

Enseigner la traduction par les TIC : Cas d'un cours hybride en contexte universitaire

Teaching translation with ICTs: Case study of a blended course at the university

Marie Bitar, Mehdi Kaddouri

Equipe de recherche Langage, Imaginaire et Médiation technologique (LIMTEC), Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed Premier (UMP), Oujda (Maroc)

Mostafa Azizi

Laboratoire Mathématiques appliquées, Traitement de Signal et Informatique (MATSI), Ecole Supérieure de Technologie, UMP, Oujda (Maroc)

Résumé

S'inscrivant dans le cadre de la didactique de la traduction en contexte multimédiatisé, cet article fait état d'une expérience d'enseignement hybride (présentiel/distanciel) d'un cours de traduction pour des étudiants du Master Didactique et Technologies éducatives depuis sa conception jusqu'à sa mise en ligne et apporte un éclairage sur les avantages et les limites de l'usage des TIC dans le cadre de la médiatisation d'un cours universitaire. Pour concevoir le cours, nous avons dû nous baser sur des théories traductologiques et des théories didactiques. En pédagogie de la traduction, nous avons fait le croisement entre la méthode comparative et la méthode interprétative. Pour les théories de l'apprentissage, nous avons tenté de croiser les approches instructiviste, (socio) constructiviste et connectiviste pour mieux adapter notre enseignement au contexte médiatisé et nous avons puisé du contexte immédiat de la formation, des outils que nous avons exploités comme instruments pédagogiques. Dans une démarche empirico-inductive, nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » pour interpréter les données recueillies. Les résultats de cette expérience montrent qu'en dépit de quelques contraintes d'ordre technique et pratique, les deux tiers de nos étudiants ont pu profiter de cette approche multidimensionnelle et que le mode d'enseignement hybride nous a permis d'expérimenter la plus-value des TIC dans l'apprentissage de la traduction ainsi que les limites associées à leur intégration dans le processus éducatif.

Mots-clés : didactique de la traduction, apprentissage/enseignement hybride, instructivisme, socio-constructivisme, connectivisme

Abstract

Pertaining to the translation didactics field in a multimeditated context, this paper reports an experience of blended teaching (presence/distance) of a translation course for students of Master in Didactics and Educational Technologies, since its conception to its online implementation and sheds light on the advantages and limitations of using ICT as part of the mediatization of a university course. To design the course, we had to rely on learning theories and translation theories. As for translation pedagogy, we made the crossing between the comparative method and the interpretive method. For learning theories, we attempted to cross the instructivist, (socio) constructivist and connectivist approaches in order to adapt our teaching to the mediated context. We exploited from the immediate context of the training tools that we used as pedagogical instruments. In an empirical-inductive approach, we followed a "content analysis" methodology to interpret the data. Despite some technical and practical constraints, the results of this experiment show that two-thirds of our students have benefited from this multidimensional approach and that the hybrid mode of delivery has allowed us to experience the added value ICT bring in translation didactics as well as the limitations associated with their integration into the educational process.

Keywords: translation didactics, blended teaching/learning, instructivism, socio-constructivism, connectivism

I. Contexte et problématique

L'expérience dont nous faisons état dans le présent article s'inscrit dans le cadre de nos travaux de recherche portant sur le processus traductif en contexte multimédiatisé. En effet, il s'agit d'une expérience d'enseignement en mode hybride¹ d'un cours de traduction. Ce cours était une initiation aux différentes approches théoriques ainsi qu'aux techniques et méthodes traductives issues des divers courants de pensée et était destiné à des étudiants de première année du Master Didactique et Technologies éducatives. Comme son nom l'indique, ce master, offert à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Mohamed Premier (Oujda, Maroc), s'articule autour de deux axes : celui de la didactique et celui des technologies. Cette combinaison a pour objectif d'initier les futurs enseignants de langues à l'usage des différents outils technologiques offerts par les TIC en vue de les intégrer dans leur pratique professionnelle future. Ainsi l'articulation présence-distance jumelée à l'intégration des technologies comme support du processus d'enseignement-apprentissage ont caractérisé notre processus de formation hybride. Notre enseignement s'est étalé sur 12 séances dont 6 ont été assurées en présentiel et 6 à distance via la plateforme de formation *Claroline* déployée dans cette université. Dans une première partie nous aborderons la conception du cours puis nous traiterons dans une deuxième partie sa mise en ligne dans le cadre des processus mis en jeu dans toute « communication éducative médiatisée ». Dans une troisième partie, nous ferons l'analyse des données recueillies en adoptant une démarche méthodologique inductive de type « analyse de contenu ». En nous basant sur les résultats et conclusions de cette étude, nous tenterons d'apporter un éclairage sur les plus-values et les limites de l'usage des TIC dans un cours de traduction universitaire.

II. Conception du cours : Vision didactique multidimensionnelle

A. Pertinence d'un cours de traduction à la formation d'enseignants de langues

1. Traduction et didactique des Langues

Depuis la genèse de la didactique des langues, la traduction a été présente dans l'apprentissage des langues mortes à travers la méthodologie grammaire-traduction. Plus tard, avec l'instauration des méthodes directes, le rôle de la traduction a été marginalisé en classe de langue pour émerger à nouveau ces dernières années, non seulement comme instrument de contrôle et d'évaluation des connaissances linguistiques et culturelles, mais aussi comme moyen de mise en fonctionnement discursive de deux systèmes linguistiques en contact, moyen qui favorise l'enrichissement et le perfectionnement linguistique comme le souligne Seleskovitch (1983, p. 99) :

« [...] enseigner les langues par le biais de la traduction c'est faire découvrir à travers les équivalences inédites les aspects insoupçonnés de l'emploi de la langue étrangère »

Et dans un autre passage :

« [...] pratiquée à un degré avancé de connaissance linguistique, la traduction dans le vrai sens du terme peut servir au perfectionnement linguistique » (Seleskovitch, 1983, p. 101).

Ainsi, la réhabilitation de la traduction en classe de langue étrangère se fait de plus en plus ressentir. Elisabeth Lavault (1985) prône une réhabilitation non pas de la méthode traditionnelle mais d'une

¹ « Valdès (1995) décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée. Dans ce cadre, l'intégration de la présence et de la distance et l'usage des technologies permet de rencontrer davantage ses objectifs de « dispositif centré apprenant » ». (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

méthode discursive vivante qui s'appuie sur les fondements de la théorie interprétative enseignée à l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris (ESIT).

Par conséquent, en formant les futurs enseignants aux différentes techniques et méthodes de traduction, nous les encourageons à en faire usage dans leur carrière future. De ce fait, ils pourront utiliser la traduction comme instrument pédagogique pertinent en se basant sur des techniques professionnelles et non sur un simple choix d'amateur. Ceci est susceptible de leur faire acquérir des réflexes adaptés aux différentes situations de traduction et des outils et procédés fiables.

« *En donnant des principes et des éléments de méthode répliquables à toute une série de situations de traduction, l'approche [méthodologique] permet au candidat d'acquérir les réflexes nécessaires pour exécuter une traduction satisfaisante [...] et, en même temps, en le faisant réfléchir à la manière d'aborder et de traiter le texte à traduire, lui donne les outils pour surmonter les difficultés d'ordre linguistique, culturel et intertextuel et le prépare à son futur métier de professeur de langue.* » (Durieux, 2005, p. 40).

« *Dans la mesure où il ne s'agit pas seulement, dans les filières de langues vivantes classiques, de former de futurs enseignants et enseignants chercheurs, il serait souhaitable que l'enseignement de la traduction universitaire apporte aux étudiants une véritable compétence professionnelle, avec une ouverture sur les différentes réalités de la traduction, aux différentes approches théoriques et aux choix qui en découlent* » (Keromnes, 2010).

