. Voyons l'exemple des compétences spécifiques de l'initiation à la traduction vers la langue maternelle (Hurtado Albir, 2007) :

1. Appliquer les principes méthodologiques et les stratégies élémentaires pour parcourir le processus de traduction correctement;
2. Différencier les deux langues et contrôler les interférences;
3. Mobiliser des connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques pour résoudre des problèmes de traduction élémentaires;
4. Gérer les questions élémentaires pour agir sur le marché du travail;
5. Gérer la documentation et les outils élémentaires pour résoudre des problèmes de traduction de textes non spécialisés;
6. Résoudre des problèmes de traduction de textes non spécialisés en utilisant les stratégies appropriées.

4.4. Opérationnalisation des compétences

Les compétences ne prennent forme que lorsque le processus d'opérationnalisation est mis en place, c'est-à-dire lorsqu'elles sont définies d'une façon qui permette d'effectuer la planification didactique.

Il existe différents modèles d'opérationnalisation, les critères pouvant changer selon les institutions. Lasnier (2000, p. 46 et ss.), par exemple, propose de définir l'énoncé de la compétence, les composantes de la compétence, les manifestations (les éléments observables), le sens et la portée de la compétence, le contexte de réalisation, le contenu disciplinaire, les critères d'évaluation et les liens entre les compétences.

Quant à nous, nous pensons qu'il convient de définir, au moins, quatre de ces aspects :

- L'énoncé de la compétence. Cet énoncé, d'après Lasnier (2000, p. 47 et p. 62), donne une idée globale de la compétence. Il faut le formuler à l'aide d'un verbe d'action observable et à

l'infinitif¹⁵ et un/des complément/s qui contextualisent la compétence;

- Les composantes de la compétence, c'est-à-dire les éléments qui font partie de la compétence. Ces éléments, d'après Lasnier (2000, p. 47 et 63), font partie du processus généralement appliqué lorsqu'on met en place la compétence, et ils identifient les grandes étapes qui conduiront à la maîtrise de la compétence. Ils sont énoncés également avec un verbe à l'infinitif et un/des complément/s, ces compléments devant orienter vers le contenu disciplinaire associé. La définition des composantes de la compétence est une base pour les indicateurs d'évaluation;
- Le contenu disciplinaire associé. Les contenus ne sont pas un élément à part; l'appropriation des contenus doit être faite à partir des compétences, de la mobilisation des éléments qui la composent. De cette façon l'appropriation se fait en contexte;
- Les indicateurs de la compétence, c'est-à-dire les éléments observables, qui servent de base à l'évaluation et pour lesquels il faut définir différents niveaux de maîtrise.

D'autre part, il va de soi qu'il convient de définir les activités permettant d'atteindre la compétence. Il s'agit ici des tâches que l'étudiant fera pour arriver à maîtriser la compétence; dans notre cas, les tâches en rapport avec la traduction.

Voilà un exemple d'opérationnalisation d'une compétence de l'initiation à la traduction¹⁶ : la compétence méthodologique et stratégique.

15 Rappelons à cet égard qu'il existe différentes taxinomies qui aident à définir les apprentissages : celle de Bloom (1956), celle du domaine affectif de Metfessel, Michael et Kirsner (1969), celle de Biggs (2005) par niveaux de complexité, etc.

16 Pour les composantes et le contenu disciplinaire de toutes les compétences de l'initiation à la traduction, cf. Hurtado Albir (2007).

COMPÉTENCE MÉTHODOLOGIQUE ET STRATÉGIQUE

ÉNONCÉ : *Appliquer les principes méthodologiques et les stratégies élémentaires pour parcourir le processus de traduction correctement.*

COMPOSANTES

1. Identifier la traduction comme un acte de communication adressé à un destinataire.
2. Comprendre des textes non spécialisés de la langue de départ en utilisant les stratégies appropriées.
3. Produire en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques en utilisant les stratégies appropriées.
4. Trouver l'équivalence de traduction en utilisant les techniques et les stratégies appropriées.
5. Identifier et résoudre des problèmes de traduction élémentaires en utilisant les stratégies appropriées.
6. Identifier et corriger les erreurs de traduction élémentaires en justifiant les solutions.
7. Parcourir les différentes étapes de l'élaboration d'une traduction en réalisant les tâches appropriées et en utilisant les stratégies appropriées.

CONTENU DISCIPLINAIRE

1. La finalité communicative de la traduction

- La traduction comme processus de compréhension et de réexpression.
- L'importance de la finalité et du destinataire de la traduction.
- Stratégies élémentaires pour saisir l'information d'un texte et le reformuler clairement dans une autre langue : se mettre en situation (imaginer le contexte de l'original), se concentrer sur les idées plutôt que sur la forme, visualiser les faits que le texte expose, assumer le rôle d'émetteur réel dans la langue d'arrivée, chercher la spontanéité dans la langue d'arrivée, penser au destinataire, etc.

2. L'importance de la phase de compréhension

- Le besoin de comprendre pour traduire.
- La compréhension comme processus interprétatif de saisie du sens des textes.
- Stratégies élémentaires pour saisir le sens : identifier le contexte dans lequel paraît l'original; identifier la fonction prioritaire du texte; relever les idées principales et secondaires; s'interroger sur la progression et l'enchaînement de l'information; identifier les principaux traits stylistiques; identifier les références culturelles; appliquer le raisonnement logique; intégrer les connaissances extralinguistiques, etc.

3. L'importance de la langue d'arrivée

- L'importance d'être un excellent rédacteur dans la langue maternelle en veillant à la clarté et à la correction de la langue.
- Les problèmes d'interférence et de calque linguistique; les problèmes dérivés de la littéralité dans le cas de langues proches. Le besoin de séparer les deux langues.
- Stratégies élémentaires pour reformuler correctement le sens du texte original : ne pas coller à la langue de départ, chercher des moyens propres de la langue d'arrivée, se méfier des mots et des structures qui ne sont pas naturels dans la langue d'arrivée, éviter d'employer des mots trop semblables à ceux du texte original pour éviter les faux amis, etc.

