

Traduction, technologie et publics spécifiques : l'acquisition de compétences universitaires

Layla ROESLER ¹

layla.roesler@ens-lyon.fr

1. Introduction

Après une brève contextualisation des enjeux de la traduction dans le milieu pédagogique universitaire, l'objectif de cet article est de présenter le cas d'un cours de traduction collaborative à distance partagé entre deux universités, l'une française, et l'autre britannique. Le cours a fonctionné avec les caractéristiques décrites dans ces pages pendant trois ans, de 2014 à 2017. La description de ce cours nous permet de montrer comment l'activité de traduction et l'utilisation des TICE forment une synergie permettant aux étudiants d'acquérir des compétences linguistiques, interculturelles et technologiques, tout en leur fournissant une meilleure connaissance de l'économie du savoir vers laquelle tend leur orientation professionnelle. Dans une première partie, nous retracerons la trajectoire historique de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement d'une langue étrangère (L2) et montrerons le décalage pédagogique croissant entre la traduction académique et celle à visée professionnelle. Nous évoquerons ensuite comment la conjoncture entre la pratique de la traduction et le développement et la généralisation des outils informatiques a pu fournir un terrain fécond permettant la création de notre cours télécollaboratif. Dans une troisième partie, nous décrirons les modalités du cours et les spécificités des étudiants, deux facteurs qui ont orienté nos choix dans la construction du cours et les modifications que nous avons été amenées à faire aux méthodes pédagogiques que nous avons voulu exploiter.

2. La traduction et l'apprentissage des langues dans le système éducatif français

La traduction dans le système éducatif français fonctionne incontestablement par indirection. Comme le soulignent de nombreux chercheurs, la finalité de la traduction « universitaire » (ou « pédagogique »), n'est pas, contrairement à la traduction dite « professionnelle », l'obtention d'un texte traduit *per se* (Pergnier, 1998 ; Delisle, 1998 ; Arroyo, 2008). La traduction pratiquée dans le supérieur vise plutôt les compétences censées être acquises pendant l'apprentissage. Jean Delisle (1980) souligne ce contraste en indiquant que la traduction professionnelle s'assimile à une « performance cible », c'est-à-dire une performance pour elle-même, tandis que la traduction universitaire fait partie d'un ensemble pédagogique plus large, où elle fonctionne souvent comme test de compétence montrant que l'étudiant a bien intégré les procédés de traduction enseignés (Delisle, 1980 : 4). En effet, un survol rapide des manuels français de traduction universitaire montre que la très grande majorité des textes traduits par les étudiants dans des cours de version/thème sont des textes sélectionnés essentiellement pour la valeur didactique des diverses tâches de traduction (voir, par exemple, Grellet (2014), ou Goater (2014)). Par conséquent, dans le contexte habituel de la

¹ Agrégée d'anglais et docteur en littérature française de l'université Princeton, Layla Roesler enseigne à l'École normale supérieure de Lyon. Elle est membre de l'équipe de recherche CERCC (Centre d'Études et de Recherches Comparées sur la Création). Ses recherches portent d'une part sur l'articulation entre littérature et philosophie à l'époque contemporaine, et d'autre part sur les humanités numériques et la didactique des langues dans l'interface numérique.

traduction universitaire, l'activité de traduction est par définition secondaire : pour donner lieu aux exercices de traduction, inéluctablement, les textes d'origine sont traduits en amont par les auteurs. Loin de chercher à créer une traduction originale, les étudiants doivent essayer de trouver une solution qui se rapproche le plus de celle proposée ou imaginée par les auteurs.

À cette limitation du champ de la traduction pédagogique s'ajoute la pratique très ancienne d'utiliser la traduction – notamment par la méthode grammaire-traduction – comme validation de l'acquisition de compétences purement langagières : « Dans la tradition classique, la traduction était le seul moyen utilisé pour acquérir la langue cible. Ainsi, au moyen de la version on évaluait la compréhension en langue cible, et au moyen du thème la production écrite, l'apprentissage de nouveaux mots, l'application de règles grammaticales (Arroyo, 2008 : 84). Au cours du XX^{ème} siècle, avec l'arrivée de la méthodologie dite « directe », suivie des approches communicatives et fonctionnelles qui donnaient toutes la priorité à l'oral et ne présentaient la grammaire qu'« en situation », l'utilisation de la traduction magistrale a largement diminué dans l'enseignement des langues (Besse, 2000 : paragr. 33). Toutefois, est restée vivace en France l'idée que la traduction, et plus particulièrement la version, pouvait fournir un précieux outil pour la réflexion sur la langue maternelle. Le pendant négatif de cette idée est évoqué par l'évaluation qu'en fait Maurice Pergnier dans sa préface à *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* :

