

# MÉTHODOLOGIE COLLABORATIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION À TRAVERS LE MODULE WORKSHOP DE LA PLATEFORME MOODLE

Laurence Boudart  
Universidad de Valladolid

**Résumé:** L'adaptation vers un espace européen commun de l'enseignement supérieur entraîne l'introduction de nouvelles méthodologies et approches de l'apprentissage, où les rapports entre l'enseignant et l'apprenant doivent être réinterprétés. Le développement croissant de la société de l'information et des possibilités techniques qu'elle met à notre disposition constitue une opportunité de mettre les TIC et plus particulièrement les ressources du web 2.0, au service d'un apprentissage actif, voire proactif. Dans le cadre de plusieurs cours de traduction espagnol-français, nous avons développé et testé des activités de travail collaboratif, grâce au support *workshop* qu'offre la plateforme de téléformation Moodle. Cet article vise à diffuser les objectifs, le déroulement et les premiers résultats de cette expérience innovatrice.

**Mots-clés:** innovation éducative, EEES, Moodle, didactique de la traduction, méthodologie collaborative.

**Abstract:** *The adaptation toward a common European space for higher education improves the introduction of new methodologies and learning approaches, where the relationship between teacher and learner must be reinterpreted. The increasing development of the information society and the technical possibilities that it provides constitutes an opportunity to place the ICT and, more particularly, the resources of Web 2.0 in the service of active, even proactive, learning. Within the framework of several courses of Spanish-French translation, we developed and tested activities of collaborative work, thanks to the workshop support that the e-learning platform Moodle offers. This article aims at diffusing the objectives, the progress and the initial results of this innovative experience.*

**Keywords:** *Learning Innovation, EEES, Moodle, Translation Didactics, Collaborative Methodology.*

## 1. INTRODUCTION

L'un des défis que pose le processus de convergence européenne vers un espace unique de l'enseignement supérieur est l'instauration d'un modèle didactique neuf, impliquant une redéfinition de la relation entre le professeur et l'élève. Le premier est appelé à guider le processus d'apprentissage du second, plutôt que de le lui imposer, tandis que l'on attend de l'étudiant qu'il s'implique davantage et plus activement dans sa propre formation. Les comptes rendus d'expériences innovatrices allant dans ce sens se sont multipliés ces dernières années, tant dans la littérature spécialisée (Alsic, LLT, ReCall, Call, Calico, e-FLT, etc.) qu'au sein de rencontres scientifiques (WorldCall, Eurocall, Jalt Call), tandis que les approches méthodologiques en CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) sont des plus variées et manifestent d'un dynamisme interdisciplinaire remarquable (Zourou, 2009). Depuis plusieurs années, des professeurs de la Faculté de Traduction et Interprétation de l'Université de Valladolid (Campus de Soria), en collaboration avec d'autres collègues de l'École supérieure d'ingénieurs en télécommunications de cette même université, travaillent sur l'application de méthodologies actives basées sur les TIC et la technologie web 2.0. Concrètement, l'environnement utilisé est la plateforme de téléformation Moodle et, au sein de celle-ci, nous souhaitons faire part dans cet article de l'expérience que nous menons autour du concept de travail collaboratif d'atelier (*Workshop*), que nous tenons comme un cadre de recherche et de pratique potentiellement utile dans la formation des futurs traducteurs. Après avoir décrit l'environnement matériel et méthodologique

dans lequel ce module s'inscrit, nous expliquerons le déroulement du travail et exposerons les premiers résultats de cette expérience innovatrice.

