

John Benjamins Publishing Company



This is a contribution from *Babel*, Vol. 59:1
© 2013. All rights reserved.

This electronic file may not be altered in any way.

The author(s) of this article is/are permitted to use this PDF file to generate printed copies to be used by way of offprints, for their personal use only.

Permission is granted by the publishers to post this file on a closed server which is accessible to members (students and staff) only of the author's/s' institute, it is not permitted to post this PDF on the open internet.

For any other use of this material prior written permission should be obtained from the publishers or through the Copyright Clearance Center (for USA: www.copyright.com). Please contact rights@benjamins.nl or consult our website: www.benjamins.com

Tables of Contents, abstracts and guidelines are available at www.benjamins.com

L'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs*

Une expérience pour professionnaliser l'étudiant

Anabel Galán-Mañas

Universitat Autònoma de Barcelona

I. Introduction

L'université doit offrir à l'étudiant les mécanismes appropriés lui permettant d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de sa profession de manière autonome, comme cela est établi dans le document cadre portant sur l'intégration du Système Universitaire Espagnol dans l'Espace Européen d'Éducation Supérieure (MEC 2003). L'université et le marché du travail devraient ainsi être intimement liés pour : 1) identifier les besoins du marché et préparer les étudiants en fonction de ceux-ci et, 2) offrir aux étudiants l'opportunité de faire des traductions réelles avant de terminer leurs études en tant que partie intégrante de leur formation. La réalité s'éloigne parfois des objectifs mentionnés dans le MEC et les étudiants n'obtiennent dans leur ensemble qu'une expérience professionnelle fragmentée.

Dans le cadre de la formation de traducteurs, l'une des compétences indispensables de tout programme d'enseignement est la compétence professionnelle (Hurtado 1996:34, 1999: 53 ; Robinson 2003:49 ; González Davies 2003:13 et 2004: 20 et Kelly 2005: 17). Elle consiste à connaître le fonctionnement du marché de la traduction et à être capable de gérer des problèmes liés à l'exercice de la traduction. Pour cela, l'étudiant doit connaître les différentes tâches qu'on peut commander à un traducteur : la traduction de différents types de textes, l'édition de textes, la révision de textes, la gestion de projets de traduction, etc.

L'une des manières permettant à l'étudiant d'acquérir la compétence professionnelle du marché est l'apprentissage par projets. Cette approche, comme remarque Hurtado (1992, 1996 et 1999), a un caractère globalisateur et intègre la totalité des axes du processus éducatif : objectifs, contenus, moyens et évaluation.

Un certain nombre de recherches, comme celle menée par la Comité sectoriel sur l'industrie canadienne de la traduction (1999: 19) mettent en évidence que les

* Traduit de l'espagnol par Francisco Uriel

entreprises considèrent que les diplômés en traduction terminent leurs études à l'université insuffisamment préparés pour affronter le marché du travail.

Si l'on veut obtenir des diplômés bien formés et préparés pour leur entrée sur le marché du travail, on doit prévoir une formation utilisant les outils nécessaires qui puissent mener l'étudiant à réaliser des projets de traduction réels en classe, comme le suggèrent Hurtado (1999: 49), Kiraly (2000: 60), González Davies (2003: 13), Baer et Koby (2003: vii–viii) et Kelly (2005: 76 et 115). L'apprentissage par projets a une valeur inestimable, aussi bien en ce qui concerne le développement de la compétence de traduction qu'en ce qui concerne les aspects cognitifs et sociaux du processus de traduction, comme indique Kiraly (2005: 1099).

Nous présentons, ci-après, une expérience d'apprentissage par projets réalisée à l'Universitat Autònoma de Barcelona avec des étudiants de troisième année de la licence de Traduction et d'Interprétation. Cette expérience avait pour but de fournir à l'étudiant l'opportunité de réaliser une commande de traduction réelle en utilisant toutes les ficelles du métier : travail autonome et en équipe, emploi des technologies de l'information et de la communication, interdisciplinarité et esprit critique.

II. Elaboration de la proposition

Objectifs

Les objectifs que nous espérons atteindre grâce à la réalisation de projets réels dans la classe de traduction sont les suivants :

- 1) Impliquer l'étudiant dans son processus d'apprentissage, l'incitant à réfléchir au sujet du processus de la traduction, aux ressources utilisées, au temps passé et aux résultats obtenus.
- 2) Habituer l'étudiant à un travail en équipe où il devra développer des habiletés telles que la communication, l'organisation et la prise de décisions en équipe.
- 3) Rapprocher l'étudiant à la méthodologie de travail du traducteur professionnel.
- 4) Établir des relations entre les différentes disciplines de la licence : traduction, langues, informatique, documentation et terminologie.