4. Le dynamisme de l'équivalence de traduction et son caractère textuel

- Le dynamisme de l'équivalence de traduction. Le caractère textuel et contextuel de l'équivalence de traduction.
- L'importance de l'organisation textuelle et de l'imbrication des unités de traduction pour la recherche d'équivalences; l'interprétation des éléments de cohérence et de cohésion.
- La recherche d'équivalences comme processus analogique et d'exploration profonde de la langue d'arrivée.
- L'emploi de techniques de traduction différentes selon les cas : adaptation, étoffement/économie, calque, compensation, création discursive, emprunt, généralisation/particularisation, modulation, traduction littérale, transposition, etc.
- Stratégies élémentaires pour trouver des équivalences : suivre la logique du texte plutôt que les mots et les phrases, répéter plusieurs fois la même unité en langue d'arrivée de différentes façons (paraphrase), effectuer des recherches dans des dictionnaires analogiques, etc.

5. L'identification et la résolution de problèmes élémentaires de traduction

- L'identification de problèmes de traduction. Problèmes de compréhension et problèmes de reformulation. Types de problèmes de traduction : linguistiques, textuels, extralinguistiques et pragmatiques.
- Le processus de résolution de problèmes de traduction. Phases : identification du problème, définition du type de problème, sélection et application de stratégies, évaluation de la solution.
- Stratégies élémentaires de résolution de problèmes de traduction en vue de la planification, de la lecture, de la rédaction, de la documentation, de la révision et de la correction.

6. L'identification et la correction d'erreurs élémentaires de traduction

- L'identification d'erreurs de traduction. Types d'erreurs de traduction : inadéquations qui touchent la compréhension du texte original; inadéquations qui touchent la réexpression en langue d'arrivée; inadéquations pragmatiques.
- Les causes de l'erreur de traduction : son rapport avec des insuffisances dans une/des sous-compétence/s.
- La correction d'erreurs de traduction.

7. Les étapes de l'élaboration d'une traduction

- La phase d'orientation (*avant*). Situer le texte et effectuer une lecture exhaustive; identifier les carences linguistiques et extralinguistiques; détecter les problèmes de compréhension et de reformulation; programmer les tâches de documentation; etc.
- La phase de développement (*pendant*). Appliquer les principes et les stratégies pour saisir et reformuler le sens.
- La phase de révision (*après*). Réviser et évaluer la traduction en vérifiant : la clarté des idées; la correction orthographique, lexicale, morphosyntaxique et stylistique; l'exactitude des chiffres, des données, des noms propres et des énumérations, la conformité des aspects formels, etc.

INDICATEURS

L'étudiant :

1. Produit des traductions communicatives.
2. Saisit le sens de textes non spécialisés en langue de départ et utilise des stratégies de lecture appropriées.
3. Produit en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques et utilise des stratégies d'écriture appropriées.
4. Propose des solutions de traduction dynamiques selon le contexte et utilise des techniques et des stratégies appropriées.
5. Identifie et résout des problèmes de traduction élémentaires et utilise des stratégies appropriées.
6. Identifie et corrige des erreurs de traduction élémentaires et justifie des solutions correctes.
7. Parcourt les différentes étapes de l'élaboration d'une traduction, réalise les tâches appropriées et utilise des stratégies appropriées.

Figure 5. Opérationnalisation de la compétence méthodologique et stratégique de l'initiation à la traduction

Pour chaque indicateur, il faut spécifier les critères pour les différents niveaux de maîtrise. Quelques modèles définissent cinq niveaux, d'autres quatre, trois, deux, etc. Voici un exemple pour un indicateur de la compétence méthodologique et stratégique de l'initiation à la traduction, avec définition de trois niveaux de maîtrise :

<p>Indicateur 3 : L'étudiant produit en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques et utilise des stratégies d'écriture appropriées.</p>
<p>BON NIVEAU : L'étudiant transmet les idées clairement, il les structure correctement dans le texte, il les formule correctement (variété dans la structuration des phrases, vocabulaire précis et varié) et il respecte les exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p> <p>NIVEAU MOYEN : L'étudiant transmet la plupart des idées clairement et il enfreint certaines exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p>
<p>NIVEAU INSUFFISANT : L'étudiant ne transmet que certaines idées clairement et il enfreint de nombreuses exigences de la langue d'arrivée (connecteurs, éléments référentiels, morphosyntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation).</p>

Figure 6. Niveaux de maîtrise pour un indicateur de la compétence méthodologique et stratégique de l'Initiation à la traduction

4.5. Séquenciation des unités didactiques

Un autre aspect de la planification curriculaire est la séquenciation ou la répartition en unités didactiques. Voyons la définition de séquence d'apprentissage proposée par Lasnier : « Un regroupement cohérent de tâches intégratrices et d'activités d'apprentissage visant l'intégration d'un ensemble de

compétences et l'appropriation de contenu disciplinaire ayant un caractère commun » (Lasnier, 2000, p. 211). Il y a donc deux aspects fondamentaux qu'il faut prendre en compte pour la répartition en unités didactiques. D'une part, l'existence d'un contenu disciplinaire commun et, d'autre part, la réalisation d'activités d'apprentissage et de tâches intégratrices qui visent l'intégration de compétences.