## 2. CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS

Les nouveaux modèles d'apprentissage et les compétences qu'exige l'Espace européen de l'enseignement supérieur impliquent une révision des pratiques méthodologiques qui avaient été en vigueur jusqu'il y a encore quelques années. Celles-ci doivent mettre l'accent sur l'implication active et consciente des apprenants dans leur propre processus de formation, ainsi que sur l'introduction d'un rapport différent entre ceux-ci et les enseignants (Feixás et al., 2000; Salomon, 2002). Depuis quelques années, un groupe de chercheurs de l'Université de Valladolid, notamment réunis au sein du *Grupo de Investigación Reconocido* de la *Uva Intersemiótica, Traducción y Nuevas Tecnologías* (<http://www.itnt.uva.es>), mettent à l'épreuve le fruit de leurs réflexions autour des méthodologies actives basées sur les TIC et l'environnement appelé web 2.0 (Adrada, et al., 2008; Álvarez, et al., 2009). Contrairement à la web 1.0, où l'enseignant incarne la source d'information principale, qu'il diffuse unilatéralement vers l'apprenant, ces nouvelles méthodologies permettent l'interaction entre les utilisateurs, qui génèrent eux-mêmes les contenus qu'ils mettent ensuite en commun, tout en ayant la possibilité d'organiser et de gérer leur apprentissage et leur temps. De leur côté, les enseignants s'intègrent aux groupes de travail des étudiants, tout en veillant à répondre à leurs inquiétudes et à leurs attentes. Autrement dit, l'équilibre entre les uns et les autres se voit modifié; le poids, la prééminence et les responsabilités de l'apprentissage se retrouvent désormais partagés. Cette modification sensible des relations entre les acteurs éducatifs encourage la réflexion et la mise à l'essai de nouvelles pratiques d'enseignement.

Créée en 2002 en Australie, la plateforme d'apprentissage en ligne open source Moodle ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) est actuellement implantée dans plus de 200 pays et a été traduite dans plus de 60 langues. L'un de ses principaux avantages réside dans son code informatique libre, permettant l'enrichissement constant d'une vaste communauté de bénévoles, ainsi que sa compatibilité avec plusieurs systèmes d'exploitation. Moodle représente, en quelque sorte, le paradigme d'une communauté sociale ouverte, sans frontières et multilingue, au service de la formation scientifique et éducative. De plus, son utilisation intuitive, conviviale et modulaire facilite grandement sa diffusion et son utilisation dans des contextes disciplinaires des plus variés.

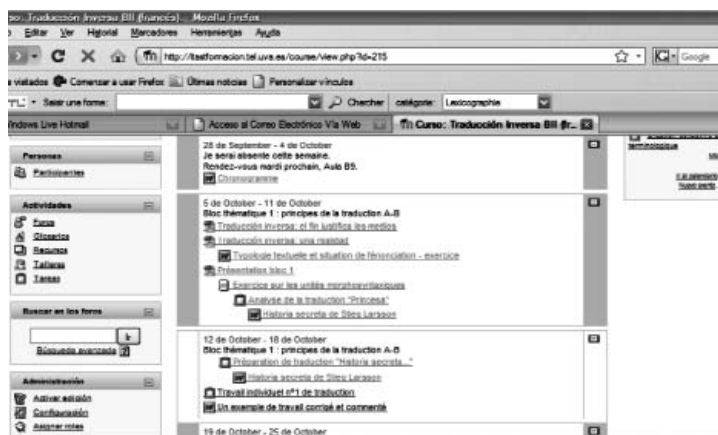


Figure 1. Cours intégré à la plateforme Moodle, *Traducción inversa BII*, Fac. de Traducción e Interpretación, Universidad de Valladolid.

Outre la possibilité d'importer des activités créées par d'autres utilisateurs et d'en ajouter soi-même, Moodle propose par défaut plusieurs modules clé en main, tels les devoirs, les forums, les wikis ou les bases de données, qui, non seulement garantissent un accès efficace aux informations, mais qui impliquent également l'étudiant dans des usages interactifs, en améliorant le transfert des résultats et des compétences. L'apprentissage collaboratif est l'une des autres possibilités offertes par certaines applications de Moodle, dont le module *workshop*. Nous pensons, et les discussions menées à ce propos avec les étudiants nous l'ont confirmé, que le principe même de la plateforme de téléformation oblige d'emblée l'étudiant à s'impliquer davantage dans l'activité concrète et l'apprentissage en général. Il s'agit d'appliquer non seulement des connaissances théoriques mais surtout de promouvoir leur mise en pratique, dans des conditions prédéterminées et fixées d'avance, tout en induisant un haut degré de responsabilité de la part de l'étudiant.