Axes

La compétence professionnelle peut s'acquérir en travaillant sur trois axes principaux que nous considérons comme étant extrêmement pratiques dans l'Espace européen d'éducation supérieure, l'EEES, et qui sont ceux qui articulent notre proposition :

- L'apprentissage par projets
- L'utilisation des technologies de la communication et de l'information
- La pratique authentique

1. *L'apprentissage par projets*

L'apprentissage par projets est un modèle d'apprentissage où les étudiants développent des projets ayant une application dans le monde professionnel (Blank 1997; Dickinson *et al.* 1998 et Harwell 1997).

L'apprentissage par projets s'adapte à notre proposition puisqu'il facilite le développement d'activités d'apprentissage interdisciplinaires à moyen et à long terme où l'étudiant s'intègre aux tâches authentiques et travaille aussi bien en équipe qu'individuellement.

Pour mener à bien ces activités, l'étudiant doit acquérir de nouvelles connaissances en s'appuyant sur celles qu'il possède déjà : expériences extra-académiques ou ses propres compétences acquises au cours de ses études précédentes suivant le principe de l'échafaudage proposé par Bruner (1976: 74).

Le type d'orientation que recevra l'étudiant dépendra de son niveau de compétence pour développer la tâche. Il aura ainsi l'occasion de profiter, dans un premier temps, d'une orientation plus poussée sur des ressources à utiliser ou au sujet de la méthodologie de travail, dans le but de lui permettre de travailler de manière de plus en plus autonome.

Dans l'apprentissage par projets, l'étudiant réfléchit et agit pour développer le projet, il élabore un plan de stratégies, il prend des décisions, il doit partager des idées, se concerter et négocier avec les autres membres de l'équipe, gérer son temps et établir des relations entre les différentes disciplines de la licence. Comme signale Thomas (1998), les projets encouragent une recherche active et une pensée d'ordre supérieur.

Il faudrait commencer par la réalisation de tâches de traduction au début de la formation et laisser pour les niveaux avancés de la formation les projets de traduction (réels), comme proposent Hurtado (1996) et González Davies (2004: 19). En effet, dans cette première phase d'introduction, l'étudiant aura acquis une compétence encyclopédique, linguistique, culturelle et traductologique lui permettant, par exemple, de contraster les différentes langues de travail utilisées, aussi bien du point de vue linguistique que textuel, de suivre une commande de traduction, sans oublier les aspects instrumentaux et professionnels.

Dans cette même phase d'introduction, l'étudiant aura également appris à systématiser le processus de traduction (organisation des archives d'un travail de traduction, prétraduction : lecture et documentation, réexpression du texte dans la langue d'arrivée, création d'un glossaire, révision, remise et facturation).

Nous ne voulons pas écarter dans un premier temps la possibilité du travail

par projets dans les phases initiales de l'apprentissage de la traduction car on peut parfaitement développer à ce moment-là des projets pour travailler les différentes typologies textuelles. Toutefois, l'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs est fortement utile pour la traduction de genres spécialisés, aussi bien dans le cadre de la traduction scientifico-technique que juridique, éditoriale, audiovisuelle, etc.

2. L'utilisation des technologies de la communication et de l'information

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est un autre des axes menant à la professionnalisation du traducteur en formation, comme affirment Archer (2002), Askehave (2000) et Olvera *et al.* (2007). Bien que la technologie ne soit pas en soi une amélioration éducative mais qu'elle dépende plutôt de la manière dont elle est appliquée, l'un des avantages qu'elle apporte est de rendre possible la communication entre professeurs et étudiants, entre étudiants eux-mêmes et entre étudiants et professionnels (comme, par exemple, pour lancer une consultation sur un forum spécialisé). La technologie facilite ainsi le travail interactif et met à la disposition des étudiants des outils permettant de vaincre la distance et les horaires.

Un autre des avantages est la grande quantité d'information à laquelle l'étudiant peut accéder. Dans ce cas, il doit recevoir dès les premiers niveaux d'apprentissage de la traduction, l'orientation lui permettant de classifier toute l'information, de se documenter le plus rapidement possible, de garder cette information pour pouvoir la récupérer le moment venu et d'en pondérer l'importance, la rigueur et le degré de fiabilité.