2. La traduction dans les concours des professeurs de langue

Par ailleurs, les concours des professeurs de langue, si nous prenons l'exemple de la France (le CAPES – certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire – pour un accès à l'enseignement en collège, et l'agrégation pour un accès à l'enseignement en Lycée) prévoient deux épreuves de traduction (écrite et orale) qui permettent de vérifier les compétences linguistiques et discursives des futurs enseignants. Les filières de langues préparent les futurs professeurs aux concours. Au Maroc, par contre, la préparation des concours de professeurs ne se fait pas dans les filières de langues, mais par le biais de centres spécialisés appelés *les centres de préparation à l'agrégation* qui collaborent avec leurs homologues français. Dans ce contexte, nous pensons qu'il serait souhaitable pour les filières de didactique des langues à l'université d'intégrer un module de traduction pour permettre aux apprenants de se familiariser avec la traduction avant de passer de telles épreuves dans le but d'enseigner cette matière dans les lycées marocains ou de l'utiliser comme instrument pédagogique en classe de langue. En effet, le savoir linguistique est censé être acquis pour des enseignants de langue et l'enseignement de la traduction ciblera plutôt le savoir méthodologique.

« *L'enseignement de la traduction écrite dans le cadre de la préparation aux concours, et plus particulièrement la préparation à l'agrégation, porte ou devrait porter sur un savoir-faire et non plus sur un savoir. [...] L'enseignement de la traduction dans le cadre de la formation de futurs professeurs de langue s'appuie [...] sur un savoir [linguistique] censé être acquis et peut alors porter sur le savoir-faire, autrement dit sur la méthode à mettre en œuvre pour (1) exécuter des traductions satisfaisantes, et (2) faire exécuter des traductions satisfaisantes.* » (Durieux, 2005, p. 39)

B. Un cours intitulé « initiation à la traduction de l'anglais au français »

Ce cours est une initiation à la traduction. Ce choix n'est pas fortuit puisque dans le test des prérequis soumis aux étudiants au cours de la première séance, nous avons pu constater que les étudiants n'avaient pas, sinon très peu, suivi un cours de traduction pédagogique et que ceux qui avaient eu cette chance ont suivi un cours de traduction dans des combinaisons linguistiques différentes mettant en jeu leur langue maternelle (l'arabe), à savoir arabe-français/français-arabe ou arabe-anglais/anglais-arabe. Nous avons choisi la combinaison anglais-français d'abord parce que l'enseignement qu'ils reçoivent dans le cadre du master est essentiellement en français (leur langue

seconde), donc ils sont supposés avoir une maîtrise des tournures propres au français. Par ailleurs, comme la recherche scientifique se fait principalement en anglais, ils seront amenés à lire au cours de leur apprentissage des textes anglais sur les technologies éducatives, s'ils veulent rester au courant des progrès en matière de TICE. Ces prérequis n'étant pas satisfaits, nous avons décidé de les initier à la traduction tout en contextualisant leur apprentissage par des textes appartenant au domaine de l'apprentissage en ligne et des TICE.

C. Cadre théorique et méthodologique

Pour concevoir le cours, nous avons dû croiser des théories traductologiques et des théories didactiques.

1. Théories traductologiques

Pour cette première catégorie, nous avons fait le croisement entre la méthode comparative (Vinay et Darbelnet, 1958 ; Chuquet et Paillard, 1987), base de la traduction pédagogique² et la méthode interprétative (Seleskovitch et Lederer, 1984), base de la traduction professionnelle³ pour permettre aux étudiants d'expérimenter les différentes méthodes en traduction. Pour la traduction pédagogique ou didactique, il s'agissait de phrases décontextualisées à traduire en employant les procédés et techniques de traduction tels que décrits par Vinay et Darbelnet dans la stylistique comparée du français et de l'anglais. Quant à la traduction professionnelle, du fait qu'elle s'exerce sur des textes réels en contexte, nous avons donc adopté la méthode interprétative (ou théorie du sens) développée par l'école de Paris pour traduire des textes appartenant au domaine de l'apprentissage en ligne et des TIC.

La méthode contrastive ou comparative est une méthode axée sur la langue et procède par correspondances alors que la méthode interprétative est une méthode axée sur le discours et procède par équivalences. La première est issue de l'approche linguistique (linguistique comparée) et la deuxième, de l'approche communicative. Lorsque la traduction linguistique ne peut rester correcte et idiomatique, il vaut mieux passer à l'équivalence, procédé qui a été défini par Vinay et Darbelnet en ces termes : « *L'équivalence est un procédé par lequel on rend compte de la même situation que dans l'original, en ayant recours à une rédaction entièrement différente* » (Vinay et Darbelnet, 1958)

Il est à noter que la stylistique comparée est utile pour les étudiants débutants en traduction qui doivent d'abord se familiariser avec les deux langues en contact et leurs différences morphosyntaxiques et stylistiques pour enfin pouvoir passer du contrastif à l'interprétatif, soit du linguistique au discursif :

« *En pédagogie de la traduction, on oppose généralement deux méthodes : la méthode comparative ou contrastive (celle de Vinay et Darbelnet) qui, selon ses détracteurs, est « trop axée sur la "langue" » (Roberts 1984 : 48), et la méthode interprétative, formalisée notamment par Seleskovitch et Lederer (1984). Cette dernière approche consiste en une théorie du sens, et repose sur le triptyque « compréhension – déverbalisation – réexpression ». Or, la méthode de Vinay et Darbelnet comprend elle aussi une théorie du sens : « Il y a des cas [...] où la traduction ne ressort ni de la structure, ni du contexte, mais où le sens global et ultime n'est perceptible que pour celui qui connaît la situation. » [...] Pour conclure cet exposé succinct des raisons de notre choix, nous reprendrons les propos de Rochard (2000) : « Traduire, c'est un dialogue permanent entre le contrastif et l'interprétatif ». Il nous semble à ce titre que la méthode de Vinay et Darbelnet autorise précisément ce va-et-vient entre sens et structure, ce syncrétisme entre les deux « doctrines » que l'on oppose généralement. C'est pourquoi elle constitue selon nous une base pédagogique pertinente. » (Collombat, 2003)*

² «Exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue». (Delisle, 2005, p. 49)

³ «Exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels». (Ibid. p. 50)

2. De la théorie dans une discipline orientée vers la pratique!

Toute pratique nécessite un savoir-faire basé sur des outils et des techniques d'utilisation spéciales. Ce savoir-faire doit être jumelé à un savoir théorique qui détermine un chemin de pensée, une réflexion sous-jacente. En nous inspirant des termes de Collombat (2003) « la théorie spéculative » soit la théorie traductologique qui réfléchit sur l'opération traduisante ou le processus traductif, et la « théorie instrumentale » soit la méthodologie qui aborde des problèmes ponctuels de traduction et dote le traducteur d'outils et de techniques de résolution pratiques, nous avons divisé le cours magistral en deux volets : la traductologie et la méthodologie. La première oriente les étudiants vers la réflexion traductologique et la deuxième, vers le savoir-faire traductif. Pour ce qui a trait à nos étudiants, comme leur profil indique qu'ils sont débutants en traduction mais étudiants de deuxième cycle, nous avons pensé qu'ils étaient capables à la fois de réflexion théorique et d'application pratique, ce qui explique ce jumelage entre la traductologie et la méthodologie. Les propos de Collombat (2003) illustrent ce choix : « [...] *L'apprenti-traducteur [...] recourt à la théorie instrumentale, lorsqu'il est en phase d'acquisition des outils « susceptibles de le guider dans les choix à faire lorsqu'il traduit » (Valentine 1998 : 13) et [...] « la traductologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération traduisante, et mieux traduire. » (Flamand 1983 : 40-41). »*

3. Théories de l'apprentissage

Pour les théories de l'apprentissage, nous avons tenté de croiser l'approche instructiviste (mode transmissif), l'approche constructiviste issue des travaux de Piaget, socioconstructiviste issue des travaux de Vygotsky) et l'approche connectiviste issue des enseignements de Siemens et Downes pour mieux adapter notre enseignement au contexte médiatisé. Nous avons tenté de puiser du contexte immédiat de la formation « didactique et technologies éducatives » des outils que nous avons exploités comme instruments pédagogiques. Nous détaillerons un peu plus tard ces choix.

a. Instructivisme ou pédagogie de la transmission

Fortement convaincus que le mode transmissif demeure pour des apprenants débutants indispensable au fondement de leur apprentissage sur des références solides et éprouvées et au balisage de leur cheminement intellectuel, nous avons créé deux parcours pédagogiques différents sur la plateforme *Claroline*, l'un dédié à la traductologie et l'autre dédié à la méthodologie et nous avons organisé chaque parcours en trois chapitres et chaque chapitre en séquences d'apprentissage successives qui étaient déposées régulièrement une fois le cours expliqué. Les séances en présentiel étaient destinées à la méthodologie (cours et explication) alors que les séances en lignes étaient des ateliers de travail où se faisait en discussion synchrone le travail ou la correction des exercices d'application. Pour la traductologie, des notes de cours étaient déposées à leur intention dans le parcours dédié à cette fin. Un forum de traductologie a été créé pour leur permettre de répondre aux questions qui leur étaient posées. Des exercices interactifs d'auto-évaluation étaient élaborés pour leur permettre de tester leur niveau de compréhension et un forum FAQ (foire aux questions) a été créé pour toutes leurs questions au sujet du cours et des travaux.