Bien qu'elles se présentent comme un support technologique relativement neuf, les plateformes de téléformation renferment nombre de caractéristiques intrinsèques de leur pratique-mère, la formation à distance. Des chercheurs québécois (Deschênes, et al., 1996) – l'expertise de cette région en la matière est bien connue – ont décrit la formation à distance en soulignant sa dimension multiple d'accessibilité (faisant fi des distances spatiales ou temporelles), de contextualisation (insertion de l'apprentissage dans un contexte concret permettant un meilleur transfert des acquis), de flexibilité (planification personnelle et respect du rythme individuel d'apprentissage), de diversification des contenus (construction non hiérarchique du savoir, qui bénéficie également des apports des autres apprenants et de l'entourage) et de *désaffectation* des savoirs (disparition de la dimension émotionnelle du contact direct professeur-élève du cours présentiel). De plus, l'apport du constructivisme tel qu'appliqué actuellement dans l'enseignement basé sur les TIC est directement à mettre en rapport avec le modèle théorique qui préside la formation à distance, dont les trois aspects majeurs sont la construction des connaissances par l'apprenant, la place centrale de l'apprenant dans le processus et l'importance déterminante du contexte d'apprentissage (Deschênes, et al., 1996). Pour ces chercheurs, "la formation à distance constitue un champ d'application privilégié des concepts fondamentaux du constructivisme" (Deschênes, et al., 1996). Si cette démarche ne représente pas la panacée, elle offre cependant une vision rénovée des approches éducatives, en particulier en contexte universitaire.

Dans le cadre d'un travail à visée collaborative, il importe d'abord de bien définir les objectifs poursuivis. De la collecte et la distribution de l'information (ressources documentaires, par exemple), à la création d'un document commun (groupe virtuel de travail à distance visant à élaborer un glossaire ou un rapport), en passant par la gestion d'un projet de plus ou moins grande envergure et la critique de productions, l'éventail d'applications mettant en branle le travail coopératif à travers la plateforme est très large. Au sein de l'expérience que nous avons menée, l'objectif principal de l'atelier de traduction consiste à créer un environnement de travail semi-autonome où, dans un premier temps, l'étudiant traduit un document et, dans un deuxième temps, corrige les productions de plusieurs de ses collègues en fonction d'une grille préétablie par l'enseignant. Plus largement, il s'agit pour les étudiants d'apprendre à développer leur esprit critique, de pouvoir exposer, défendre et justifier leurs critères de correction et de se livrer à leur auto-évaluation. De traducteur actif mais récepteur passif de la correction dans un schéma traditionnel d'enseignement de la traduction, l'apprenti-traducteur ajoute une nouvelle corde à son arc : celui de correcteur critique. Plus qu'un simple travail de révision – un exercice déjà souvent pratiqué en classe de traduction – l'étudiant analyse d'autres versions du texte qu'il a traduit au préalable, ce qui lui offre à la fois le nécessaire regard critique et la possibilité d'enrichir ses compétences au contact des solutions proposées par ses collègues. Dans le cadre de cette recherche, nous voulions déterminer quelles étaient les principales difficultés rencontrées à la fois par les apprenants et les concepteurs de l'atelier et quels étaient empiriquement ses points forts

et ses points faibles. Afin de pouvoir répondre à ces questions que nous estimons nécessaires pour évaluer l'utilité réelle d'une telle activité, nous avons opté pour une variante de la méthodologie qualitative classique de l'entretien libre : l'opinion écrite. S'agissant d'une étude exploratoire, nous nous sommes en effet contentée de demander aux étudiants de nous faire part de leur vécu de l'expérience. Par ailleurs, de notre côté et en tant que concepteur de l'activité, nous nous sommes aussi interrogée sur les mêmes points. Nous présentons la synthèse de ces résultats au point 4, après avoir décrit le processus concret de l'activité.

### 3. DÉROULEMENT DE L'ATELIER

Nous avons eu l'occasion de tester cet atelier à trois reprises, avec trois groupes différents d'étudiants de niveau avancé, dans le cadre de cours de traduction espagnol-français. Tous étaient déjà familiarisés avec l'utilisation de la plateforme, ce qui suppose l'élimination d'éventuelles difficultés pratiques (circulation dans la plateforme, envoi de documents, etc.) L'atelier s'est déroulé à chaque fois pendant les heures de cours, mais en dehors du cadre strict de la classe. Les étudiants n'étaient donc pas forcément physiquement présents au même endroit, bien que certains aient opté pour les installations du campus. Concrètement, l'activité se déroule en deux phases: traduction et correction. Le document à traduire est mis à la disposition de tous les participants au même moment; ceux-ci disposent d'un temps limite pour réaliser leur traduction et la télécharger sur la plateforme.



Figure 2. Instructions de l'atelier de traduction.