Cependant, le plus important en vue de la professionnalisation du traducteur en formation consiste à le rapprocher des outils qu'il devra dominer pour l'exercice de sa profession. Citons-en quelques-uns, qui vont d'un simple traitement de textes, Excel, PowerPoint ou Explorer de Windows servant à créer des dossiers et des sous-dossiers où l'on archivera des documents, en passant par un navigateur pour se documenter et communiquer avec les membres de l'équipe, pour arriver à des programmes de traduction assistée comme Déjà-vu, Trados, Webbudg-et, Omega T, etc., sans oublier des programmes de gestion de corpus comme le Wordsmith Tools. Rappelons que certains de ces programmes avaient déjà été suggérés par Clark (1993:301), Austermühl (2001:75), Sommers (2003:18) et Biau et Pym (2006).

3. La pratique authentique

Un troisième axe pour la professionnalisation du traducteur en formation est la pratique authentique, c'est-à-dire la réalisation de projets de traduction réels, comme, par exemple, la traduction d'un site Web complet, d'une revue complète, de do-

cuments qui composent un procès en justice, d'un programme informatique avec toute la documentation, en format papier et électronique, que cela implique, etc.

Puisque les connaissances et les habiletés doivent avoir un sens pour les étudiants, la pratique réelle au moyen de la réalisation de projets fournit une opportunité pour l'apprentissage interdisciplinaire où l'étudiant doit intégrer le contenu de différents cours (traduction, terminologie, documentation et informatique appliquée à la traduction) dans le processus de production de connaissance. Nombreux sont les auteurs qui défendent ce type de pratique : Hurtado (1996 et 1999), Kiraly (2001 et 2005), González Davies (2003 et 2004) et Kelly (2005).

Ce type de pratique réelle ne doit pas être confondu avec les stages en entreprise qui sont incorporés aux cursus et qui permettent d'obtenir des crédits. Le professeur de traduction demande, non pas la traduction d'un texte quelconque, parfois fort éloigné de la réalité professionnelle, mais une traduction authentique, généralement non rémunérée. Il aura dû pour cela négocier avec une entreprise, une agence ou une institution et leur aura demandé un texte réel que les étudiants pourront traduire dans un laps de temps cohérent avec leur programme académique. Les étudiants pourront se mettre en contact avec le client tout au long du projet pour ainsi pouvoir résoudre les doutes portant sur la commande et sur la version finale.

Malgré tous les avantages de ce type de pratique, elle a l'inconvénient de représenter une immense charge de travail pour le professeur, comme indique Lavaut (1998: 368). Le professeur doit en effet se mettre d'abord en contact avec les entreprises pour leur demander des textes de travail que celles-ci sont obligées de fournir en temps voulu pendant le cours, sinon les étudiants ne pourraient pas rendre les traductions dans les délais accordés. Lavaut indique que le professeur doit en outre contrôler que le partage des tâches se réalise équitablement, tutoriser le travail des étudiants et, finalement, les évaluer.

III. Description du contexte de l'expérience

L'expérience a été menée avec des étudiants de licence de Traduction et d'Interprétation de la Faculté de Traduction et Interprétation de l'Universitat Autònoma de Barcelona, en Espagne, dans différents cours et avec différentes combinaisons linguistiques.

L'un d'entre eux a eu lieu dans le cours de Traduction du portugais à l'espagnol IV. Ce cours est intégré au cursus de la quatrième année des études, qui est aussi le dernier, et il se fait après avoir suivi trois quadrimestres de traduction du portugais à l'espagnol. Vingt-deux étudiants ont participé à l'expérience. Pour obtenir un projet réel le professeur se mit en contact avec un organisme officiel

brésilien de tourisme et leur expliqua que les étudiants pourraient réaliser la traduction de leur site web à l'espagnol gratuitement en échange d'une expérience de traduction réelle. L'organisme envoya la totalité du texte de la page Web à traduire, sous format Word et sans date limite pour sa traduction. Il y avait donc un délai de deux mois et demi, le temps qu'il manquait avant la fin du quadrimestre.

Une expérience semblable a été menée dans le cours de Traduction du portugais au catalan IV. Ce cours, comme le précédent, est enseigné la dernière année d'études après trois quadrimestres de traduction du portugais au catalan. Dix étudiants participèrent à l'expérience. Le projet consistait aussi de traduire un site web d'un organisme officiel brésilien de tourisme, d'une région différente, et il était, vu le petit nombre d'étudiants, un peu plus court.

L'expérience a eu lieu aussi dans le cours de Traduction spécialisée de l'anglais à l'espagnol, lors de la troisième année d'études. L'objectif du cours est d'asseoir les bases de la traduction scientifico-technique au moyen de la systématisation de la méthode de travail et la sensibilisation aux problèmes que posent les diverses typologies textuelles dans ce cadre scientifico-technique. Il y a eu deux groupes qui ont participé à l'expérience dans cette combinaison linguistique : un groupe avec trente-trois étudiants et un autre avec trente-huit étudiants. Le matériel pour l'expérience a été fourni par une multinationale étrangère de robotique installée à proximité de l'université. Il s'agissait de six numéros d'une revue technique de tirage périodique, destinée à la distribution interne ou pour les clients, ainsi que deux spécifications techniques des robots commercialisés par la firme.