C'est dans cet esprit que nous proposons la séquenciation suivante d'unités didactiques pour l'initiation à la traduction (français - espagnol) :

1. La finalité communicative de la traduction;
2. L'importance de la langue d'arrivée¹⁷;
3. L'importance de la phase de compréhension;
4. Le dynamisme de l'équivalence de traduction;
5. L'esprit critique. Repérage des problèmes et des erreurs de traduction;
6. Les différences linguistiques entre le français et l'espagnol;
7. Les différences textuelles entre le français et l'espagnol;
8. Les connaissances extralinguistiques. Les référents culturels;
9. Les outils du traducteur. Les sources de documentation;
10. Le marché du travail;
11. La traduction de textes de différents types;
12. La traduction de textes de différents registres.

4.6. Élaboration de l'unité didactique. L'approche par tâches de traduction

Nous arrivons maintenant à un autre aspect de la planification curriculaire : l'élaboration de l'unité didactique. Nous avons déjà dit que les compétences mobilisent des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont mises en œuvre pour la réalisation d'une tâche donnée dans un contexte. De ce point de vue, nous considérons que l'approche par tâches et projets de traduction offre un cadre pertinent pour élaborer l'unité

17 Nous considérons que cette unité doit se situer au début de l'apprentissage, car la sensibilisation sur l'importance de la langue d'arrivée fait découvrir tout de suite à l'étudiant la fonction communicative de la traduction ainsi que le besoin de qualité du produit final.

didactique qui permet à l'étudiant d'acquérir les compétences pour traduire.

a. L'approche par tâches de traduction

Considérant que les fondements de l'approche par tâches et projets, utilisée en didactique des langues et dans d'autres disciplines¹⁸ sont d'un grand intérêt pour la didactique de la traduction, nous avons proposé une approche par tâches et projets de traduction (Hurtado Albir, 1992, 1993, 1996, 1999)¹⁹. Dans cette approche, l'unité didactique est une suite de tâches où l'on accorde une grande importance aux tâches préparatoires, c'est-à-dire aux tâches d'apprentissage qui aident à saisir des principes ou des stratégies et qui préparent à la tâche finale (par exemple, traduire un testament, un contrat, etc.). Il n'est pas nécessaire, cependant, surtout au début de l'apprentissage, d'incorporer toujours une tâche finale.

Rappelons que l'approche par tâches n'est pas seulement un cadre méthodologique mais un cadre pour la planification curriculaire. Il s'agit en plus d'un cadre curriculaire intégratif puisqu'elle intègre tous les éléments du processus éducatif (objectifs, contenus, méthodologie et évaluation); la planification curriculaire est conçue de façon intégrée, imbriquant résultats et processus, objectifs et moyens, et redéfinissant les rôles du professeur et de l'étudiant. La tâche devient la colonne vertébrale pour l'élaboration de l'unité didactique et la planification curriculaire. L'unité didactique est configurée comme un ensemble de tâches dont le but est d'acquérir les objectifs posés. La programmation des unités est ainsi un processus de séquenciation de tâches.

Reprenant les caractéristiques de la tâche selon Zanón (1990), nous avons défini la tâche de traduction comme une

18 Cf. les apports de Candlin et Murphy (1987), Nunan (1989), Hutchinson (1991), Ribe et Vidal (1993), Estaire et Zanón (1994), Willis (1996), etc.

19 Dans González Davies (2003, 2004), l'approche par tâches est aussi utilisée pour la didactique de la traduction.

unité d'activités, représentative de la pratique de la traduction, qui s'adresse à l'apprentissage de la traduction et qui a un objectif concret, une structure et une séquence de travail (Hurtado Albir, 1999, p. 56). Dans *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir, 1999) différents exemples d'élaboration de l'unité didactique ont été proposés selon l'approche par tâches. Chaque unité est structurée en différentes tâches (d'apprentissage, de traduction) qui préparent à la/aux tâche/s finale/s dans laquelle/lesquelles sont intégrées les connaissances acquises grâce aux tâches préparatoires. Pour chaque tâche, on établit les objectifs poursuivis, le matériel employé (textes à traduire, textes parallèles, traductions, fiches, barèmes, etc.), le déroulement de la tâche (activités, phases, dynamique de groupes, etc.), l'évaluation ainsi que des commentaires supplémentaires (modifications possibles, post-tâches, etc.). Ces tâches peuvent être faites dans, ou hors de, la salle de classe; elles peuvent être dirigées ou autonomes, individuelles ou en groupe.

On peut aussi envisager l'élaboration de projets de traduction : dans ce cas, on vise une tâche ouverte et globale, d'une grande envergure (la traduction d'un film, d'une monographie scientifique ou technique, de la documentation d'une procédure de divorce, de la constitution d'une société, etc.), qui demande une grande séquenciation de tâches.

b. Tâches d'apprentissage, tâches d'intégration et tâches intégratrices

Nous avons déjà dit qu'un concept-clé de la FPC est l'intégration; l'une des principales stratégies de cette intégration est ce que Lasnier appelle « la tâche intégratrice » : « une situation d'apprentissage contextualisée et complexe qui permet aux étudiants d'activer une ou plusieurs compétences disciplinaires tout en prenant en compte au moins une compétence transversale et un domaine d'expérience de vie, et qui favorise leur développement et leur maîtrise dans l'action » (Lasnier, 2000, p. 196).

Comme nous avons indiqué à maintes reprises, toutes les tâches n'ont pas le même statut. Lasnier (2000, p. 148, p. 196)

établit à cet égard la distinction entre activités d'apprentissage, tâches d'intégration et tâches intégratrices.

1. Les activités d'apprentissage sont centrées sur le développement d'une capacité ou un contenu disciplinaire;
2. Les tâches d'intégration sont celles qui activent toutes les composantes d'une compétence;
3. Les tâches intégratrices activent une ou plusieurs compétences disciplinaires et, au moins, une compétence générale et un domaine d'expérience de la vie contemporaine²⁰. La tâche intégratrice active les composantes d'une compétence mais, en plus, elle les intègre car elle mobilise les connaissances (déclaratives, opérationnelles et conditionnelles) qui y sont liées.