Dès que leur traduction a été envoyée, ils n'ont plus la possibilité de revenir en arrière et donc, de modifier leur version. Ils disposent cependant dès le départ de la grille élaborée par le professeur, où sont clairement spécifiés les critères déterminant la correction ultérieure à laquelle les textes seront soumis. Cette grille comporte plusieurs rubriques, ayant pour but d'évaluer le plus objectivement possible le niveau de compétence et de qualité atteint. La différenciation des différents objectifs à atteindre (et donc à évaluer) permet, par la suite, de mieux cibler les lacunes et de les critiquer objectivement. Chaque élément peut en outre recevoir à la fois une pondération propre et être estimé selon une échelle différenciée. Par ailleurs, cette matrice permet au professeur d'expliquer plus clairement ce qu'il attend de l'étudiant et quels sont les paramètres qui entrent en ligne de compte dans pour qualifier une traduction comme "bonne" ou "mauvaise".

TÍTULO: TIBBIF - Talleres - Atelier collaboratif et coopératif de traduction Camino de Santiago - Evaluaciones

### Formulario de Muestra de Evaluación

Evaluación	
Thursday, 1 de January de 1970, 01:00	
<b>Elemento 1:</b> La traduction est-elle correcte du point de vue de l'orthographe?	Peso: 1.00
<b>Calificación:</b> Excelente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Muy pobre	
<b>Respuesta:</b> Coloque aquí su comentario	
<b>Elemento 2:</b> La traduction est-elle correcte du point de vue du sens?	Peso: 2.00
<b>Calificación:</b> Excelente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Muy pobre	

Figure 3. Grille d'évaluation.

Après avoir envoyé leur travail, chaque étudiant reçoit un nombre prédéterminé (au choix du professeur) de traductions réalisées par ses collègues. Afin d'obtenir une évaluation la plus équitable possible, sans pour autant surcharger la tâche de correction, nous estimons qu'il convient de fixer entre trois et quatre copies à corriger. Il dispose également d'un délai limité pour effectuer cette phase d'appréciation sur base de la grille présentée ci-dessus et il lui est demandé de se justifier à l'aide d'exemples ou de remarques.

Mis visitados: Conectarse a user: Trefor | Últimas noticias | Personalizar | Iniciar

RTL | Señal una fuente: | Buscar: categoría: Léxicografía

Windows Live Hotmail | Capturar una pantalla del ordenador | TIBBIF: Atelier collaboratif et coop...

<b>Elemento 3:</b> Les termes employés/le lexique/sont-ils les plus adéquats?	Peso: 1.00
<b>Calificación:</b> Excelente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Muy pobre	
<b>Respuesta:</b> Quelques faux-sens: "Depouille mortelle" par exemple ou des mots ou expressions pas adéquats à certains endroits comme "jusqu'à tout le Christianisme".	
<b>Elemento 4:</b> Les références culturelles au sens large ont-elles été correctement adaptées ou respectées. cas échéant?	Peso: 1.00
<b>Calificación:</b> Excelente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Muy pobre	
<b>Respuesta:</b> Oui pour moi les références culturelles sont bien adaptées.	

modo

Figure 4. Exemple de grille complétée par un étudiant.

Cette contrainte se révèle indispensable pour permettre au correcteur de réfléchir sur l'opération traduisante et sur tous les paramètres qui entrent en ligne de compte et, de la sorte, pouvoir améliorer sa compétence traductologique et métalinguistique. Celle-ci demeure encore, sans doute, l'une des plus difficiles à acquérir dans le quotidien d'un contexte classique de l'enseignement de la traduction. Le système permet de maintenir l'anonymat des envois, option à laquelle nous avons toujours souscrit pour des raisons qui nous semblent évidentes, la seule personne au courant des chassés-croisés entre copies et corrections restant le professeur. Ce dernier peut en outre faire usage de son rôle de correcteur et réévaluer la correction (et la note) attribuée à chaque exercice, avec une pondération identique ou supérieure à celle des étudiants.