L'exercice de version écrite est le plus impitoyable révélateur des lacunes dans la langue maternelle. Non seulement il expose au grand jour des ignorances grammaticales et lexicales grossières, (...) mais, en outre, il révèle cruellement l'inculture, l'inaptitude à structurer l'expression d'une pensée propre ou à cerner la pensée d'autrui, bref à concevoir le langage comme un outil au service de l'intelligence. (1998 : section 13).

A contrario, le pendant positif fait valoir l'effet bénéfique de la version sur le style français, comme le souligne l'écrivain Michel Tournier :

La traduction est certainement l'un des exercices les plus profitables auquel puisse se soumettre un apprenti écrivain, l'objectif étant la formulation d'une pensée étrangère dans un français aussi coulant, souple et familier que possible. Le traducteur se doit d'apprendre à manier en virtuose les clichés, locutions, formules toutes faites, tournures usuelles et autres idiotismes qui constituent le fond de la langue dans laquelle il écrit, et dont l'absence ou la rareté caractérise ce jargon abominable qu'on a appelé le « traduit du ».

Des perceptions de ce genre ont contribué à asseoir la place de la traduction dans les formations et les concours de recrutement de professeurs de français alors qu'elle a pratiquement disparu de l'enseignement des LV2, surtout dans le secondaire. Cependant, l'évolution des pratiques d'enseignement vers la méthode actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence en langues (CECRL) a contribué à revaloriser la traduction et à la remettre au cœur de l'apprentissage des langues. En effet, l'approche actionnelle est basée sur la réalisation de tâches qui sont souvent liées à des situations de « médiation ». Le CECRL précise que « La compétence à communiquer langagièrement (...) est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (CECRL :18, nous soulignons). Le document fournit un argument raisonné pour ce choix en indiquant que les activités de médiation « (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés ». (*ibid*)

Ainsi, depuis l'essor de l'approche actionnelle, la traduction reprend ses droits dans la réflexion des enseignants et des chercheurs qui travaillent sur l'apprentissage des langues. De nouveau, elle fait partie des tâches qui mènent à l'acquisition des compétences langagières. En effet, les recherches menées sur l'acquisition d'une langue étrangère tendent à démontrer que la traduction tient une place centrale dans le travail cognitif que les apprenants doivent mobiliser lors de cette acquisition (Puren, 1995, 2012 ; Aden et Wessman, 2012 ; De Carlo,

2013). De surcroît, l'apprentissage fourni par la traduction englobe naturellement un ensemble d'acquis culturels car la confrontation entre les langues permet de constater de manière assez immédiate les différentes façons d'appréhender le monde. Comme l'explique Debyser (1987 : 2), « La linguistique ne théorise plus les problèmes de traduction à la seule fin de montrer qu'elle est impossible ; l'analyse de discours comme les théories de l'énonciation y trouvent un champ d'application par excellence et la traduction pose tous les problèmes du contact entre les cultures à travers les rendez-vous des discours » (*apud* Gabet, 1998 : 107).

Cette revalorisation de l'activité de traduction – prise dans sa double dimension langagière et culturelle – ainsi que le constat de l'évolution et de la diversification extrêmement rapides des moyens de communication numériques constituent les deux axes qui ont orienté nos choix thématiques et technologiques lors de la création du cours de traduction collaborative. Ce cours intègre plusieurs pratiques pédagogiques qui se sont développées en conjonction avec l'amélioration et la généralisation des moyens de communication numériques des dernières décennies, et n'aurait sûrement pas vu le jour si ces pratiques elles-mêmes n'avaient pas suscité l'idée de leur application pour les problématiques de la traduction. Ces pratiques comprennent : l'utilisation des technologies numériques pour la mise en place d'échanges collectifs et individuels à distance (Lane, 1994 ; Chun, Kern et Smith, 2016) ; l'application à l'activité de traduction de la méthode « tandem » d'apprentissage des langues (O'Rourke, 2005 ; Cziko, 2004) [également connue sous le nom de « télécollaboration » (O'Dowd, 2006, 2009) ; l'intégration d'échanges synchroniques et asynchroniques (Kelm, 1992), à la fois pour la communication entre les étudiants et celle entre les enseignants et les étudiants.