L'approche par tâches est à notre avis un instrument qui permet de réussir une intégration des tâches d'apprentissage, des tâches d'intégration et des tâches intégratrices. Dans ce sens, nous considérons que les tâches finales sont formées par des tâches d'intégration, qui activent les composantes d'une compétence (ou au moins une de ces composantes), ou par des tâches intégratrices de traduction, qui activent au moins une compétence spécifique et une compétence générale.

Il va de soi que toutes les tâches ne peuvent pas être intégratrices, surtout au début d'un apprentissage, puisqu'il faut des tâches d'apprentissage et d'intégration qui préparent à la réalisation de tâches intégratrices de traduction. C'est le principe d'alternance de la FPC. Dans notre proposition de catégories de compétences, les tâches intégratrices concernent surtout les compétences textuelles (dans chaque branche de l'enseignement de la traduction).

c. Exemple d'unité didactique d'initiation à la traduction

Voici un exemple d'unité didactique pour l'initiation à la traduction, concernant l'une des composantes de la compétence

20 Les « domaines d'expérience de vie » sont les aspects de la vie contemporaine que l'étudiant est appelé à exploiter régulièrement : santé et bien-être, environnement, médias, etc. (Lasnier, 2000, p. 43).

méthodologique et stratégique : « L'importance de la langue d'arrivée »²¹.

UNITÉ : L'IMPORTANCE DE LA LANGUE D'ARRIVÉE

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES : Méthodologique et stratégique. Composante : produire en LA des textes non spécialisés clairs et sans calques en utilisant les stratégies apprises.

COMPÉTENCES GÉNÉRALES : Analyse et synthèse, prise de décisions, travail en équipe et souci de la qualité.

TÂCHE 1. Relever des erreurs linguistiques (dirigée, en groupe).

TÂCHE 2. Identifier des calques et élaborer un catalogue (dirigée, en groupe).

TÂCHE 3. Repérer des trouvailles (dirigée, individuelle/en groupe).

TÂCHE 4. Proposer des solutions idiomatiques (autonome, en groupe).

TÂCHE 5. Élaborer un résumé (autonome, individuel).

Il s'agit de tâches d'apprentissage, puisqu'il s'agit de l'initiation. Différents types de tâches, à réaliser dans, ou hors de, la salle de cours, composent l'unité didactique : tâches dirigées ou autonomes, en groupe ou individuelles. Le but est de mener l'étudiant vers des activités autonomes et individuelles à la fin de l'unité. Voyons une brève explication des tâches qui composent l'unité :

1. Relever des erreurs linguistiques. Sans connaître le ou les textes originaux, identification d'erreurs dans une ou des traductions trop calquées sur la langue de départ et manquant d'idiomaticité : erreurs de ponctuation, orthographe, lexicale, morphosyntaxe, connecteurs, éléments de référence, cohérence, style inapproprié, etc. On peut s'aider d'une fiche avec les catégories ou bien essayer de les identifier ensemble;

21 Cette unité a été pensée pour la traduction entre langues proches pour laquelle l'influence exercée par la langue de départ est constamment un obstacle pour la correction de la traduction.

2. Identifier des calques et élaborer un catalogue. Comparaison avec le ou les textes originaux et identification de l'origine des erreurs. Élaboration d'un catalogue de calques avec les erreurs trouvées en les classant selon les différentes catégories. Ce catalogue s'élargira tout au long du cours;
3. Repérer des trouvailles. Comparaison de deux traductions d'un même texte original, l'une littérale et l'autre idiomatique, pour repérer les inadéquations et les trouvailles de chacune. C'est l'occasion de commencer à élargir le catalogue des calques et de commencer à y ajouter des solutions idiomatiques;
4. Proposer des solutions idiomatiques. Identification dans une traduction d'erreurs linguistiques et proposition de solutions idiomatiques et claires;
5. Élaborer un résumé. Élaboration d'un résumé de cette traduction (50 % du texte original), en repérant les idées-clés et en veillant à la clarté et à l'idiomaticité de l'expression.

En ce qui concerne l'évaluation de l'unité, on peut prévoir une évaluation entre les groupes (pour les tâches en groupe) et incorporer une autoévaluation individuelle finale dans le but que l'étudiant s'interroge sur sa capacité de produire des textes en langue d'arrivée clairs et idiomatiques et qu'il relève ses points forts et ses points faibles.

d. L'intégration de compétences. Avantages de l'approche par tâches de traduction

Cette façon d'envisager l'élaboration de l'unité didactique permet l'intégration de compétences spécifiques et générales. Soit par exemple, l'unité didactique proposée ci-dessus pour l'initiation à la traduction où, en plus du travail sur une composante d'une compétence spécifique (« Produire en langue d'arrivée des textes non spécialisés clairs et sans calques en utilisant les stratégies appropriées »), des compétences générales, telles que l'analyse et la synthèse, la prise de décisions, le travail en équipe et le souci pour la qualité ont été intégrées. C'est donc à l'élaboration de l'unité didactique, et en somme aux tâches, que les compétences générales sont intégrées.

L'approche par tâches de traduction permet cette intégration. Elle offre, en outre, à nos yeux, les avantages suivants :

- elle permet de créer des situations en rapport avec la vie professionnelle (tâches authentiques);
- elle fournit une méthodologie active;
- on obtient une pédagogie qui vise à parcourir des processus;
- l'étudiant, en plus de saisir des principes, apprend à résoudre des problèmes et acquiert les stratégies pour le faire;
- on réussit une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui accomplit constamment des tâches;
- on obtient un cadre flexible de planification curriculaire, ouvert à des modifications, car celle-ci permet d'introduire constamment des tâches d'évaluation formative.