Nous avons favorisé une approche par situations d'intégration (cours de méthodologie suivis d'applications) plutôt qu'une approche par situations-problèmes. Soulignons que l'approche par compétences persiste dans l'enseignement de la traduction : l'apprenti-traducteur est dès le départ confronté à une situation-problème « le texte à traduire » sans aucun encadrement méthodologique préalable. Il est clair que nous n'adhérons pas à cette forme de pédagogie pour des apprentis-débutants.

b. Cognitivism et constructivisme : pédagogie de la cognition individualisée

La traduction est un processus sémio-cognitif individuel. Le traducteur est confronté à son texte, soit à une « situation-problème » qu'il devra résoudre tantôt à coups de dictionnaires et maintes fois à coups de clairvoyance ou d'intelligence créatrice selon le contexte situationnel.

C'est dire que le cheminement du traducteur reste un cheminement individualisé dépendant du système cognitif de chacun, système qui détermine notre mode de raisonnement et notre logique ainsi que le langage utilisé. Donc le processus de traduction est une suite d'opérations cognitives et constructivistes dans ce sens que chacun selon son degré de maturité, ses connaissances et expériences antérieures, son bagage cognitif ou « compléments cognitifs » construit son propre cheminement intellectuel et sa propre procédure de résolution des situations-problèmes. « [...] *un système cognitif est un système d'inférence (étant donné qu'il traite de l'information et la transforme d'input à output suivant des règles* » (Steiner, 2005).

Le paradigme constructiviste de Piaget (1971) repose sur l'apprentissage dans l'action et l'interaction, dans la manipulation en situations réelles et actives d'apprentissage, et le travail sur l'erreur comme base de la construction et de la restructuration des modèles cognitifs existants.

Selon Kozman (1991) l'apprentissage est défini comme un « *processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire.* » (Lebrun, 2007).

« *Dans l'approche didactique constructiviste (voir notamment Ouellet 1994), centrée sur l'apprenant et ses acquis préalables, l'enseignant « est un facilitateur appuyant les élèves dans leur démarche de redécouverte ou de réinvention et de construction pour soi de règles, de concepts, de structures, etc. constituant ses savoirs, savoir-faire et savoir-être* » (Ibid : 5) [...] *L'approche constructiviste tend normalement à susciter des questionnements chez l'apprenant, voire à le placer dans des situations de « déséquilibre cognitif* » (Ibid.) *qui vont le conduire à confronter ses acquis aux obstacles qu'il rencontre.* » (Collombat, 2009). Une partie des exercices de traduction visait un apprentissage constructiviste à savoir les traductions individuelles qui étaient données aux étudiants en travaux pratiques et les questions de traductologie postées sur le forum à la fin de chaque chapitre.

c. Socioconstructivisme : pédagogie de la cognition distribuée ou cognition sociale

Le paradigme socioconstructiviste est axé sur la dimension sociale et interactive de l'apprentissage. Il s'appuie sur l'aspect social du constructivisme, et principalement sur l'usage du langage en tant qu'élément important de raffinement de l'apprentissage par la mise en commun des idées et le partage des perceptions dans un contexte social d'échange. On passe d'une cognition individualisée à une cognition distribuée. Le socioconstructivisme est reconnu par la fameuse théorie de l'activité qui prend son origine dans les travaux des théoriciens et psychologues soviétiques du début du 20^{ème} siècle (Vygotsky, Luria, et Leontiev). Elle est constructiviste en ce que « *toute activité d'apprentissage prend place dans un contexte [...] et part du principe que l'apprentissage émerge de l'activité plutôt qu'il en est un préalable* ». (Dessus, 2006, p. 14).

L'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste relèvent de l'action de l'individu considéré comme un sujet actif qui construit lui-même ses connaissances et les co-construit avec l'aide d'autrui dans le cadre d'un travail collaboratif et d'un contexte social bien déterminé. Dans ce sens, nous avons imaginé des traductions collectives où les apprenants pouvaient confronter leurs idées et adopter celle qui fait l'unanimité ainsi que des recherches terminologiques ponctuelles en vue de réaliser une traduction avec l'outil wiki disponible sur la plateforme qui leur confère un contrôle total de leurs productions. De même, chaque groupe a été invité à faire une carte conceptuelle de la traduction, de ses types et genres sur la base de leur propre compréhension des notes de cours mises à leur disposition. « *L'approche constructiviste présente d'autres caractéristiques essentielles qui en*

garantissent le succès : outre qu'elle nécessite que l'apprenant prenne une part active dans son apprentissage, elle repose largement sur la coopération entre les apprenants et le dialogue entre apprenants d'une part, et entre les apprenants et l'enseignant d'autre part. Ainsi, la coopération entre pairs joue un rôle important dans le processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire : judicieusement encadré, le travail d'équipe peut donc s'avérer très pertinent, d'autant qu'il est de plus en plus valorisé dans l'exercice même du métier de traducteur, [...] » (Collombat, 2009).

d. Connectivisme : néo-socioconstructivisme

Dans le paradigme connectiviste élaboré par Siemens et Downes (2008), l'apprentissage est un processus de création de connexions et de développement de réseaux. La connaissance réside à l'extérieur de nous, dans des nœuds spécialisés, sources d'informations. Les prises de décision sont fondées sur des bases qui se modifient rapidement. D'où l'importance de se créer un réseau et de savoir distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. « Savoir-faire » et « savoir-quoi » sont complétés par « savoir-où » (chercher l'information au moment voulu). « *At its heart, connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. Knowledge, therefore, is not acquired, as though it were a thing. It is not transmitted, as though it were some type of communication.* » (Downes, 2011).

« *Learning and knowledge rests in diversity of opinions. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources. Learning may reside in non-human appliances. Capacity to know more is more critical than what is currently known. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.* » (Siemens, 2004).

Parmi les pratiques connectivistes que nous avons mises en place, nous avons créé une activité d'apprentissage collaborative (au travers d'un wiki) que nous avons intitulée recherche thématique. Il s'agissait d'un travail de groupe qui consistait à rechercher des informations sur une thématique donnée appartenant au domaine de l'apprentissage en ligne et des technologies éducatives, de rédiger ces informations récoltées sous la forme de pages puis d'élaborer une carte conceptuelle récapitulant les points forts de la recherche, et enfin de faire un glossaire comportant tous les termes clés de la recherche et de citer ses références. Il est à noter que quiconque veut faire de la traduction dans un domaine de spécialité est invité à se constituer des fiches terminologiques sur le domaine et de lire dans la littérature pour acquérir d'une part, des compléments cognitifs ou des connaissances extralinguistiques sur le sujet en question et d'autre part, le jargon et le style propre au domaine.