3. Objectifs théoriques et pratiques du cours de traduction télécollaborative

La possibilité de communiquer à distance infléchit depuis longtemps l'enseignement. Ainsi Anderson et Dron (2011) suggèrent que nous sommes actuellement à la quatrième (voire cinquième) « génération » d'enseignement à distance par médiation technologique. La première génération remonte à la stabilisation et la fiabilité du courrier postal au XIX^{ème} siècle, ce qui a permis le développement des cours par correspondance (Tracey et Richey, 2005). Cette forme de pédagogie a ensuite été complétée par les télécommunications voix (téléphone), suivie de l'image (téléviseur), chacune s'enrichissant de diverses techniques d'enseignement, pour enfin aboutir à l'utilisation du Web 2.0 et ses bases de données intelligentes ainsi que son contenu évolutif incorporé par les utilisateurs eux-mêmes (Anderson et Dron, 2011 : 81). Dans la conjoncture actuelle de la dissémination généralisée de cette technologie, il est assez naturel d'appliquer cette possibilité de communiquer rapidement et facilement à distance à l'enseignement de langues (O'Dowd, 2009 ; Helm, 2015 ; Ensor, 2017).

C'est en grande partie ce changement de paradigme qui nous a orientés dans le développement du cours de traduction collaborative. Dans un premier temps, notre cours s'est appuyé sur le travail d'une collègue, professeur à l'un des « Colleges » de l'University of London. Par le biais d'interactions par ordinateur (CMO), cette collègue met en relation deux classes, l'une française et l'autre anglaise, d'étudiants en premier cycle universitaire. Les étudiants interagissent autour d'une activité de traduction, dans un but linguistique et interculturel (Konstantinidis et al. 2012). Nous avons cherché à développer ce modèle « tandem » afin de le faire correspondre davantage à la situation d'apprentissage et aux caractéristiques de nos étudiants, c'est-à-dire des étudiants pluridisciplinaires en deuxième cycle universitaire, étudiants dont le projet professionnel est très fortement orienté vers la recherche fondamentale ou appliquée.

D'un point de vue institutionnel, il était assez aisé de présenter notre projet et d'obtenir du soutien administratif, car comme le souligne M. Boisseau, le phénomène de « mondialisation » conçoit la traduction comme un outil majeur de communication et réaffirme la prééminence de son rôle communicationnel (Boisseau, 2009 : 12). De surcroît, par sa capacité à s'intégrer dans de nombreuses disciplines, la traduction correspond à une évolution dans les attentes intellectuelles de l'enseignement supérieur, attentes qui sont nettement perceptibles dans un discours universitaire qui tend désormais à privilégier une forme d'interdisciplinarité (même si, sur le terrain, celle-ci n'est pas toujours au rendez-vous). Dans ce discours, « la traduction devient alors la discipline transdisciplinaire par excellence – littéraire, linguistique et culturelle » (*ibid.* : 12).