Elle permet, en plus, d'intégrer à la planification des tâches des éléments de certaines méthodologies actives, telles que l'apprentissage par problèmes, l'étude de cas, l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif, etc.

4.7. L'évaluation

Nous arrivons enfin au dernier aspect de la planification curriculaire : l'évaluation, comprise comme l'obtention d'information sur le processus d'apprentissage dans le but de prendre des décisions. Rappelons que ces décisions peuvent être de types divers : qualifier (l'évaluation sommative), tâter le pouls du processus d'apprentissage (l'évaluation formative) ou saisir les caractéristiques des étudiants (l'évaluation diagnostique).

a. Principes

Face au défi d'évaluer non seulement des connaissances mais des habiletés et des attitudes, les enjeux principaux de l'évaluation dans la didactique de la traduction sont à notre avis :

1. Accorder une grande importance à l'évaluation formative. Nous considérons qu'elle est très importante car elle produit de la rétroaction : (a) pour le professeur, qui peut

adapter son enseignement aux résultats de l'évaluation; (b) pour l'étudiant, qui peut faire un diagnostic de son degré de compétence et y remédier s'il le faut, en jouant ainsi un rôle actif dans son apprentissage. Bonsón et Benito (2005, p. 90) parlent dans ce sens d'une évaluation *pour* l'apprentissage;

2. Évaluer le produit et le processus, les habiletés et les attitudes. Il faut ensuite établir des procédures et des instruments pour évaluer non seulement le produit de la traduction (la traduction proposée) mais le processus suivi pour atteindre ce résultat, ainsi que les habiletés et les attitudes de l'étudiant relatives à la tâche de traduction;
3. Promouvoir l'autoévaluation de l'étudiant. L'autoévaluation faite par l'étudiant entraîne une réflexion sur son apprentissage, car elle facilite la capacité de reconnaître quels éléments aident et quels éléments rendent difficile l'apprentissage; c'est bien la conscience de l'apprentissage. Rappelons que la réflexion sur sa pratique est très importante dans la vie professionnelle future; ceci est en rapport avec l'apprentissage continu, qui est essentiel en traduction, où le marché professionnel bouge constamment. L'autoévaluation est en définitive un point de départ pour faire des progrès dans la vie professionnelle;
4. Établir un continuum entre apprentissage et évaluation, en utilisant des tâches similaires pour l'apprentissage, l'évaluation formative et l'évaluation sommative;
5. Développer une évaluation avec critères. Il faut aussi développer des critères d'évaluation; l'importance dans ce sens des indicateurs, les comportements observables (cf. supra 4.4.), qui doivent découler nécessairement des composantes de chaque compétence;
6. Développer une évaluation authentique. Faire une évaluation authentique, avec des activités réelles, comparables à celles qui sont réalisées dans la vie professionnelle;
7. Utiliser une évaluation dynamique qui vise la triangulation. Il s'agit enfin d'utiliser une évaluation dynamique, mettant en œuvre différentes stratégies d'évaluation selon le niveau et la situation d'apprentissage, et évaluant un même indicateur à différents moments de l'apprentissage. Cela permet de faire la « triangulation » (pour employer un

terme de la recherche empirique)²² de l'étudiant, c'est-à-dire de recueillir de l'information à partir d'angles divers : différentes connaissances, habiletés et attitudes.

b. Planification

Toute planification de l'évaluation implique trois types de question :

1. *Qu'est-ce qu'on évalue?* C'est-à-dire quels indicateurs de maîtrise de la compétence et quel niveau (cf. supra 4.4.);
2. *Quand est-ce qu'on évalue?* C'est-à-dire à quel moment du processus d'apprentissage. Yaniz et Villardon (2006, p. 82) distinguent à cet égard trois types d'évaluation, chacune avec des finalités différentes, les deux premières étant plus formatives et la troisième sommative : (a) évaluation initiale, *avant* l'apprentissage, pour détecter les besoins; (b) évaluation du processus, *pendant* l'apprentissage, pour détecter la marche du processus; (c) évaluation finale, *après* l'apprentissage, pour vérifier l'aboutissement des objectifs et évaluer les résultats obtenus. En ce qui concerne cette dernière, il faut remarquer qu'il ne s'agit pas tout simplement de recueillir de l'information à la fin du cours; cette information sur l'étudiant peut être recueillie à partir des observations réalisées tout au long du processus d'apprentissage (évaluation continue);
3. *Comment on évalue?* Trois aspects à cet égard : les tâches d'évaluation, les résultats de l'apprentissage et le dossier de l'étudiant;
4. *Qui est-ce qui évalue?* L'importance d'intégrer différents regards évaluatifs, faisant intervenir : le professeur, l'étudiant sur lui-même (l'autoévaluation), les autres étudiants.

On ne peut confirmer qu'une compétence est acquise que lorsqu'elle est mise à l'épreuve : il s'agit donc de créer des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants de montrer leur degré d'acquisition de la compétence et qui correspondent

22 On parle de « triangulation » dans la recherche empirique lorsque, pour analyser un phénomène, on utilise au moins trois points de vue.

à des situations de la vie professionnelle (activités authentiques ou simulées)²³. Pour ce faire, l'accomplissement de tâches intégratrices d'évaluation acquiert une grande importance.

Nombreux sont, à présent, les auteurs qui insistent sur l'importance des résultats de l'apprentissage (cf. par exemple Herrington et Herrington, 1998; cit. dans Yániz et Villardón, 2006, p. 98). L'apprentissage doit, en effet, aboutir à la production de résultats, c'est-à-dire des productions de l'étudiant qui montrent qu'il y a eu apprentissage. En ce qui concerne la didactique de la traduction, il existe différents types de résultats : les traductions, les fiches, la documentation utilisée, les rapports, le journal de bord, etc. Pour réussir une bonne évaluation de l'étudiant, il faut viser la triangulation des résultats et veiller à la fiabilité et à la variété des productions recueillies.