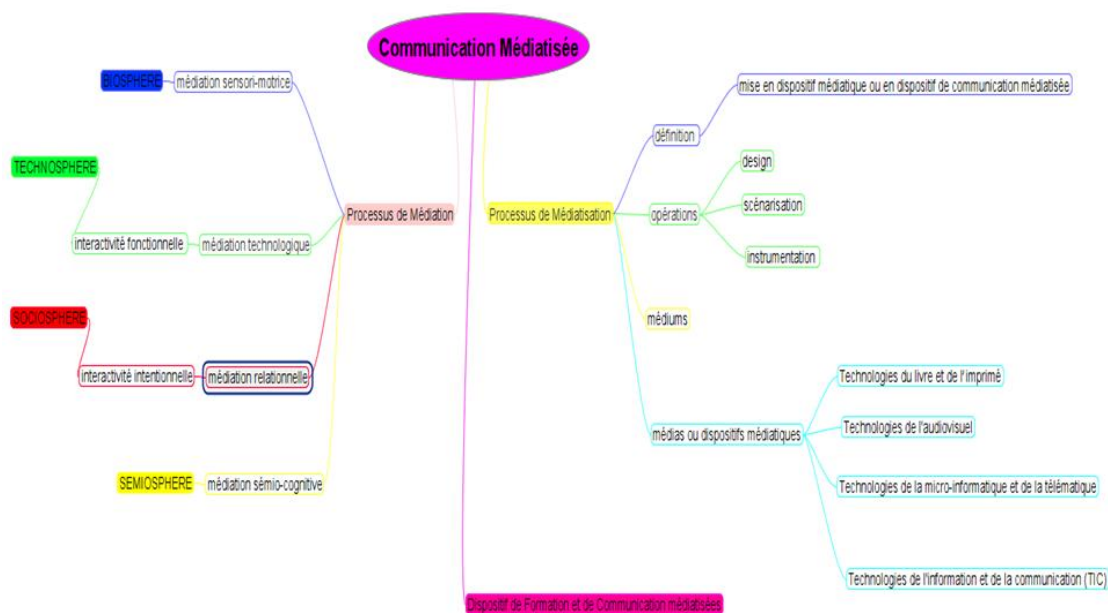
Pour la pratique connectiviste qui consistait à ouvrir ses propres ressources à la collaboration et au partage, nous avons déposé dans le parcours traductologie des séquences destinées à être lues et analysées avec pour chaque chapitre une question affichée sur le forum de traductologie et un exercice d'auto-évaluation. Les apprenants ont eu droit pour le premier chapitre à des séquences audio qui leur ont été transmises par messagerie électronique, puis pour les autres chapitres, ils ont été encouragés à prendre en main leur apprentissage et à co-construire leurs connaissances sur le sujet. Pour la méthodologie, les forums de groupe leur ont permis de discuter des difficultés rencontrées dans la résolution des problèmes ponctuels de traduction.

II- Processus de médiatisation et de médiation dans la communication éducative médiatisée

Toute communication éducative médiatisée met en jeu deux processus : celui de la médiatisation (mise en forme médiatique) et celui de la médiation. Selon Peraya (2005) : « le terme de médiatisation [est employé] pour désigner le processus de création de [...] dispositifs de formation et communication médiatisés, processus dans lequel la scénarisation occupe une place importante. Le processus de médiatisation – de « mise en » dispositif médiatique ou en « dispositif de communication médiatisée » – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique. »

Quant à la notion de médiation en communication, elle fait appel aux études des psychologues et sémioticiens qui s'inspirent des travaux de Vygotsky pour mettre l'accent sur le rôle de la médiation dans toute communication humaine. Comme le signale Peraya (2005) : « l'analyse de la médiation fait donc appel aux courants cognitivistes, à la sémiotique, à la pragmatique et à l'interactionnisme sociodiscursif, à la psychologie sociale, à l'approche sociocognitive des technologies, etc. » Pour plus de détails sur les processus de la communication éducative médiatisée, voir figure 1.

Figure 1: Carte heuristique de la communication médiatisée (Peraya, 2005)



A. Processus de Médiatisation

1. Claroline : dispositif de formation et de communication médiatisée

Pour mettre en ligne notre cours, nous avons utilisé la plateforme *Claroline* qui est gratuite et qui ne nécessite pas de connaissances informatiques avancées que ce soit pour son administration ou pour la gestion d'un site de cours. Voir figure 2 pour un survol des outils de *Claroline*.

Figure 2 : Page d'accueil du cours

The screenshot shows a web browser window with the URL 'TRA_01 - CLAROLINE-UMP'. The page header includes 'CLAROLINE-UMP' and 'UNIVERSITE MOHAMED PREMIER-OUJDA'. A navigation bar shows the user 'Marie Bitar' with links for 'Mon bureau', 'Liste de mes cours', 'Mon compte utilisateur', 'Mes messages', and 'Quitter'. The course title is 'Initiation à la Traduction' by 'TRA_01 - Marie Bitar'. A sidebar on the left lists various course tools like 'Description du cours', 'Agenda', 'Annonces', 'Documents et liens', 'Exercices', 'Parcours pédagogique', 'Travaux', 'Forums', 'Groupes', 'Utilisateurs', 'Wiki', 'Online Conference', 'Discussion', and 'Survey'. The main content area features a graphic with words in multiple languages (ja, po, 是的, yes, vai, si, oui, da, はい, da) and a welcome message in French: 'Bienvenue sur le site du cours "Initiation à la traduction" destiné aux étudiants du Master Didactique et Technologies éducatives. Vous êtes invités à : - consulter régulièrement votre portail de cours pour faire le suivi des activités d'enseignement/apprentissage, - réagir sur les forums et les espaces de discussion, - déposer vos travaux individuels et collectifs dans les espaces réservés à cet effet, - vous créer un compte Skype pour les discussions synchrones. Je suis joignable par email : mariebitar@gmail.com et sur skype pseudo: bitarmar1. Je vous souhaite un agréable parcours à toutes et à tous! votre gestionnaire de cours'. At the bottom, it identifies the course manager as 'Marie Bitar' and the administrator as 'med kad'.

2. Structuration du cours en ligne

« Un cours, ou un module de formation, doit être bien structuré afin de permettre sa mise en ligne. L'accès et l'utilisation d'un tel cours doit être facile à un utilisateur et ceci grâce à un ensemble d'informations au sein d'un :

- Système d'entrée : Permettant de présenter le cours ;
- Système d'apprentissage : Offrant un contenu et des activités d'apprentissage ;
- Système de sortie : Evaluer les connaissances acquises par l'apprenant et l'orienter, éventuellement vers un autre module de formation » (Ayari, n.d.)

a. Système d'entrée

Présentation du cours⁴

Ce cours est une initiation théorico-pratique à la traduction de l'anglais au français. Il est destiné aux étudiants du Master Didactique et Technologies éducatives. Les prérequis sont : la compréhension de

⁴ Affichée sur la plateforme

l'anglais et la maîtrise du français. La partie théorique vise l'acquisition de quelques concepts-clés en traductologie et l'apprentissage de techniques et de procédés qui constituent la base de toute pratique traductive. La partie pratique vise l'acquisition d'un savoir-faire traductif, par l'application des méthodes et des procédés étudiés en théorie instrumentale. Des exercices de traduction phraséologique commentée amèneront l'apprenant à identifier des problèmes linguistiques ponctuels (lexique et syntaxe) et à les résoudre. Quant à la traduction textuelle, elle portera essentiellement sur des textes appartenant au domaine de la formation en ligne et des TICE dans le but de contextualiser l'apprentissage.

Compétences et objectifs

- *Connaître les concepts-clés sous-jacents à la réflexion traductologique et les principales approches théoriques*
- *Identifier les problèmes linguistiques et savoir utiliser les procédés et méthodes de traduction*
- *Traduire des textes sur la formation en ligne et les technologies éducatives*
- *Mener des recherches terminologiques et thématiques*

Test des prérequis

Dans la première séance, après avoir présenté le cours aux apprenants, un test leur a été soumis pour évaluer s'ils ont les prérequis nécessaires à la bonne conduite des activités d'apprentissage.

b. Système d'apprentissage

Le cours a été divisé en deux parties, chacune comportant trois chapitres et des exercices d'application sous la forme de travaux pratiques ou de travaux dirigés.