À la fin de l'exercice, lorsque tous les étudiants ont corrigé les travaux qui leur ont été attribués, le système calcule automatiquement la note obtenue par chacun d'entre eux. Celle-ci se compose de deux variables: leur ponctuation en tant que traducteur, issue de la moyenne des évaluations réalisées par leurs collègues, et celle qu'ils reçoivent en tant que correcteur. Le

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://testformacion.tel.univ.es/mod/worksop/view.php?id=7882>. The page title is "Sus Evaluaciones". Below the title, there are three tables:

Título	Acción	Comentar
Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle	Ver	Evaluado el Wednesday, 6 de May de 2009, 22:21
Le chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle	Ver	Evaluado el Wednesday, 6 de May de 2009, 22:12
Le Pèlerinage de Saint-Jacques-de-Compostelle	Ver	Evaluado el Wednesday, 6 de May de 2009, 12:45

Below this is another section titled "Evaluaciones de Estudiantes":

Título	Acción	Comentar
Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle	Ver	Evaluado el Wednesday, 6 de May de 2009, 22:26. Calificación del Envío: 78,9 / 100
Le Chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle	Ver	Evaluado el Wednesday, 6 de May de 2009, 12:48. Calificación del Envío: 78,7 / 100

Finally, there is a section titled "Sus Envíos":

Título	Acción	Envíado	Evaluaciones
Le Chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle		Wednesday, 6 de May de 2009, 21:02	3

Figure 5. Tableau synthétisant le travail personnel de chaque étudiant, avec accès à sa traduction, les travaux qu'il a évalués et les évaluations de sa version réalisées par ses collègues.

module effectue lui-même ce calcul complexe, bien que le professeur ait le choix d'établir le type d'évaluation. Nous avons opté pour l'évaluation dite accumulative, permettant d'estimer les divers points de la matrice (grille).

re / Apellido #	Evaluaciones	Calif. Envío	Título	Fecha	Eval. Profesor	Evaluaciones Compañeros	Calif. Envío
Cl.	(83 (88)) (73 (88)) (87 (78))	76.7	Le chemin de Saint-Jacques espagnol	4/11/09 06:06	Evaluar	(81 (100)) (81 (100)) (83) (28 (40))	45.6
	(29 (40)) (28 (84)) (73 (100))	74.7	Onk tyuku	4/11/09 12:01	Evaluar	(78 (100)) (77 (84)) (21 (75))	68.7
à P	(87 (89)) (89 (100)) (81 (100))	86.3	Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne	4/11/09 11:52	Evaluar	(83 (84)) (82 (100)) (44)	83.0
F	(86 (87)) (72 (88)) (51 (100))	86.3	Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne	4/11/09 10:16	Evaluar	(87 (100)) (87 (78)) (87 (88)) (21 (87))	63.2
Gr	(87 (100)) (87 (52)) (52 (14))	87.3	Traduction de Camino de Santiago	4/11/09 16:30	Evaluar	(89 (100)) (84 (97)) (78 (86)) (72 (75))	84.4
L	(51 (75)) (83 (84))	86.3	Camino de Santiago en España	3/11/09 21:18	Evaluar	(72 (88)) (87 (82))	63.3

Figure 6. Tableau synthétique des envois (traductions et évaluations), vue du professeur.

À l'issue de tout le processus et en classe, nous avons présenté le hit-parade des trois meilleures traductions que nous avons alors eu l'occasion de lire et de commenter une dernière fois. Cette dernière étape, la plus ludique sous ses allures de concours, peut permettre de renforcer de manière positive la dimension compétitive de l'apprentissage.

Deux autres options du système, dont nous n'avons pas fait usage, méritent cependant d'être expliquées. En effet, il est possible de présenter un modèle type de traduction et son évaluation, une sorte d'évaluation zéro. Sans doute utile pour d'autres matières ou d'autres objectifs, nous n'en avons pas ressenti le besoin dans le cadre de nos cours. La seconde option consiste à obliger chaque étudiant à accepter et valider les notes qu'il reçoit. En théorie, ceci permet d'engager un intéressant débat entre les étudiants contraints de justifier leur correction en cas de refus de l'évaluation, avec toutefois le risque de s'embarquer, le cas échéant, dans de stériles querelles. Nous pensons que l'idée mérite d'être creusée, à condition de bien jauger au préalable le climat du groupe.

Pendant tout le déroulement de l'activité, le rôle du professeur consiste entre autres à veiller à son bon fonctionnement d'un point de vue technique. Il est en effet toujours possible de modi-



Calificación de las Evaluaciones: 100 [?] [?]

Calificación del Envío: 100 [?] [?]

Estrategia de Calificación: Acumulativa [?] [?]