L'un de nos premiers objectifs était donc de faire évoluer le dispositif de la « rencontre » virtuelle entre deux classes pour prendre en compte la spécificité de nos étudiants. Dans ce but, un des axes majeurs nous semblait être de donner un sens accru aux tâches proposées aux étudiants, pour que les objectifs de leur apprentissage leur paraissent légitimes et motivants – autrement dit, proposer une de ces « tâches authentiques » préconisées par le CECRL. Cela était d'autant plus important que des travaux de recherche montrent que la méthode hybride (présentielle et distancielle) que nous mettions en place peut comporter des risques de désengagement de la part des étudiants, ceux-ci ne comprenant pas toujours le sens de l'utilisation de la technologie dans leur apprentissage (Freund, 2016 ; Nissen, 2014). D'autre part, la méthode tandem d'apprentissage, décrite comme un arrangement dans lequel deux locuteurs natifs de langues différentes communiquent régulièrement, chacun dans le but d'apprendre la langue de l'autre (O'Rourke, 2006 :434 ; Cziko, 2004 : 26) peut atteindre ses limites si l'objectif se cantonne uniquement aux acquisitions langagières. En effet, la communication peut « échouer » (« failed communication » [O'Dowd, 2006]) si les tâches ne sont pas clairement définies pour les deux interlocuteurs – par exemple si la conversation « tourne en rond » dans un contexte où les interlocuteurs n'arrivent pas à trouver des sujets de conversation pour la redynamiser. Le même effet peut se faire sentir lorsqu'il existe un décalage socio-culturel trop important entre le « tandem » (O'Dowd, 2006). Pour parer à ce risque, nous avons orienté notre réflexion sur l'acquisition par les étudiants de savoirs et de savoir-faire transversaux qui pourraient avoir un impact sur leurs objectifs professionnels car, comme le dit O'Dowd dans le même article, « it is evident that the thematic content of the tasks chosen for collaboration is also fundamental for the success of an exchange » (O'Dowd, 2006: 628). Deux éléments nous ont paru pertinents : 1) une connaissance accrue de l'économie du savoir dans laquelle ils seront amenés à travailler, notamment, le monde de la publication et 2) une connaissance de l'évolution rapide des outils informatiques spécifiques aux domaines de la traduction.

Cette économie du savoir – autrement dit, la circulation des connaissances scientifiques –, qu'elle soit liée ou non à un modèle économique proprement dit, demeure un domaine souvent opaque pour les étudiants en premier et deuxième cycles universitaires. S'ils sont bien conscients de l'existence de cette économie du savoir, ils ne savent pas trop par quels moyens les informations scientifiques y circulent. Ils savent, évidemment, que les chercheurs publient des articles, livres, revues, mais sans trop savoir comment, pragmatiquement, cela se produit. Dans l'objectif double, donc, de permettre aux étudiants de prendre conscience des démarches qui font partie des tâches professionnelles ordinaires du monde du savoir et de leur fournir un facteur supplémentaire de motivation, nous avons fait le choix de leur proposer de travailler uniquement sur des textes n'ayant jamais été traduits auparavant. Nous avons aussi pris soin de sélectionner, lorsque cela était possible, des textes dont la publication de la traduction était envisageable. L'objectif pédagogique de cette démarche était de rendre autant que possible les étudiants acteurs dans ce monde professionnel plutôt que des destinataires passifs d'un contenu pédagogique et de leur faire sentir les enjeux communicationnels de la traduction.

Puisqu'elle cible une tâche clairement délimitée, la traduction permet une porosité plus grande entre le monde de l'éducation et celui du savoir. Quelques situations que nous avons rencontrées en cours nous ont montré que dans un contexte où cela est explicitement encouragé, les étudiants sont capables de prendre en charge leur propre apprentissage et développement en tant que traducteurs. L'un des exemples les plus frappants était le cas de deux étudiants français en philosophie qui n'avaient pas de partenaire anglais, celui-ci ayant abandonné le cours. Les deux travaillent sur un philosophe contemporain américain dont les travaux ne sont pas encore bien connus en France. Ces étudiants avaient connaissance de deux articles d'esthétique écrits par ce philosophe. Ils ont trouvé le moyen de le contacter par courrier électronique pour lui demander la permission de traduire ces articles. Non seulement le philosophe leur a répondu, mais comme il maîtrise bien le français, il leur a proposé de les guider sur les éventuels problèmes de traduction qu'ils rencontreraient. Une fois les articles traduits, il leur a conseillé une revue française qui serait susceptible de les publier, ce qui s'est effectivement produit pour l'un des articles. Nous avons constaté d'autres cas où des acteurs extérieurs se sont joints aux étudiants-traducteurs pour peaufiner une traduction. Ainsi une équipe d'étudiants (deux Françaises et un Anglais) ont traduit en français l'article d'un géographe britannique demandé par une revue suisse de « media studies ». En phase finale, l'éditeur de la revue a étroitement collaboré avec les étudiants sur des questions du lexique spécifique au domaine de l'article. Le cas des étudiants en philosophie montre qu'un cadre institutionnel souple et ouvert sur des choix individuels peut susciter de l'énergie et de la motivation qui permet aux étudiants d'aller au bout de leur projet. Cela a évidemment des répercussions sur leur trajectoire professionnelle dans la mesure où ils peuvent faire état d'une première publication en tout début de carrière.