Activités d'enseignement

- Nombre de séances : 12
- Mode d'enseignement : 6 en présence et 6 à distance
- Exposés magistraux
- Animation d'ateliers en présence et à distance
- Directives pour les travaux et tutorat d'activités
- Animation de discussions et de forums
- Dépôt de ressources sur la plateforme

Activités d'apprentissage en traductologie

- Commentaire de citations ou d'extraits de textes
- Comptes rendus d'articles et cartes mentales
- Exposés sur des notions relatives au cours
- Exercices interactifs d'auto-évaluation

Activités d'apprentissage en méthodologie

- Traduction phraséologique : Application des procédés de traduction et exercices de syntaxe comparée
- Traduction textuelle et recherches terminologiques
- Révision et commentaire de traductions
- Traduction à vue avec application des différentes méthodes
- Recherches thématiques
- Exercices interactifs d'auto-évaluation

Nous leur avons également conseillé des ouvrages et des revues à consulter que nous avons mis sous la rubrique « Lectures recommandées ». Dans la rubrique « Ressources linguistiques

recommandées », ont été cités des dictionnaires, des bases terminologiques, des lexiques et des glossaires ainsi que des grammaires pour ceux qui le désirent. Des liens ont été créés directement vers les ressources en ligne et des indications concernant la disponibilité des monographies à la bibliothèque de la faculté ont été apportées.

c. Système de sortie : Modalités d'évaluation

- TP individuels et collectifs
- Projet de groupe : recherche thématique (wiki)
- Participation active en classe et sur les forums
- Contrôle des acquis pour la validation du module (50%)

4. Instrumentation et instrumentalisation : de l'artefact à l'instrument

Rabardel (1995) utilise le terme d'artefact pour désigner les systèmes techniques mis à la disposition des individus et qui font l'objet d'une appropriation intellectuelle. La notion d'artefact concerne des objets matériels ou des objets symboliques. A partir de cette notion, il développe la notion d'instrument. Celui-ci est composé de l'artefact et des utilisations particulières qu'en fait le sujet. Ainsi nous avons deux processus : « *un processus d'instrumentalisation qui rend compte de l'attribution de fonctions à l'artefact par le sujet en prolongement de ses fonctions initialement prévues ; un processus d'instrumentation qui rend compte de la construction d'habiletés par le sujet par adaptation, recomposition à partir d'anciennes et création de nouvelles.* » (Marquet et Leroy, 2004).

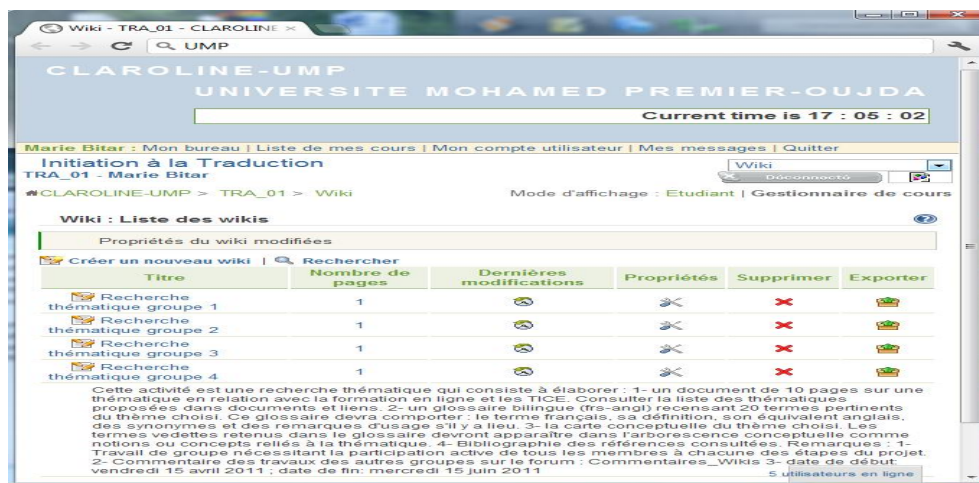
Par ailleurs, comme nous le fait remarquer Peraya (2009) : « *Rabardel (1995), Rabardel et Samurçay (2001) ont analysé la complexité des processus de médiation technologique ou médiation instrumentale dans le cadre plus général de l'activité humaine. Ils ont mis en évidence et modélisé la médiation du point de la construction par les usagers d'un "instrument", à travers les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Pour ces auteurs, un artefact ne devient un instrument que dans le cadre d'activité humaine qui met en relation un sujet et un objet (un savoir, une action ou d'autres sujets) [...]. Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité et d'autre part, les structures artefactuelles autrement dit les objets matériels mais aussi symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité [...]. La médiation instrumentale englobe donc pour ces auteurs certains aspects qui relèvent pour nous des médiations sémiocognitive et technologique. Enfin, ces auteurs distinguent encore quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémique orientée vers la connaissance de l'objet; la médiation praxéologique orientée vers l'action; la médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même et la médiation relationnelle qui se réalise entre les sujets.* »

5. Processus d'instrumentalisation : Artefacts techniques de Claroline utilisés comme instruments pédagogiques

a. Outil groupes : La classe a été divisée en quatre groupes (3 groupes de 4 apprenants et 1 groupe de 5 apprenants) qui étaient invités à collaborer entre les membres d'un même groupe ou avec ceux des autres groupes pour co-construire leurs connaissances.

b. Outil wiki : L'outil wiki a été utilisé pour deux finalités : la première pour réaliser une traduction collective où les apprenants, divisés par groupes de travail, devaient déposer la traduction d'une partie de texte. Ainsi tous les groupes ont été impliqués dans la traduction d'un texte portant sur les TIC en éducation de façon à obtenir une collaboration intragroupe et une collaboration intergroupe. La deuxième finalité concerne la réalisation d'une recherche sur une thématique appartenant au domaine des Technologies éducatives et de l'apprentissage en ligne. Nous avons également créé un travail en relation avec la recherche thématique qui consistait, pour chaque groupe, à commenter la recherche des autres groupes (Figure 3).

Figure 3 : Recherche thématique wiki



c. Outil forum : Cet outil, l'un des plus actifs sur la plateforme a permis aux apprenants de communiquer ensemble soit, via le forum de groupe à usage exclusivement réservé aux membres d'un seul groupe ou sur des forums à usage commun destiné à tous les utilisateurs. Un forum « Foire Aux Questions » (FAQ) a été créé pour permettre aux apprenants de poster leurs questions sur n'importe quelle partie de cours incomprise ou pour plus de détails sur les travaux à réaliser. Ouvert à tous, il permet de consulter les différents sujets postés et évite de reposer les mêmes questions. De même pour la traductologie, un forum a été créé avec pour chaque chapitre ou séquence d'apprentissage une question de réflexion à laquelle tous les étudiants étaient tenus de répondre après la lecture de la séquence de cours déposée dans le parcours pédagogique de « Traductologie ».

d. Outil chat ou discussion : Pour les séances à distance, nous avons utilisé cet outil pour animer un atelier de travail à distance, surtout pour la correction de traductions phraséologiques, de commentaires ou de révisions de traductions automatiques.

e. Outil exercices interactifs : Des exercices interactifs ont été créés sur des notions bien déterminées pour permettre aux apprenants de tester leur acquisition des concepts-clés en traductologie ou en méthodologie à la fin d'une séquence d'apprentissage.

f. Outil parcours pédagogique : La plateforme *Claroline* offre la possibilité de créer divers parcours pédagogiques, c'est pourquoi nous avons créé une multitude de parcours (traductologie, méthodologie, travaux pratiques, travaux dirigés, éléments de grammaire anglaise) pour permettre aux étudiants de se repérer dans la panoplie d'informations qui leur ont été soumises.

g. Outil documents et liens : C'est dans cette rubrique que les fichiers ont été déposés en vrac en vue de les réorganiser dans les parcours adaptés.

h. Outil travaux : C'est dans cette rubrique que les apprenants étaient invités à déposer leurs travaux individuels et de groupe.

i. Outil statistiques : Cet outil nous a permis de suivre les statistiques de navigation sur la plateforme, de voir les sujets les plus consultés, les plus actifs, les documents les plus téléchargés, les forums créés, etc.

j. Outil utilisateurs : Cet outil nous a permis de suivre l'activité des utilisateurs individuellement, à savoir les rubriques consultées, les documents téléchargés, le nombre d'accès à la plateforme...

k. Outil annonces : permet de diffuser une annonce auprès des utilisateurs du cours qui sera également envoyée vers leur compte de messagerie électronique.