IV. Développement des projets

Les projets étant composés de différentes phases, nous essayons d'impliquer l'étudiant dans le processus de planification et de définition de règles. Car nous croyons que plus l'étudiant s'impliquera, plus il sera conscient de son apprentissage et plus grande sera sa disposition à assumer des responsabilités.

Phase 1. Planification, distribution de groupes et assignation de tâches

Nous considérons que cette phase est l'une des phases principales. C'est pour ça qu'on essaye que l'étudiant comprenne les objectifs que l'on veut atteindre, comprenne la méthodologie de travail des projets et les avantages qui peuvent en découler et collabore dans la définition des critères pour l'élaboration du projet, les livraisons et l'évaluation.

Voici, à la suite, les aspects qui ont été pris en compte :

Assignation des documents de travail

Le professeur a partagé le matériel de travail pour que tous les étudiants puissent avoir des documents de même longueur. Le travail a été ensuite distribué de manière aléatoire.

Assignation de tâches

Les étudiants ont créé eux-mêmes des groupes de travail. On a essayé de faire des groupes de 4 à 5 personnes, le nombre de groupes variant en fonction du nombre d'étudiants qui participait à l'expérience. Une fois les groupes formés, on a distribué les fonctions suivantes :

- Documentaliste : recherche des renseignements sur le champ thématique et les textes parallèles.
- Terminologue : recueil systématique de la terminologie spécialisée et création d'un glossaire.
- Traducteur : traduction du texte en respectant le cahier des charges de la commande.
- Correcteur : révision et édition du texte.
- Gestionnaire du projet : coordination du travail des membres de l'équipe et création d'un livre de style garantissant la cohérence des traductions de différents étudiants.

Définition de critères

Le professeur a présenté les critères pour développer et évaluer le projet, ainsi que le barème de correction des traductions que les étudiants connaissaient déjà, l'ayant vu lors de travaux précédents. Les critères étaient discutés entre tout le groupe et finalement ils étaient acceptés avec les changements qui avaient été décidés.

- Spécifications des fonctions développées par chacun des membres.
- Instructions pour mener à terme le projet (dates de remise du travail -au professeur ou aux membres du groupe- dates de réunions de travail, règles pour porter un journal de bord critique du groupe, heures et modalités de tutorats, etc.).
- Barèmes que seront utilisés pour évaluer le projet.

Phase 2. Déroulement du projet

Cette phase consiste à mener à terme le projet pas à pas. Les projets ont été réalisés en formule semi-présentielle : un certain nombre de tâches se sont déroulées en classe et d'autres à l'extérieur, notamment celles impliquant un travail autonome et créatif. N'ayant que trois heures de cours par semaine, les étudiants devaient

utiliser des outils virtuels pour communiquer et travailler en équipe. C'est ainsi qu'ils disent avoir utilisé pour cela le courrier électronique, le dialogue en ligne, les forums et le partage de documents (Google Docs principalement). Certains étudiants ont aussi utilisé le téléphone portable pour établir des rendez-vous avec SMS, aussi bien les rendez-vous présentiels que les virtuels par voie des dialogues en ligne.

On a réservé, lorsque c'était nécessaire, quelques minutes de cours pour les réunions des différents groupes. Une session entière de cours a été toutefois nécessaire pour mettre un point final au projet. Ça a été à ce moment-là que les groupes ont dû exposer le processus qu'ils avaient suivi et expliquer comment ils avaient surmonté les obstacles qui s'étaient présentés à eux, aussi bien ceux de type traductologique, que ceux ayant à voir avec la dynamique du groupe.

Définition de la commande de traduction

Tous les étudiants devaient être parfaitement au courant de ce que signifiait la commande. À savoir : qui était le client qui nous passait la commande, quel était le but de la traduction, le format du texte original et le texte d'arrivée ainsi que le tarif qui aurait pu être appliqué si la traduction avait été rémunérée. Ces données serviraient à élaborer une facture fictive. Il était primordial que tous les étudiants puissent comprendre pleinement quel était le produit final que nous voulions obtenir. Pour éclaircir les doutes qui pourraient surgir, tous les groupes avaient accès à l'adresse électronique de la personne responsable de l'entreprise qui nous fournit le projet.