Número de Comentarios, Elementos de Evaluación, Franjas de Calificación o Declaraciones de Criterio o Categorías en una Rúbrica: 6 [?] [?]

Número de anexos que se espera en los envíos: 0 [?] [?]

Permitir Reenvíos: No [?] [?]

Número de Evaluaciones de Ejemplo dadas por el Profesor: 0 [?] [?]

Comparación de evaluaciones: Laxo [?] [?]

Número de Evaluaciones de los Envíos de los Estudiantes: 3 [?] [?]

Peso de las Evaluaciones del Profesor: 1 [?] [?]

Nivel de Asignación por Exceso: 1 [?] [?]

Autoevaluación: No [?] [?]

Las evaluaciones deben ser aceptadas: No [?] [?]

Ocultar Calificaciones antes de ser consensuadas: No [?] [?]

Tabla de Trabajos Enviados: 0 [?] [?]

Ocultar Nombres de Estudiantes: Sí [?] [?]

Usar contraseñas: No [?] [?]

Contraseña: [ ] (Dejar en blanco para mantener la contraseña actual)

Tamaño Máximo: 20Mb [?]

Comienzo de los envíos: 3 [?] November [?] 2009 [?] - 13 [?] 00 [?] [?]

Comienzo de las evaluaciones: 3 [?] November [?] 2009 [?] - 14 [?] 30 [?] [?]

Fin de los envíos: 4 [?] November [?] 2009 [?] - 13 [?] 00 [?] [?]

Fin de las evaluaciones: 5 [?] November [?] 2009 [?] - 15 [?] 00 [?] [?]

Publicar Calificaciones del Profesor: 8 [?] November [?] 2009 [?] - 09 [?] 00 [?] [?]

Modo de grupo: No hay grupos [?] [?]

Figure 7 et 8. Paramétrage des options de l'atelier.

fier les paramètres en cours de marche, si nécessaire. L'atelier offre également le suivi exhaustif, en direct et en différé, du travail réalisé par chaque étudiant.

Nombre	Título	Acción
	Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle en Espagne [51 (100)] Bnei tyufu [79 (100)] Le chemin de Saint-Jacques en Espagne [25 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	El Camino de Santiago en España [52 (92)] Traducion de El Camino de Santiago [73 (85)] Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [57 (79)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Le chemin de Saint-Jacques espagnol [26 (40)] Le chemin de Saint-Jacques en Espagne [28 (54)] Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle, Espagne [73 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Traducion de El Camino de Santiago [72 (76)] Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [51 (57)] El Camino de Santiago en España [51 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [57 (59)] Traducion de El Camino de Santiago [59 (100)] Le chemin de Saint-Jacques espagnol [51 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Traducion de El Camino de Santiago [54 (57)] El Camino de Santiago en España [72 (85)] Le chemin de Saint-Jacques espagnol [51 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [57 (100)] El Camino de Santiago en España [57 (92)] Le Chemin de Saint-Jacques espagnol [32 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Bnei tyufu [51 (75)] Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [53 (54)] Le chemin de Saint-Jacques en Espagne [28 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)
	Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle en Espagne [59 (100)] Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [44 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (2)
	Bnei tyufu [77 (84)] Le Chemin de Saint-Jacques en Espagne [52 (100)] Le Chemin de Saint-Jacques de Compostelle, Espagne [57 (100)]	Listar las Evaluaciones del Estudiante (3)

[?] Evaluado por Estudiante [?] Evaluado por Profesor <-> Evaluaciones Desechadas

Figure 9. Tableau avec résultat final et accès à toutes les évaluations.

#### 4. ÉVALUATION CRITIQUE ET RÉSULTATS

Comme nous l'annoncions, nous avons interrogé les étudiants sur la manière dont ils ont vécu cette expérience. Ils l'évaluent globalement de manière positive :

J'ai trouvé le travail de la semaine dernière très intéressant. Déjà le fait de s'entraîner à traduire, mais surtout d'avoir lu d'autres traductions et d'avoir tenté de les corriger, même si ce n'était pas facile. En effet, il n'y a pas qu'une seule traduction de bonne mais plusieurs et il est donc très difficile de savoir si une phrase est correcte dans sa construction, dans les mots choisis... En ce qui concerne l'orthographe c'est plus facile de corriger (surtout pour les francophones !).