6. Processus d'instrumentalisation : Objets didactiques utilisés comme instruments pédagogiques

a. Le commentaire de traduction

« *L'histoire de la traduction et de sa didactique révèle l'importance du commentaire à la fois comme démarche pédagogique et théorico-pratique. Le commentaire précède et accompagne la traduction. On peut en faire un moyen d'observation et d'étude à partir de textes déjà traduits.* » (Ballard, 1995). Nous avons préconisé un exercice de commentaire de traduction pour permettre aux apprenants de découvrir les choix du traducteur et les raisons qui leur sont sous-jacentes.

b. La recherche thématique et les compléments cognitifs

Le traducteur fait appel à l'intelligence cristallisée (Collombat, 2006) caractérisée par la réutilisation des apprentissages acquis suite à la résolution de situations-problèmes déjà vécues.

« *Elle se nourrit aussi de ce que Jean Delisle (2003 : 185-188) et Marianne Lederer (1997 : 14-15), notamment, appellent compléments ou bagages cognitifs, que le traducteur « convoque » dès qu'il se lance dans l'activité traduisante. Plus le traducteur dispose de compléments cognitifs, mieux il sera armé pour traduire : ainsi, la capacité de résolution de problèmes augmente avec l'extension de la culture générale [...] la traduction est avant tout une activité de résolution de problèmes ; et pour un apprenant, le meilleur moyen d'apprendre à résoudre un problème, c'est de devoir y faire face lui-même, non pas d'en écouter un exposé abstrait fait par le professeur en classe.* » (Collombat, 2009).

Dans ce sens, la recherche thématique permet l'extension de la culture et des compléments cognitifs des traducteurs puisqu'elle permet de se documenter sur les thèmes en relation avec le domaine concerné par le texte à traduire.

c. La traduction collective

Dans la pédagogie actuelle, une traduction collective est un instrument pédagogique pertinent permettant aux apprenants de confronter leurs idées et de commenter les choix terminologiques ou syntaxiques des autres tout en développant l'aptitude à respecter les autres et à accepter la critique constructive. Nous en avons fait usage pour mutualiser les connaissances des apprenants.

« *Se fondant sur Dunlap et Grabinger (1996 : 68), Don Kiraly (2000 : 36) a en particulier souligné que le travail en équipe permettait aux apprenants non seulement d'affiner leurs connaissances grâce à l'argumentation, à la contradiction et à l'enseignement réciproque, mais en outre de s'attaquer à des tâches plus complexes, tant en raison de la variété d'approches autorisées par le nombre de coéquipiers que par la plus grande confiance manifestée individuellement par chaque membre de l'équipe lors du travail en commun.* » (Collombat, 2009).

d. La révision bilingue

Nous avons permis aux étudiants de se familiariser avec le processus d'identification des erreurs, par le biais d'une traduction automatique générée à l'aide de l'outil « *google translate* ». Ceci leur a permis de reconnaître les types d'écart et d'éviter les pièges de construction morphosyntaxique.

e. La carte conceptuelle

C'est un objet didactique utilisé par les traducteurs professionnels ou en formation pour représenter un domaine de spécialité sous forme d'une arborescence de concepts. Pour des étudiants en

technologies éducatives, c'est également un outil précieux. Ainsi, l'usage de la « *mind map* » est un exemple probant de la transformation d'un objet didactique en instrument pédagogique.

7. Processus d'instrumentation : appropriation des outils techniques de la plateforme par les apprenants

Les outils augmentent notre aptitude à l'action et à l'interaction avec autrui. Ce sont des extensions de nous-même, des « organes fonctionnels » qui nous permettent d'extérioriser nos représentations mentales et notre pensée par des représentations et des formes externes. Le langage en est un exemple. Les organes fonctionnels sont des prolongements du corps ou du système cognitif. Pendant la phase d'appropriation et d'apprentissage, un outil appartient au monde extérieur du sujet. Lorsque le sujet développe un certain savoir-faire (expertise), l'objet technique devient un organe fonctionnel faisant partie intégrante du système homme-outil. Ce processus d'appropriation au cours duquel un outil technologique devient un outil cognitif capable de modifier nos structures mentales internes est nommé "internalisation".

Donnons ici l'exemple de nos étudiants face à une tâche d'écriture collaborative qui leur a été donnée. Leur première réaction était de dire qu'ils ignoraient comment fonctionnait un wiki, qu'ils n'avaient jamais utilisé cet outil. Nous sommes intervenus pour leur donner quelques notions de base de la syntaxe wiki et nous avons créé pour eux un modèle en leur expliquant les étapes. Puis un des étudiants s'est proposé d'aider ses collègues à mieux faire usage de cet outil en mettant à leur disposition sur le forum un document renfermant les principales fonctions et usages d'un wiki. Ceci est un exemple probant de collaboration et de co-construction des connaissances entre apprenants. De même, quand il s'agissait d'insérer la carte conceptuelle de la thématique de recherche dans les pages du wiki, un des groupes a élaboré un document détaillant la marche à suivre avec des illustrations pour le reste de la classe.

La carte conceptuelle qui leur a été demandée dans le travail de recherche peut être considérée comme un objet didactique utilisé comme instrument pédagogique puisque cette technique a fait l'objet d'une internalisation chez certains étudiants qui en ont fait usage systématiquement pour toutes leurs lectures. En s'appropriant le savoir externe véhiculé par l'outil et en l'internalisant, nos structures internes se trouvent remaniées et les structures externes sont ainsi simulées par notre intelligence et réexploitées plus tard comme faisant partie intégrante de notre système cognitif et représentationnel.

B. Processus de médiation

Peraya (2005) distingue quatre types de médiation (sémio-cognitive, relationnelle, technologique et sensori-motrice) qui appartiennent chacune à une sphère de l'activité humaine. Nous nous concentrerons dans cet article sur la médiation relationnelle⁵ et plus précisément sur la notion d'interactivité. Nous nous permettons d'introduire deux nouveaux concepts : l'interactivité transitive directe qui régit les rapports entre les acteurs dans une zone d'interaction sociale, et cela à travers l'ordinateur, et l'interactivité transitive indirecte qui gère les rapports avec le concepteur du logiciel ou de l'environnement technopédagogique, avec qui l'on communique de manière indirecte (avec son intentionnalité). Ce type d'interactivité est nommé par Peraya l'interactivité intentionnelle, par opposition à l'interactivité fonctionnelle (utilisateur - machine). Dans un enseignement à distance, la relation avec le formateur ou le tuteur est primordiale. C'est pourquoi nous avons créé un forum FAQ qui répond à toutes les questions d'ordre théorique ou pratique et nous avons essayé d'interagir sur les forums de groupe soit pour conseiller, soit pour encourager, soit pour encadrer et suivre de près l'activité des groupes. Notre intervention s'est faite à toutes les étapes du processus d'apprentissage : interaction directe en classe dans les séances présentes et interactionnisme socio-discursif sur l'environnement techno-pédagogique *Claroline* pour toutes les activités distancielles.

⁵ Nous renvoyons le lecteur à l'article en question pour plus de détails sur les autres types de médiation.

III. Recueil et Analyse des données

L'étude a porté sur un échantillon de 14 étudiants assidus dans la réalisation de leurs travaux et dans leur implication dans les échanges sur la plateforme. Un étudiant a été radié de l'étude, car il n'a pas participé au même titre que ses collègues, et cela par souci de rigueur docimologique. Nous avons fait usage d'une méthodologie mixte de recherche en recueillant à la fois des données qualitatives et des données quantitatives. Nous nous sommes appuyés sur divers instruments pour le recueil de nos données : les différents outils de la plateforme qui permettent le « tracking » (suivi des activités), notamment les outils « statistiques », « utilisateurs », « forums » et « discussions synchrones » d'une part, et d'autre part, un questionnaire d'évaluation soumis à nos étudiants en fin de cours pour une évaluation individuelle de leur degré de satisfaction par rapport au cours.

A. Méthodes d'analyse des données

Pour l'analyse des données qualitatives et quantitatives, nous nous sommes inspirés des démarches proposées par L'Écuyer (1990), Huberman et Miles (1991, 1994) ainsi que Robert et Bouillaguet (1997). Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » qui, selon L'Écuyer (1990, p. 9), est une « *méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification* ».

En combinant les étapes de l'analyse de contenu définies par l'Écuyer (1990) et les principales phases de l'analyse de contenu selon Robert et Bouillaguet (1997), nous pouvons distinguer quatre temps :

1. Préanalyse : définition du corpus et lecture des données recueillies selon la problématique.

2. Catégorisation : définition des catégories de classification des données sous la forme d'une grille et classement des données recueillies.