Réunions de groupe

Les premières vingt minutes de cours étaient consacrées, lorsque les étudiants en manifestaient le besoin, à résoudre des questions du projet ou à discuter, entre eux ou avec le professeur, les doutes et les problèmes qui surgissaient, en essayant d'y répondre ensemble.

Tutorat

Le professeur a toujours été prêt à aider les étudiants à résoudre les problèmes qui surgissaient du projet. Les tutorats pouvaient être individuels, en groupe dans son bureau aux heures prévues ou bien par courrier électronique. Peu à peu, le tutorat dans le bureau disparut, les étudiants préférant traiter les problèmes en cours avec l'ensemble des étudiants mais aussi après le cours ou encore par courrier électronique. Ils évitaient ainsi d'avoir à se déplacer jusqu'au bureau et, plus probablement, de manquer un cours dans une autre matière.

Remise des travaux

On s'est mis d'accord, tout au début du projet, sur un calendrier avec toutes les remises de travaux que devaient effectuer les étudiants, aussi bien individuelles que du groupe. Voici la liste de documents qu'ils devaient remettre : un recueil de textes parallèles accompagné d'un commentaire expliquant pourquoi ils les considéraient comme représentatifs, les brouillons de la traduction et, plus tard, la version définitive, le glossaire, le livre de style, les fiches d'autoévaluation, les commentaires portant sur la manière dont on avait résolu les problèmes de traduction et, finalement, les fiches portant sur la dynamique du groupe. On pensait qu'il était important que les étudiants sachent, dès le début, ce que l'on attendait d'eux à chaque remise de travaux. En effet, s'ils étaient conscients de ce qu'ils devaient faire, des documents qu'ils devaient fournir et de quelle manière ils allaient être évalués, il y aurait de fortes chances pour qu'ils se surpassent dans leur travail.

Phase 3. Évaluation du projet

L'apprentissage par projets promeut, d'une part, l'évaluation du processus d'apprentissage et, d'autre part, l'évaluation du produit final. C'est ainsi que pour réussir dans la partie de la matière portant sur le projet il fallait rendre tous les documents demandés. Si l'un des matériaux comportait des fautes par inadvertance, l'étudiant avait toujours l'occasion de le réviser et de le rendre plus tard.

Autoévaluation

Le dossier d'autoévaluation faisait partie des documents que l'étudiant devait rendre et avait pour but de lui permettre de réfléchir sur les compétences qu'il avait acquises grâce au travail sur le projet mais aussi quelles étaient celles qu'il devait améliorer. Toutefois, ce dossier ne fut demandé que la dernière année de l'expérience.

Co-évaluation entre membres du même groupe

La co-évaluation a été utilisée tout au long du projet car, il s'agissait d'un projet commun, chaque membre devait évaluer les apports des autres avant d'en assembler toutes les « pièces ».

Co-évaluation entre groupes

Une fois le projet terminé, chaque groupe faisait la révision d'une partie du produit pour s'assurer que la traduction avait la qualité que l'on attendait d'une commande professionnelle réelle.

Évaluation du professeur

À partir du rapport fait par les groupes, le professeur a évalué le projet et a fourni un feedback. Après chaque remise de travaux l'étudiant recevait un feedback, le plus rapidement possible, pour l'aider à améliorer son processus d'apprentissage. Cette partie a été spécialement compliquée à mener à terme, surtout vers la fin du projet, du fait du grand nombre de documents qu'on devait lire et commenter.

Rapport final

Les étudiants devaient rendre, à la fin du projet, un rapport individuel où ils devaient commenter comment s'était organisé le travail, quelles stratégies avaient été utilisées pour résoudre les problèmes de traduction, quelle avait été la documentation utilisée, les conflits à l'intérieur du groupe, la relation avec les autres groupes, etc.

V. Résultats

Nous avons constaté, forts de notre expérience dans la réalisation de projets réels de formation de traducteurs, aussi bien dans les cours de traduction générale (comme dans le cas de la traduction du portugais à l'espagnol et au catalan) que de traduction spécialisée (traduction scientifico-technique de l'anglais à l'espagnol), que les étudiants avaient une attitude très favorable à l'égard de ces projets puisqu'ils avaient eu l'occasion d'approcher la réalité du monde professionnel. Le problème principal que nous ayons dû affronter en tant que professeurs a été, surtout au début, notre propre inexpérience en ce qui concerne la dynamisation du travail en groupe ou, autrement dit, en ce qui concerne l'orientation des groupes, lorsqu'il a fallu leur offrir suffisamment d'autonomie tout en les aidant à résoudre les problèmes.