Ils apprécient son caractère original ("une activité qui change de l'ordinaire") et le fait "de découvrir le travail d'autres personnes et de pouvoir comparer". L'un des éléments les plus enrichissants réside sans aucun doute dans le *feedback* dont les apprenants bénéficient au contact des versions de leurs collègues lorsqu'ils les ont sous les yeux et qu'ils doivent les juger :

Grâce à cet exercice, je me suis rendue compte de mes erreurs: par exemple, il y avait une phrase que je croyais avoir traduite dans le bon sens mais en lisant les traductions de mes camarades, j'ai pu m'apercevoir que j'avais mal compris cette phrase, et donc que j'avais fait un contre sens.

Dans un cours traditionnel de traduction, ce contact direct avec d'autres productions n'existe pas de manière aussi immédiate et, donc, l'auto-évaluation n'est pas aussi stricte, ni aussi enrichissante. D'autres soulignent la mise à distance imposée par la phase de correction – "le fait de corriger les traductions des autres m'a aidé à voir le texte avec un autre point de vue" – tout en admettant que tous les paramètres n'influent pas de la même manière, puisqu'il fallait "essayer d'arriver à classer les différentes erreurs".

L'aspect collaboratif – l'un des principaux objectifs de l'activité – est servi et bien perçu par les étudiants: "donner des conseils dans la traduction pour sans cesse l'améliorer, plusieurs traductions sont possibles et correctes." D'autres évoquent l'enrichissement offert par le fait de "voir les différentes difficultés de chacun, les comparer"; autrement dit la dimension d'évaluateur et de correcteur, intrinsèque à l'exercice, est bien ressentie par les apprenants. Une étudiante remarque encore que "le plus difficile était de rester objectif par rapport aux différentes traductions proposées. Il est intéressant de voir qu'un francophone ne comprend pas toujours le texte dans le même sens qu'un hispanophone". Ils apprécient le fait d'être corrigé par leurs pairs, et non plus uniquement par le professeur. C'est alors toute la dimension groupale et collective qui intervient: "Normalement, on est évalués par nos professeurs et maintenant, j'ai eu la possibilité de recevoir une critique objective de la part de mes camarades, qui pour moi compte autant que celle du professeur". Comme l'indique Charlotte Dejean-Thircuir (2008), "les situations d'apprentissage collaboratif avec des pairs sont non seulement favorables à la co-construction des connaissances sur un plan cognitif, mais également susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences sociales et plus spécifiquement interactionnelles". Enfin, l'une des autres compétences indispensables que l'apprenti-traducteur doit acquérir, le respect des délais, est également mise à contribution, ce que ne manquent pas de remarquer les étudiants: "ce qui n'a pas été facile non plus, ça a été de gérer son temps et c'était un tout petit peu stressant de devoir exécuter cet exercice dans un temps imparti, mais cela fait partie des règles à respecter dans le travail de traduction".

D'un point de vue cognitif, les étudiants ont appris à effectuer leur traduction en tenant compte de critères préétablis, ils ont analysé attentivement les productions de leurs collègues, les ont évaluées et ont pu voir que des critères en principe identiques pour tous peuvent être interprétés différemment. De plus, ils ont appris à juger d'autres productions et à les comparer



à leurs propres compétences en la matière. Ils disposent enfin des exemples qu'ils ont eux-mêmes considérés comme étant les meilleurs. Nous pensons que cette activité permet en outre de mobiliser plusieurs des compétences personnelles propres au futur traducteur, telles que le sens de la responsabilité, la gestion du temps, le sens critique et le travail en équipe, que les exercices classiques de traduction peinent souvent à développer.

Parmi les points faibles, signalons une certaine impression de flou que peuvent ressentir certains étudiants quant à la correction et le manque de sécurité concernant les bons ou mauvais critères d'évaluation de leurs compagnons. Cet aspect peut être évité si le professeur corrige chaque travail à l'issue de la phase d'évaluation conjointe, ce qui est plus facilement envisageable dans un groupe relativement petit. En ce qui concerne les difficultés propres à l'exercice, nous pouvons les résumer de la sorte: typologie des erreurs de leurs pairs et donc leur évaluation en fonction de la grille, respect de l'objectivité, gestion du temps et utilisation du métalangage dans l'étape de correction. Du côté du concepteur, le principal écueil se situe dans la détermination du temps imparti pour chacune des phases de l'atelier et dans l'élaboration d'une matrice de correction adéquate.