3. Traitement statistique des données : codage et comptage des unités.

4. Description et interprétation des résultats

L'étape de catégorisation est l'opération centrale de l'analyse. D'après Robert et Bouillaguet (1997), « *les catégories de l'analyse du contenu doivent [...] répondre à quatre qualités fondamentales. Elles doivent être pertinentes, exhaustives, exclusives, objectives.* »⁶

Hypothèses de départ

- La combinaison de deux approches diamétralement opposées en traduction apporte un enrichissement pour les apprenants de traduction et une ouverture sur les différents choix méthodologiques.
- Dans un dispositif hybride de formation, coexistent côte à côte les trois pédagogies instructiviste, constructiviste et connectiviste, chacune pouvant être associée à un choix instrumental adapté sans que l'une n'exclue les deux autres.
- Le mode d'enseignement hybride apporte une valeur ajoutée à tout processus d'enseignement/apprentissage, en l'occurrence, celui de la traduction mais sa réussite est fonction de certaines conditions de base.

La combinaison des données quantitatives et qualitatives recueillies à partir du questionnaire d'évaluation et des différents outils de la plateforme *Claroline* nous a permis de définir les catégories suivantes :

⁶ Nous renvoyons le lecteur vers leur ouvrage cité en références pour plus de détails sur ces qualités.

Tableau I : Degré de satisfaction des apprenants vis-à-vis du cours

Rubriques	Degré de satisfaction des apprenants exprimé en %
Structuration du cours en ligne	68
Enseignement et pédagogie	82
Travaux	57
Modalité distantielle	68
Pertinence du cours à la formation	43

Tableau II : Apport du cours au processus d'apprentissage

Affirmations des étudiants quant à la plus-value du cours	Nombre d'occurrences
Acquisition des méthodes de traduction	6
Acquisition des procédés de traduction	7
Acquisition de la théorie traductologique	3
Acquisition de la langue anglaise	3
Acquisition de la Langue française	2
Maîtrise des outils de la plateforme	1
Divers	3

Tableau III : Contraintes et difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage

Affirmations des étudiants quant aux contraintes du cours	Nombre d'occurrences
Difficultés liées à la langue anglaise	7
Difficultés liées aux procédés de traduction	7
Charge de travail	7
Connectivité internet	4
Séances en ligne	6
Désorganisation et manque de temps	3
Divers	6

Tableau IV : Documents les plus téléchargés

Documents les plus téléchargés	Nombre de fois
La traductologie	115
Formes et genres de traduction	118
Méthodologie de travail	131

Tableau V : Sujets les plus consultés

Sujets les plus consultés	Nombre de fois
Statut de la traduction	494
la recherche thématique	442
Au sujet de l'examen	408
Recherche thématique	391
commencement du travail	330
Carte(s) heuristique(s)	318
espace collaboratif	287
La théorie interprétative en traduction	273
Didactique et TIC	272

Tableau VI : Forums les plus actifs

Forums les plus actifs	Réponses
la recherche thématique	49

Recherche thématique	43
Carte(s) heuristique(s)	39
commencement du travail	38
Didactique et TIC	35
espace collaboratif	33
Wiki final	24
travail sur wiki	21
les procédés de la traduction	19

B. Interprétation des résultats

L'analyse du tableau I permet de constater que plus de la moitié des étudiants avaient changé d'avis quant à la pertinence du cours à leur formation et qu'ils avaient commencé à reconnaître l'importance de la traduction pour le perfectionnement linguistique. Pour la structuration du cours en ligne et la modalité distantielle, plus des deux tiers étaient satisfaits. Les réponses des étudiants ont indiqué qu'ils n'étaient pas en faveur des séances synchrones (où nous avons expérimenté des difficultés techniques). Il nous a semblé évident que distantiel était pour eux synonyme de synchrone alors qu'en réalité le mode distantiel ne concerne pas seulement l'aspect synchrone des échanges mais aussi tous les autres aspects asynchrones (forums, messages, échanges sur la plateforme...). Par ailleurs, la majorité des étudiants étaient satisfaits de l'enseignement, mais pas de la charge des travaux ni des délais pour leur dépôt. Nous avons constaté que cette affirmation ne valait pas seulement pour le cours de traduction, mais pour tous les modules de la formation.

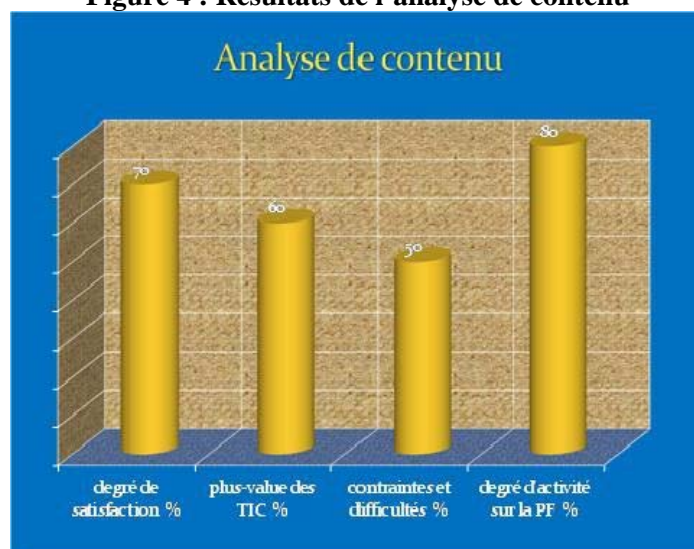
D'après l'analyse des tableaux II et III, nous avons remarqué que la moitié des étudiants affirmaient avoir acquis quelques méthodes et procédés de traduction bien qu'ils aient trouvé des difficultés quant à l'identification des bons procédés. Des lacunes dans la compréhension de l'anglais et dans la maîtrise du français ont été constatées, lacunes que le test des prérequis a démontrées et que les apprenants ont admis ouvertement. Il faut dire que c'était un véritable défi à relever puisque la traduction n'était pas orientée vers leur langue maternelle (l'arabe) mais vers leur langue seconde (le français) qui se trouve être leur langue d'éducation et à partir de leur troisième langue qui est aussi la langue principale de la recherche (l'anglais). Malgré nos tentatives de remédiation par l'ajout sur la plateforme d'un parcours intégrant des éléments de grammaire anglaise et par la recommandation d'ouvrages de références, l'atteinte optimale de tous les objectifs du cours n'a pu être réalisée. Notre but n'était pas d'obtenir des traductions de qualité ou des écrits sans faille, mais de modéliser pour eux une façon de penser et de leur inculquer une méthodologie réflexive et des méthodes pratiques qu'ils pourront réinvestir à leur tour dans leurs classes de langues.

Des problèmes techniques notamment le problème de connectivité internet et les difficultés que certains ont éprouvées en manipulant les outils de la plateforme ont fait que les séances synchrones n'ont pu être menées en audio ou visioconférence, mais uniquement par discussion. Il va sans dire que cela a créé une désorganisation des interventions des participants durant les séances qui duraient plus que le temps prévu et cela malgré tous les efforts déployés pour la structuration de ces séances. Nous avons dû renoncer à l'étude du processus traductif en ligne, notamment par le protocole de pensée à voix haute « *thinking aloud protocol* » pour ces mêmes difficultés d'ordre technique. Par ailleurs, la moitié des étudiants ont affirmé que le cours était chargé et que les délais alloués aux travaux étaient insuffisants vu la surcharge des cours du Master. L'activité sur la plateforme a montré que la traductologie et la méthodologie ont été téléchargées plus de 100 fois, que les sujets qui concernent la traduction ont été des plus consultés, que les sujets les plus actifs sur les forums concernaient la recherche thématique et la carte heuristique (*tableaux IV, V, VI*).