Les résultats obtenus peuvent être appliqués dans leur ensemble aussi bien pour les cours de traduction générale que pour celles de traduction spécialisée. Nous remarquons toutefois que dans le cas de la traduction spécialisée les travaux de documentation et de recherche terminologique ont été plus intenses que dans le cas de la traduction générale.

Voici, à la suite, un certain nombre d'aspects négatifs que nous avons trouvés dans les différents projets.

En ce qui concerne les étudiants :

- Manque d'habitude au travail en équipe. Certains étudiants insistaient pour pouvoir faire le travail individuellement, alors que d'autres essayaient de profiter du travail du groupe. On leur a expliqué que l'un des objectifs de l'appren-

tissage par projets est précisément le travail en groupe et que le succès de chacun des membres dépend du succès de tous les membres du groupe.

- Surcharge de travail. S'il est vrai que certains étudiants se plaignaient tout au long de l'année de la surcharge de travail, ils avaient à la fin du projet une opinion très favorable à l'égard de l'effort fourni. « On travaille beaucoup, mais on apprend aussi beaucoup » était l'un de leurs commentaires.
- Moindre effort. Lorsqu'on a commencé à appliquer cette méthodologie, le programme des cours que nous enseignions prévoyait la possibilité que l'étudiant ne fasse qu'un examen à la fin du cours et qu'il compte 100 % de la note. Certains étudiants décidaient alors de se présenter à l'examen final au lieu de réaliser les projets. Cette possibilité a depuis été éliminée et l'on doit dorénavant réaliser le projet si l'on veut obtenir les crédits. On doit en outre faire, lors de la session de rattrapage, un certain nombre de travaux et commandes de traduction de manière à ce que l'effort demandé aux étudiants des deux sessions soit, dans la mesure du possible, plus équitable.

En ce qui concerne les professeurs :

- Manque d'expérience dans l'évaluation du travail en groupe. Au début de l'apprentissage par projets nous avions des difficultés pour trouver une formule nous permettant d'évaluer les contributions individuelles et en groupe tout en évitant la subjectivité. Nous nous sommes formés en autodidactes et nous avons adopté des barèmes pour évaluer le travail en groupe.
- Immense quantité de travail. Les premières fois que nous avons travaillé avec l'apprentissage par projets, nous pensions que le produit final devait avoir une qualité professionnelle et nous avons révisé nous-mêmes la totalité des traductions des étudiants ainsi que les dossiers qui les accompagnaient. Nous avons peu à peu demandé des documents de travail moins longs que lors des premières sessions, dans le but de réduire notre charge de travail, et nous avons utilisé la co-évaluation comme méthode de révision du produit final. Le client est désormais informé que la traduction passe par plusieurs processus de relecture mais que le professeur ne révisera pas un par un les documents en langue d'arrivée.
- Manque d'expérience en dynamique de groupe.

Voici quelques uns des aspects positifs qui méritent d'être cités :

En ce qui concerne les étudiants :

- Travail constant. Les étudiants sont conscients qu'avec un travail constant ils peuvent réussir les examens et, qu'en outre, ils obtiennent de bonnes notes et leur niveau de connaissances augmente. Certains évitent aussi de se présenter à l'examen final qui leur fait un peu peur.

- Individus autonomes. Le travail autonome, sans professeur, individuel mais aussi en équipe, permet que les étudiants deviennent plus autonomes et plus performants.
- Professionnalisation. Les étudiants apprécient le fait de pouvoir travailler à l'université avec des projets réels pour lesquels ils doivent développer différentes fonctions et connaître les tarifs du marché pour pouvoir élaborer une facture ou mener à bien différentes tâches ayant trait à la traduction (documentation, traduction, révision, recherche terminologique, etc.).

En ce qui concerne le professeur :

- Systématisation de la méthodologie. Le fait d'avoir travaillé avec l'apprentissage par projets dans différents cours et combinaisons linguistiques a eu sans doute comme résultat une amélioration de notre méthodologie de travail et, par conséquent, un meilleur rendement du professeur et des étudiants.
- Critères d'évaluation. Mieux nous définissons les critères que nous allions utiliser dans l'évaluation du travail des étudiants, mieux ils travaillaient, puisqu'ils connaissaient les objectifs à atteindre. Nous avons obtenu, avec le temps, que notre évaluation soit plus rigoureuse, plus objective et plus facile à comprendre.
- Marché du travail. Nous avons constaté que, grâce à l'apprentissage par projets, les étudiants se sentent mieux préparés pour affronter le marché du travail. Cette méthodologie leur permet de systématiser toutes les étapes d'une commande de traduction réelle, allant des premiers contacts avec le client ce qui leur permet de pratiquer un certain langage en passant par l'information sur la commande, à la révision d'une traduction, la réflexion sur les techniques de traduction ou l'émission d'une facture.
- Processus d'apprentissage. L'apprentissage par projets permet au professeur de mieux connaître l'évolution de l'étudiant pas à pas.