C'est dans ce contexte que le dossier de l'étudiant (le *portfolio*) acquiert une grande importance comme instrument d'évaluation, complémentaire ou à part entière, et qui consiste en une sélection et une réflexion de l'étudiant sur ses productions. Ce dossier est centré sur des exécutions plutôt que sur des contenus théoriques. D'après Bonsón et Benito (2005, p. 99), les objectifs de ce dossier sont : (1) améliorer l'autoréflexion de l'étudiant sur son apprentissage; (2) stimuler la motivation de l'étudiant vers l'apprentissage, car il peut communiquer l'effort et les progrès réalisés, atteindre des objectifs d'apprentissage différents et constater l'applicabilité de ses connaissances; (3) impliquer l'étudiant dans l'évaluation (en tant qu'autoévalué et que sélectionneur de ses travaux) et la centrer sur des productions plutôt que sur des contenus; (4) relier l'apprentissage aux tâches professionnelles.

c. L'évaluation dans l'initiation à la traduction

Voici des exemples de tâches d'évaluation pour l'initiation à la traduction pour lesquelles nous indiquons la compétence évaluée entre parenthèses.

23 Cf. Martínez Melis (2001) où des exemples de tâches d'évaluation sont proposés pour la didactique de la traduction dans la langue étrangère.

- Test de problèmes contrastifs (*contrastive*);
- Analyse de textes parallèles (*contrastive*);
- Traduction synthétique (*méthodologique et stratégique*);
- Identification et analyse de problèmes de traduction (*méthodologique et stratégique*);
- Identification, analyse et correction d'erreurs de traduction (*méthodologique et stratégique*);
- Traduction commentée (une traduction avec des commentaires sur les problèmes rencontrés, les stratégies appliquées, la documentation utilisée, etc.) (*textuelle, méthodologique et stratégique, instrumentale*);
- Traduction raisonnée (une traduction avec identification de problèmes et justification des solutions proposées) (*textuelle, méthodologique et stratégique*);
- « Journal de bord » d'une ou de plusieurs traductions ou des traductions faites tout au long du cours. Il s'agit d'un « journal de réflexion » (Bonsón et Benito, 2005, p. 98) : un document personnel que l'étudiant élabore périodiquement et qui peut comprendre des observations, des sentiments, des réactions, des interprétations, des réflexions, des pensées, des hypothèses et des explications. Ces journaux reflètent l'expérience d'apprentissage de l'étudiant (*méthodologique et stratégique*);
- Rapports de toutes sortes : sur la documentation, sur des problèmes contrastifs, sur l'élaboration d'une traduction (problèmes rencontrés, stratégies et documentation employées, etc.), etc. (p. ex. *instrumentale, contrastive, méthodologique et stratégique*).

Pour la description de chaque tâche, il faut inclure la procédure (ce que les étudiants doivent faire) ainsi que les instruments (textes, fiches, exercices, barèmes, etc.).

En ce qui concerne le dossier de l'étudiant, l'initiation à la traduction étant une étape initiale de la formation, il devrait être dirigé par l'enseignant. Ce dossier peut comprendre, par exemple, les productions suivantes de l'étudiant, pour lesquelles nous indiquons la compétence évaluée entre parenthèses.

- Catalogue de littéralismes (*contrastive*);
- Recueil de difficultés contrastives (*contrastive*);
- Traductions synthétiques (*méthodologique et stratégique*);
- Sélection de problèmes de traduction rencontrés (*méthodologique et stratégique*);
- Sélection d'erreurs commises (*méthodologique et stratégique*);

- Rapport sur les outils de documentation les plus utiles (*instrumentale*);
- Rapport sur le marché de travail de la traduction (*professionnelle*);
- Rapport sur les référents culturels les plus difficiles à résoudre et les solutions possibles (*extralinguistique*);
- Traductions accompagnées d'un rapport sur les problèmes rencontrés, les stratégies et la documentation employées (*textuelle, méthodologique et stratégique, instrumentale*).

Ce dossier devrait également inclure un rapport de présentation, justifiant les choix, ainsi qu'un rapport final d'autoévaluation (ou journal de bord) sur les connaissances acquises.

5. Conclusion

Nous avons commencé cet article en proposant trois grands défis pédagogiques qui viennent de loin et qui sont au cœur de la didactique de la traduction : apprendre en faisant, apprendre à parcourir des processus et apprendre d'une manière holistique. Nous espérons avoir répondu aux attentes du lecteur, du moins partiellement, car il reste encore plusieurs questions sans réponse. Il y a effectivement encore beaucoup à apprendre sur la didactique de la traduction. Voici, donc, en guise de conclusion ce que disent Yaniz et Villardón (2006) comme entrée en matière de leur livre :

Si apprendre, c'est plus qu'étudier,
Si enseigner, c'est plus qu'expliquer,
Et, si c'est en enseignant qu'on apprend,
Pour enseigner, il faut apprendre.²⁴

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

24 « Porque aprender es más que estudiar, porque enseñar es más que explicar, porque enseñando se aprende, para enseñar hay que aprender. »

Références

- ANDERSON, John R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- BEEBY, Allison (1996). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- BELL, Roger T. (1991). *Translation and Translating*. Londres, Longman.
- BIGGS, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- BLOOM, Benjamin S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, McKay.
- BONSÓN, Magdalena et Agueda BENITO (2005). « Evaluación y aprendizaje ». In A. Benito et A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid, Narcea, pp. 87-100.
- BORJA, Anabel (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica*. Coll. « Aprender a traducir 3 ». Castellón, Universitat Jaume I (sous presse).
- BOYATZIS, Richard E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York, Wiley-Interscience.
- BOYATZIS, Richard E. (1984). *Identification of Skill Requirements for Effective Job Performance*. Boston, McBer.
- BREHM, Justine (2004). *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translators Trainees*. Coll. « Aprender a traducir 1 ». Castellón, Universitat Jaume I.
- CALVO ENCINAS, Elisa (2004). « La Administración Pública ante la interpretación social : toma de contacto en la provincia de Toledo », *Puentes*, 4, pp. 7-16.