L'atelier tel qu'il est conçu semble répondre aux trois principaux critères de la démarche constructiviste énoncés plus haut. La connaissance y est en effet construite, puisque l'apprenant expérimente plusieurs phases de l'activité et peut tirer ses propres conclusions, issues de son expérience personnelle de traducteur, réviseur et correcteur. Ensuite, nous considérons qu'il se situe véritablement au centre du processus cognitif: il a l'occasion de mettre en œuvre et de vérifier des savoirs théoriques et pratiques lui-même. L'atelier simule une situation de la pratique professionnelle (traduction et/ou révision en un temps limité), ce qui vient encore renforcer le fait que l'expérience vécue leur offre un modèle mental en mémoire, leur permettant de résoudre des cas similaires d'une qualité, efficacité et permanence supérieure à celles d'une acquisition plus traditionnelle des savoirs. Enfin, le maintien de l'apprenant dans son environnement immédiat lors de la réalisation de l'activité, est sans doute l'aspect le moins envisagé par cette expérience, eu égard aux délais imposés, même si le recours aux ressources quelles qu'elles soient et aux contacts personnels pendant l'atelier (y compris avec les autres apprenants et le professeur par le biais d'un forum), peut permettre une élaboration plus complète des connaissances.

## 5. CONCLUSIONS

Au début de cet article, nous posions quelques questions à même de guider notre réflexion postérieure et atteindre une perspective plus globale de l'utilité de cette activité. Après avoir analysé les impressions transmises par les étudiants et évalué notre propre vécu, nous pouvons mettre en avant le caractère original de l'activité, facteur non négligeable en terme de motivation, l'effet rétroactif de la correction des autres copies sur l'autoévaluation de son propre travail, l'aspect collaboratif de l'acquisition de compétences et la prise en compte des autres apprenants, ce qui augmente la cohérence du groupe, grâce à son indéniable dimension triangulaire, où interviennent travail individuel, interaction entre les étudiants et entre les étudiants et le professeur.

Dans une activité comme celle-ci, si l'apprentissage se construit de manière individuelle, avec une rétro-alimentation continue, il bénéficie de l'apport des contributions des autres membres du groupe, ce qui en renforce la dimension constructiviste et collaborative, mais aussi met en branle l'aspect compétitif. L'étudiant se retrouve directement confronté à ses points forts et ses points faibles, mais également à ceux de ses pairs. Sa motivation se voit accrue parce qu'il se sent davantage impliqué dans l'appropriation de compétences. Sans aucun doute, il s'agit d'une expérience positive dont nous recommandons l'utilisation. Quant aux recherches futures,

celles-ci pourraient davantage se centrer sur la dynamique interactionnelle entre les apprenants (Grosjean, 2004), dont il est attendu que les modalités varieront en fonction de la tâche à réaliser et du degré d'interdépendance entre les participants, ce qui pourrait être mis à jour en obligeant à valider les évaluations des pairs, option prévue par défaut par le module *workshop* mais que nous n'avons pas encore testé.

## 6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adrada Rafael, C. et al. (2008). "Aplicación de metodologías colaborativas y competitivas de e-learning 2.0. en asignaturas técnicas y de humanidades: una aproximación al EEES", en C. Guilarte Martín-Calero (coord.) *Innovación docente: docencia y TICs*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 53-65.
- Alvarez Álvarez, S. et al. (2009). "Aplicación de herramientas metodológicas basadas en Web 2.0. en asignaturas de la Licenciatura en Traducción e Interpretación dentro del marco del EEES", *VI Jornadas internacionales de innovación universitaria*, 3 y 4 de septiembre 2009, Universidad Europea de Madrid [pendiente de publicación].
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., Rada-Donath, A. (1996). "Constructivisme et formation à distance", *DistanceS*, 1-1, 9-21.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance", *Alsic*, 11-1.
- Grosjean, S. (2004). "L'apprentissage collaboratif à distance: Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle", *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne: Université de Technologie de Compiègne, 229-236.
- Feixás et al. (2000). "La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC". *Congreso EDUTEC*, Sevilla, septiembre 1999, en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/117.html> [25.11.2008].
- Salomon, G. (2002). "La educación superior frente a los desafíos de la era de la información", *Revista de docencia universitaria* 2-2, 5-12.
- Zourou, K. (2009). "Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) et apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao): un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09", *Alsic*, 12.