À partir de ces résultats, nous pouvons formuler les recommandations suivantes pour améliorer le processus.

- Mieux concrétiser les critères d'évaluation.
- Incorporer des critères assurant l'autoévaluation continue des matériaux générés par l'équipe.
- Définir dans le détail les orientations permettant de réaliser le projet, en spécifiant les étapes de chacune des phases qui le composent.
- Établir un calendrier de livraisons garantissant que l'étudiant puisse disposer du temps nécessaire pour pouvoir réaliser son travail et que le professeur puisse donner une rétroaction rapidement une fois le travail rendu.

- Systématiser le processus du feedback des travaux rendus pour que l'étudiant soit conscient à tout moment de ses difficultés et puisse connaître les ressources à utiliser dans le but de s'améliorer.
- Mener à terme un projet moins important avant de réaliser le projet principal. Cela aiderait les étudiants à s'habituer à la méthodologie et à la distribution de tâches.
- Obtenir des collaborations avec des entreprises qui permettent d'introduire l'étudiant dans le marché du travail et que celui-ci puisse incorporer ces collaborations à son curriculum vitae.

VI. Conclusions

La conclusion principale que nous tirons de la professionnalisation du traducteur en formation au moyen du travail avec des projets réels en salle de classe est qu'elle augmente le rendement académique et l'implication de l'étudiant. Le fait de devoir expliquer et défendre son travail face aux autres étudiants lui permet de mieux le comprendre lui-même. Il se sent aussi fort motivé car c'est lui qui résout les problèmes, planifie et dirige les activités d'apprentissage ainsi que son projet.

Ce type d'activité oblige à intégrer aussi bien les compétences générales (travail coopératif, communication orale, communication écrite, planification et organisation...) que les compétences spécifiques (appliquer les principes méthodologiques et stratégiques au processus de traduction, contraster les langues de travail et éviter les interférences, opérer dans le marché du travail, se documenter et utiliser les outils nécessaires pour résoudre les problèmes de traduction ou, encore, traduire différents genres textuels).

La réflexion qu'implique l'apprentissage par projets au sujet de l'évolution le long du processus, la qualité des produits rendus et l'interaction entre les membres du groupe fait que l'étudiant adopte une perspective critique sur son effort, sa progression et les résultats obtenus. L'étudiant se sent stimulé par sa proximité au marché du travail.

Avec cette méthodologie, l'étudiant trouve des connexions interdisciplinaires, utilise les technologies de l'information et la communication, parcourt tout le processus de traduction et pratique des habiletés qui lui seront nécessaires lors de l'exécution de son travail, comme gérer le temps, exercer la responsabilité et la ponctualité, prendre des décisions ou travailler en interdépendance et coopération.

Le professeur, quant à lui, voit comment les heures qu'il consacre au projet augmentent en comparaison aux autres méthodologies, notamment lors de la phase de planification et de feedback. Il a cependant la satisfaction d'avoir participé à la réussite de ses étudiants en leur permettant d'atteindre les objectifs prévus

dans le cours, en les incitant à devenir autonomes et, finalement, en les préparant à s'incorporer au marché du travail, principal objectif de la formation universitaire.