CAMPBELL, Stuart (1998). *Translation into the Second Language*. Londres, Longman.

CANDLIN, Christopher and David MURPHY, dirs (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice Hall.

CHESTERMAN, Andrew (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam, John Benjamins.

DELISLE, Jean (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

DIRUBE, José L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas*. Barcelone, Gestión 2000.

DREYFUS, Hubert L. et Stuart E. DREYFUS (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford, Blackwell.

ESCOTET, Miguel A. (2004). « Globalización y educación superior : desafíos en una era de incertidumbre ». In *Pedagogía universitaria : hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao, Mensajero, pp. 23-35.

ESTAIRE, Sheila and Javier ZANÓN (1994). *Planning Classwork. A Task-based Approach*. Oxford, Heinemann.

GAMERO, Silvia (2005). *Traducción alemán - español. Aprendizaje activo de destrezas*. Coll. « Aprender a traducir 2 ». Castellón, Universitat Jaume I.

GOLDEN, Sean, Amparo HURTADO ALBIR et Ramón PIQUE (1992). « La traducció i la interpretació a Catalunya », *Noves SL*, 17, pp. 14-17.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real (2003). *O desenvolvimento da competência do tradutor : investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Thèse de doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

GONÇALVES, José Luiz Vila Real (2005). « O desenvolvimento da competência do tradutor : em busca de parâmetros cognitivos ». In F. Alves, C. Magalhães et A. Pagano, dirs, *Competência em tradução : cognição e discurso*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, pp. 59-90.

GONZÁLEZ, Julia and Robert WAGENAAR (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ DAVIES, María, dir. (2003). *Secuencias*. Barcelone, Octaedro.

GONZÁLEZ DAVIES, María (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam, John Benjamins.

HANSEN, Gyde (1997). « Success in Translation », *Perspectives. Studies in Translatology*, 5, 2, pp. 201-210.

HARRIS, Brian (1973). « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique ». *Cahiers de linguistique*, 3, pp. 133-146.

HARRIS, Brian (1977). « The Importance of Natural Translation », *Working Papers on Bilingualism*, 12, pp. 96-114.

HARRIS, Brian (1980). « How a Three-Year-Old Translates ». *Patterns of Bilingualism*. National University of Singapore Press, pp. 370-393.

HARRIS, Brian and Bianca SHERWOOD (1978). « Translating as an Innate Skill ». In D. Gerver and H. W. Sinaiko, dirs, *Language, Interpretation and Communication*. Oxford, Plenum Press, pp. 155-170.

HERMANS, Johan et José LAMBERT (1998). « From Translation Markets to Language Management: The Implications of Translation Services ». *Target*, 10, 1, pp. 113-132.

HERRINGTON, Jan and Anthony HERRINGTON (1998). « Authentic Assessment and Multimedia: How University Students Respond to a Model of Authentic Assessment », *Higher Education Research and Development*, 17, 3, pp. 305-322.

HURTADO ALBIR, Amparo (1992). « Didactique de la traduction des textes spécialisés ». *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*. Brest, UBO-ENST, pp. 9-21.

HURTADO ALBIR, Amparo (1993). « Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular ». In R. Gauchola, C. Mestreit et M. Tost, dirs, *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. Barcelone, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 239-252.

HURTADO ALBIR, Amparo (1996). « La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología ». In A. Hurtado Albir, dir., *La enseñanza de la traducción*. Coll. « Estudios sobre la traducción 3 ». Castellón, Universitat Jaume I, pp. 31-55.

HURTADO ALBIR, Amparo, dir. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa.

HURTADO ALBIR, Amparo (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid, Cátedra.

HURTADO ALBIR, Amparo (2007). « Competence-based Curriculum Design for Training Translators ». *The Interpreter and Translator Trainer*, 1/2, pp. 163-195.

HUTCHINSON, Tom (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford, Oxford University Press.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1987). *What Happens in a Translation Process: Think-Aloud Protocols of Translation*. Thèse de doctorat, Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1989). « Translation Assignment in Professional Versus Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study ». In C. Séguinot, dir., *The Translation Process*. Toronto, H.G. Publications, York University, pp. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta and Sonia TIRKKONEN-CONDIT (1991). « Automated Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study ». In S. Tirkkonen-Condit, dir., *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen, Gunter Narr, pp. 89-110.

KELLY, Dorothy (2002). « Un modelo de competencia traductora : bases para el diseño curricular ». *Puentes*, 1, pp. 9-20.

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

KIRALY, Don (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, The Kent State University Press.

KIRALY, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, St Jerome.

KUZNIK, Anna (2007). *Marco conceptual y metodológico para un estudio sobre las tareas de traducción e interpretación desempeñadas en el ámbito laboral*. Travail de recherche. Universitat Autònoma de Barcelona.

LASNIER, François (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin.

LI, Defeng (2000). « Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey of Professional Translators ». *Target*, 12, 1, pp. 127-149.

LORENZO, María Pilar (1999). « La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera ». In G. Hansen, dir., *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Coll. « Copenhagen Studies in Language 24 ». Copenhagen, Samfundslitteratur, pp. 121-134.

MACKENZIE, Rosemary (2000). « POSI-tive Thinking About Quality in Translator Training in Finland ». In A. Beeby, D. Ensinger and M. Presas, dirs, *Investigating Translation*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 213-222.