Ainsi pour notre première hypothèse, en combinant deux approches différentes en pédagogie de la traduction, nous avons exposé les étudiants à différentes méthodes et techniques leur permettant de

découvrir que la traduction est une science tout comme elle est un art. L'objectif du cours concernant l'acquisition de quelques méthodes et procédés de traduction se trouve de la sorte atteint d'après l'affirmation de la moitié des étudiants (*tableau II*). Pour notre deuxième hypothèse concernant la coexistence de l'instructivisme, du constructivisme et du connectivisme dans un contexte hybride, les résultats des téléchargements et des rubriques consultées, des séances présentiels et des séquences audio du premier chapitre de traductologie montrent que les étudiants ont apprécié la pédagogie de la transmission que ce soit en présentiel ou à distance. Pour le constructivisme et le connectivisme, les travaux qui leur ont été demandés ont démontré le degré de collaboration, de co-construction des connaissances et de mutualisation des savoirs. Pour la dernière hypothèse concernant la valeur ajoutée d'un cours en mode hybride, nous avons remarqué que l'environnement technopédagogique fournit des outils qui permettent aux formateurs en traduction de créer des travaux (traductions collectives ou recherches terminologiques et thématiques) avec plus d'aisance, notamment l'outil d'écriture collaborative (wiki). Il est à remarquer que la traduction dans la pédagogie traditionnelle était un acte individuel et non pas collectif en ce sens que le traducteur devait produire par un acte cognitif isolé sa traduction. Avec les technologies, la traduction fait partie désormais de la cognition distribuée et le traducteur peut faire part du produit de son processus mental à d'autres traducteurs ce qui les amène à co-construire de la sorte le sens d'un discours. Une deuxième valeur ajoutée réside dans la médiation. La modalité hybride permet de tester différentes formes de médiation (technologique, sémiocognitive, relationnelle en présence ou à distance) ce qui a pour effet de réduire le sentiment d'isolation des apprenants et de les mettre en confiance. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) constatent que les dispositifs hybrides ont des effets positifs sur les apprentissages favorisant l'approfondissement des acquis et le sentiment d'auto-efficacité, sur les processus de construction identitaire, « moi idéal » des apprenants, sur l'émergence de communautés de pratiques où la collaboration est observée et sur les interactions sociales soit la médiation relationnelle⁷. La contextualisation de l'apprentissage est également une plus-value : en exploitant les outils propres à la formation et en les instrumentalisant, c'est à dire en leur conférant une finalité et des objectifs pédagogiques bien particuliers, l'avantage est double : d'une part s'appropriier l'outil et d'autre part, s'appropriier le savoir dont il est le vecteur. En dépit de quelques contraintes d'ordre technique et pratique, 70% de nos étudiants ont pu profiter de cette approche multidimensionnelle qui a mis en jeu une panoplie d'objets didactiques et d'artefacts technologiques utilisés comme instruments pédagogiques. En apprenant à manipuler les différents outils de la plateforme *Claroline*, ils se sont approprié l'artefact technologique, l'ont certainement internalisé à des degrés différents, ce qui a eu pour conséquence d'induire une reconstruction de leurs structures internes cognitives et représentationnelles (*figure 4*).

Figure 4 : Résultats de l'analyse de contenu



⁷ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur vers leur article.

C. Enjeux et perspectives de cette expérience

Dans cet article, nous avons essayé de montrer que notre approche multidimensionnelle basée sur le croisement de l'académique et du professionnel, du pédagogique et du technologique, de l'individuel et du collectif ne peut être que source d'enrichissement pour les apprenants en traduction, car nous vivons dans une ère où la connaissance est partout et en abondance et où il faut savoir opérer des choix judicieux dans ce chaos d'informations, afin de construire son propre parcours d'accès au savoir. Par ailleurs, nous avons pu constater que l'enseignement en mode hybride apporte une réelle valeur ajoutée à l'apprentissage de la traduction par la mobilisation de ressources et d'outils pédagogiques diversifiés qui alimentent le processus de construction cognitive des apprenants. Cette expérience n'est que le début d'un cheminement intellectuel visant à connaître les possibilités d'appropriation d'une compétence professionnelle de qualité en utilisant les technologies au service du savoir. Ainsi, se trouve ouverte la voie de la recherche sur les processus d'appropriation des compétences traductives à l'ère numérique...

Références bibliographiques

Ayari, M. (n.d.). Les constituants d'un cours en ligne. Récupéré le 30 octobre 2010 du site <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cours/conceptionsiteeducatif1.pdf>

Ballard, M. (1995). Histoire et didactique de la traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 8(1), 229-246. Récupéré le 22 décembre 2010 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/037203ar>

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Contribution au Symposium REF 05. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Chuquet, H. et Paillard M. (1987). *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Paris, France : OPHRYS.

Collombat, I. (2003). La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 48 (3), 421-428. Récupéré le 02 janvier 2011 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/007602ar>

Collombat, I. (2006). General Knowledge: a Basic Translation Problem Solving Tool, *Translations Studies in the New Millenium* (4), 59-66.

Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *Revue jostrans*, 12. Récupéré le 21 mars 2011 du site de la revue : www.jostrans.org/issue12/art_collombat.php

Delisle, J. (2005). *L'Enseignement pratique de la Traduction*. Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 28 (1), 137-157. Récupéré le 30 novembre 2011 du site : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/rfp00.PDF>

Downes, S. (2011). 'Connectivism' and Connective Knowledge. *Education, The Huffington Post*. Consulté en ligne le 21 novembre 2011 à l'adresse www.huffingtonpost.com/...downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html

Dunlap, J. C. et Grabinger, R. S. (1996). Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom. In B. G. Wilson (dir.), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 62-85.

- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, 50(1), 36-47. Récupéré le 05 juin 2011 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/010655ar>
- Flamand, J. (1983). *Écrire et traduire : sur la voie de la création*. Ottawa, Ontario : Éditions du Vermillon.
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Newbury Park, Canada : Sage Publications.
- Keromnes, Y. (2010). Traduction professionnelle et enseignement de la traduction en France. *Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société*. Récupéré le 28 septembre 2011 du site de la revue : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00577906/en/>
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester : St. Jerome Publishing.
- Kozman, R.B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*. 62, 179- 211.
- Lavault, E. (1985). *Fonction de la traduction en didactique des langues*. Paris, France : Didier Erudition.
- Lebrun, M. (2007), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- L'écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marquet P. et Leroy, F. (2004, avril). Comment conceptualiser les usages pédagogiques des environnements numériques de travail et d'apprentissage partagés. *7e Biennale de l'éducation et de la formation*, Lyon, France. Récupéré le 20 mars 2012 du site : www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3094.pdf
- Ouellet, Lise (1994). *Stratégie d'éducation relative à l'environnement : la perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et Développement, Revue électronique internationale*. Université de Yaoundé 1, Cameroun. (Avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie). Récupéré le 27 février 2011 du site de la revue : <http://www.revue tice.info/document.php?id=520>
- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. Récupéré le 17 février 2011 du site de l'université de Grenoble : w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Rabardel, P. et Samurçay R. (2001). From Artifact to Instrument-Mediated Learning. Communication présentée au *Symposium on New Challenges to Research on Learning*, Helsinki, 2002.
- Roberts, R. P. (1984). La stylistique comparée du français et de l'anglais en 1980. Dans A. Thomas et J. Flamand (dir.) : *La traduction : l'universitaire et le praticien*. Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rochard, M. (2000). L'interprétatif et le contrastif sont-ils solubles dans la logique ? Contribution présentée au *colloque de l'Association canadienne de traductologie*, Edmonton. Récupéré du site : <http://perso.wanadoo.fr/michel.rochard/Methodologie/Edmonton.html>
- Seleskovitch, D. (1983). Translation in the System of Foreign Languages Teaching/La Traduction dans le système d'enseignement des langues. Intervention à la table ronde FIT-UNESCO 17-19 mars 1983, Paris, France : Fédération internationale des traducteurs.
- Seleskovitch, D. et Lederer M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris, France : Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.
- Siemens, G. (2004, décembre). Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age. Récupéré le 21 novembre 2011 du site elearnspace : www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm
- Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. *Revue Labyrinthe* (20), 13-39. Récupéré le 21 novembre 2011 du site de la revue : <http://labyrinthe.revues.org/754>
- Valdès, D. (1995). Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides. Mémoire déposé à l'Université de PARIS 2. Paris, France : Université de Paris 2.
- Vinay, J. P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, France : Didier Erudition.