Bibliographie

- Archer, Jill. 2002. "Internationalisation, Technology and Translation." *Perspectives: Studies in Translatology* 10 (2): 87–117.
- Askehave, Inger. 2000. "The Internet for Teaching Translation." *Perspectives: Studies in Translatology* 8 (2): 135–143.
- Austermühl, Frank. 2001. *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome. 192 pp.
- Baer, Brian James, et Geoffrey S. Koby. 2003. "Task-based Instruction and the New Technology." Dans *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monographic Series, volume XII, Edité par Brian James Baer, et Geoffrey S. Koby, 211–229. Amsterdam: John Benjamins.
- Biau, José Ramón, et Anthony Pym. 2006. "Technology and Translation (A Pedagogical Overview)." Dans *Translation Technology and its Teaching (With Much Mention of Localization)*, Edité par Anthony Pym, Alexander Perekrestenko, et Bram Starink. Disponible sur: http://isg.urv.es/library/papers/BiauPym_Technology.pdf. [Consulté : 5-12-2009].
- Blank, William E. 1997. "Authentic Instruction." Dans *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*, Edité par William E. Blank, et Sandra Harwell, 15–21. Tampa, FL: University of South Florida.
- Clark, Robert. 1993. "Computer-assisted Translation: The State of the Art." Dans *Teaching Translation and Interpreting* 2, Edité par Cay Dollerup, et Anne Lindegaard, 301–308. Elsinore, Denmark.
- Canadian Translation Industry Sectoral Committee (CTISC). 1999. *Survey of the Canadian Translation Industry: Final Report of the Canadian Translation Industry Sectoral Committee*, Canadian Translation Industry Sectoral Committee.
- Dickinson, Katherine, et al. 1998. *Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washington: Department of Labor, Office of Policy and Research. 143 pp.
- González Davies, Maria. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam : John Benjamins. 259 pp.
- González Davies, Maria (coord.). 2003. *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro. 160 pp.
- Gouadec, Daniel. 1989. *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris: Afnor gestion. 181 pp.
- Harwell, Sandra. 1997. "Project-based Learning." Dans *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*, Edité par William E. Blank, et Sandra Harwell, 23–28. Tampa, FL: University of South Florida.
- Hurtado, Amparo. 2008. "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR* XXI (1): 17–64.
- Hurtado, Amparo dir. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa. 256 pp.
- Hurtado, Amparo. 1996. "La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología." Dans *La enseñanza de la traducción*, Edité par Amparo Hurtado, 31–55. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Hurtado, Amparo. 1992. "Didactique de la traduction des textes spécialisés." In *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*. Brest: UBO-ENST. 295 pp.
- Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kiraly, Don. 2005. "Project-based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta* 50 (4): 1098–1111.
- Kiraly, Don. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St Jerome. 207 pp.
- Lavault, Elisabeth. 1998. "Traduction en simulation ou en professionnel: le choix du formateur." *Méta* 43 (3): 364–372.
- Olvera, Dolores, et al. 2007. "Professional Approach to Translator Training (PATT)." *Méta* 52 (3): 517–528.
- Robinson, Douglas. 2003. *Becoming a Translator*. Londres et New York: Routledge.
- Somers, Harold. 2003. "The Translator's Workstation." Dans *Computers and Translation. A Translator's Guide*, Édité par Harold Somers, 13–30. Amsterdam: John Benjamins. 349 pp.
- Thomas, John W. 1998. *Project-based Learning: Overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. 167 pp.

Résumé

Nous présentons dans cet article une expérience d'apprentissage par projets dans le cadre d'un cours de traduction où les projets étaient des commandes réelles de traductions. Les trois axes qui articulent l'expérience sont l'apprentissage par projets, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et la pratique authentique.

Ces axes fournissent à l'étudiant la possibilité, d'une part, d'acquérir aussi bien les compétences générales que spécifiques définies pour le cours et, d'autre part, de se rapprocher du monde professionnel, facilitant ainsi leur accès au marché du travail. Le document cadre portant sur l'intégration du Système Universitaire Espagnol dans l'Espace Européen d'Éducation Supérieure (MEC 2003) recueille toutes ces conditions.

Mots clés : enseignement de la traduction, professionnalisation, apprentissage par projets, pratique authentique, TIC

Abstract

In this article I present a project-based learning experience conducted in a translation course in which the project consisted of genuine translation briefs. This experience is described from three perspectives: project-based learning, the use of information and communication technologies and authentic practical tasks. All of these provide the student with the opportunity to acquire both the generic and specific competences defined in the course. In addition, they bring trainee translators into closer contact with the professional world, which should facilitate their entry into the job market, in accordance with the conditions set out in the framework document on the Integration of the Spanish University System into the European Higher Education Space (MEC 2003).

Keywords : translation teaching, professionnalization, project-based learning, authentic practice, ICT

About the author

Anabel Galán-Mañas holds a PhD in Translation and Intercultural Studies, and is a lecturer at the Faculty of Translation and Interpreting, Universitat Autònoma de Barcelona (Spain), where she teaches courses on introduction to translation and technical-scientific translation.

Her research areas include translator training, particularly in the area of blended learning, and the use of information and communications technologies (ICT) applied to translation and translator training. Her doctoral thesis sets out an empirically validated pedagogical proposal for training translators using a blended learning approach.

Address: Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, Despatx 2006 - Edifici K – Campus UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Spain.

E-mail: isabel.galan@uab.cat



TRANSLATIO ISSN 1027-8087

Bibliographie – Lexicographie – Histoire – Recensions
Bibliography – Lexicography – History – Reviews

Revue Trimestrielle publiée par la
Fédération Internationale des Traducteurs
International Federation of Translators

Information et commande chez Dr. R. Haeseryn
Redacteur en chef responsable

Heiveldstraat 245, B-9040 Sint-Amantsberg (Belgique)
Tél. et télecopie: +32-9-2283971