MARTINEZ MELIS, Nicole (2001). *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.

McCLELLAND, David C. (1973). « Testing for Competence rather than for Intelligence ». *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.

METFESSEL, Newton S., William B. MICHAEL et Donald A. KIRSNER (1969). « Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives ». *Psychology in the Schools*, 6, 3, pp. 227-231.

NEUBERT, Albrecht (2000). « Competence in Language, in Languages, and in Translation ». In C. Schäffner et B. Adab, dirs, *Developing Translation Competence*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-18.

NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

OROZCO, Mariana (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora : Construcción y validación*, Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.

ØRSTED, Jeannette (2001). « Quality and Efficiency: Incompatible Elements in Translation Practice ». *Meta*, 46, 2, pp. 438-447.

PACTE (1998). « La competencia traductora y su aprendizaje : Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación ». Póster, *IV Congrés Internacional sobre Traducció*, Universitat Autònoma de Barcelona.

PACTE (2000). « Acquiring Translation Competence : Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project ». In A. Beeby, D. Ensinger and M. Presas, dirs, *Investigating Translation*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE (2002). « Exploratory tests in a study of translation competence ». *Conference Interpretation and Translation*, 4, 2, pp. 41-69.

PACTE (2003). « Building a Translation Competence Model ». In F. Alves, dir., *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 43-66.

PACTE (2005). « Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues », *Meta*, 50, 2, pp. 609-619.

PACTE (2007). « Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction ». In D. Gouadec, dir., *Actes du Colloque International : Quelle formation pour le traducteur?*, Paris, Maison du dictionnaire (sous presse).

PACTE (2008). « First results of a translation competence experiment: “Knowledge of translation” and “Efficacy of the translation process” ». In J. Kearns, dir., *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. Londres, Continuum.

PARIS, Scott G., Marjorie Y. LIPSON et Karen K. WIXSON (1983). « Becoming a Strategic Reader ». *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.

PARIS, Scott G., David R. CROSS et Marjorie Y. LIPSON (1984) « Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children’s Reading Awareness and Comprehension ». *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1239-1252.

PIAGET, Jean (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Librairie Armand Collin.

POZO, Juan Ignacio et Yolanda POSTIGO (1993). « Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo ». In C. Monereo Font, dir., *Estrategias de aprendizaje*. Barcelone, Domènech, pp. 106-112.

PRESAS, Marisa (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.

RIBE, Ramón et Nuria VIDAL (1993). *Project Work, Step by Step*. Oxford, Heinemann.

RISKU, Hanna (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen, Stauffenburg.

SCHRAW, Gregory et David MOSHMAN (1995). « Metacognitive Theories ». *Educational Psychology Review*, 7, 4, pp. 351-371.

SÉGUINOT, Candace (1991). « A Study of Student Translation Strategies ». In S. Tirkkonen-Condit, dir., *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen, Gunter Narr, pp. 79-88.

SHREVE, Gregory (1997). « Cognition and the Evolution of Translation Competence ». In J. H. Danks et al., dirs, *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, Sage, pp. 120-136.

SPENCER Lyle M. Jr., David C. McCLELLAND et Signe M. SPENCER (1994). *Competency Assessment Methods: History and State of Art*. New York, Hay/McBer Research Press.

STANSFIELD, Charles W., Mary Lee SCOTT et Dorry M. KENYON (1992). « The Measurement of Translation Ability », *The Modern Language Journal*, 76, 4, pp. 455-467.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonia (1990). « Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study ». In M. A.K. Halliday, J. Gibbons et H. Nicholas, dirs., *Learning, Keeping and Using Language*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 381-394.

TOURY, Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies—and Beyond*. Amsterdam, John Benjamins.

VYGOTSKY, Lev S. (1934/1984). *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales (1^{ère} éd. 1934).

WELLINGTON, Jerry J. (1989). *Skills and Processes in Science Education. A Critical Analysis*. Londres, Routledge.

WILLIS, Jane D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford, Longman.

YÁÑIZ, Concepción et Lourdes VILLARDÓN (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, Universidad de Deusto.

ZANÓN, Javier (1990). « Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras », *Cable*, 5, pp. 19-27.

RÉSUMÉ : Compétences en traduction et formation par compétences — L'objectif de cet article est d'établir les bases d'une planification curriculaire par compétences dans la formation de traducteurs, que nous illustrons à partir de l'initiation à la traduction (vers la langue maternelle). Pour ce faire, nous situons, d'une part, les défis actuels posés par la planification curriculaire et les besoins pédagogiques qu'ils entraînent, et nous exposons, d'autre part, les fondements de la formation par compétences et les caractéristiques de la compétence en traduction. Nous proposons ensuite les bases d'une planification curriculaire par compétences et tâches de traduction dans la formation de traducteurs : le cadre théorique, les catégories de compétences spécifiques, l'opérationnalisation des compétences, la séquenciation, l'élaboration de l'unité didactique et l'évaluation.

ABSTRACT: Translation Skills and Skills Training—The aim of this article is to establish guidelines for a skill-based curriculum in translator training through introduction to translation (into the mother tongue). I begin by describing the current challenges that arise from curriculum development, together with the pedagogical needs they entail, before going on to explain the basics of skill-based training and the characteristics of translation proficiency. I propose a skill and translation task-based approach for translator training, which includes the following: theoretical framework; categories of specific competences; operationalization of competences; sequencing; development of teaching units; and assessment.

Mots-clés : planification curriculaire, formation par compétences, compétence en traduction, didactique de la traduction, approche par tâches de traduction

Keywords: curriculum design, competence-based training, translation competence, translation teaching, translation task-based approach

Amparo Hurtado Albir

Facultat de Traducció i Interpretació
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
08193 Bellaterra (Barcelone) Espagne
amparo.hurtado@uab.es