Cependant, la possibilité pour des étudiants de trouver par eux-mêmes des textes à traduire demeure assez exceptionnelle. Dans la grande majorité de cas, nous fournissons les textes et les étudiants choisissent ceux qui leur semblent les plus intéressants. Notre choix de textes est généralement guidé par des spécialistes de diverses disciplines. Cela est possible car notre cadre institutionnel étant petit (une grande école du système français), il y a une assez grande mixité entre les différentes disciplines. Cela nous a permis de rentrer en contact avec des collègues de diverses disciplines de lettres et sciences sociales (notamment la sociologie et les études de genre) qui avaient connaissance d'articles de recherche en anglais dont le contenu méritait d'être traduit en français. Ces collègues avaient souvent des idées précises de revues qui étaient susceptibles de vouloir publier des articles traduits en français, et pouvaient nous mettre en contact avec les éditeurs. Pour ce qui était des textes en français à traduire en anglais, les choses étaient différentes dans la mesure où il existe un sérieux déficit de traduction du français vers l'anglais. Une étude affirme qu'un roman sur trois publié en France est un texte traduit (dont la majorité d'anglais en français) alors que seulement 3 à 4% des textes publiés en langue anglaise sont des traductions (Pelletier [sans date]). La demande de textes traduits en français étant plus faible, nous nous sommes tournés vers des antennes de diffusion de la culture française telle que l'Institut français de Londres, en leur proposant de courts extraits de romans contemporains à publier dans leurs billets culturels. Cela s'accordait avec leur ambition, qui est de faire connaître en dehors de la France ce qui se fait dans la littérature française de l'extrême contemporain. Nous avons donc cherché par le biais de nos réseaux universitaires et culturels à contacter des auteurs contemporains pour leur demander la permission de traduire des passages de leurs œuvres, ce qui a pu se faire pour un petit nombre de textes.

Notre dernier objectif pédagogique est une prise de conscience de la part des étudiants de l'intégration massive des outils numériques dans le domaine de la traduction et de la façon dont le développement du Web 2.0 a décuplé les possibilités de collaboration. Comme le soulignait déjà en 2003 M. King, les outils technologiques sont désormais complètement intégrés dans la pratique professionnelle de la traduction, et sont devenus incontournables

(King, 2003 :75). Nous avons donc cherché une collaboration avec une plateforme de traduction qui a la particularité d'avoir été spécifiquement créée pour produire des traductions académiques, et ce dans un but non-commercial visant la dissémination la connaissance. D'un point de vu philosophique, ce positionnement s'accordait bien avec les objectifs pédagogiques du cours. Au début de notre collaboration, cette plateforme était encore en version test bêta, les développeurs s'intéressaient donc aux retours que les étudiants pouvaient faire sur leurs utilisations et sur les améliorations qu'ils pouvaient proposer. Encore une fois, cela s'intégrait bien dans nos visées pédagogiques car ces pratiques d'échange et de retour faisaient prendre conscience aux étudiants, d'une part, du rôle de la collaboration dans tout travail de la connaissance, et d'autre part, du fait que les outils numériques sont eux-mêmes des « works in progress » dont la finalité est de faire avancer le travail de l'utilisateur.

L'utilisation de la plateforme de traduction présente deux atouts majeurs. Le premier se trouve dans l'interface entre l'utilisateur et le texte : la plateforme aligne sur un écran divisé verticalement en deux le texte d'origine et la traduction en cours, ce qui permet au traducteur d'avoir un contact visuel permanent avec les deux textes, comme le montre l'image ci-dessus :



TLHUB: the Worldwide Social Network for Translation...

2

Le deuxième atout concerne l'automatisation de la collaboration : chaque projet créé peut être partagé avec des collaborateurs, à qui le créateur du projet peut attribuer le rôle soit de participant, soit de « consultant ». La différence entre ces deux rôles se situe au niveau des droits accordés : le participant peut modifier la traduction et proposer des commentaires ; le consultant ne peut que commenter. Les avantages d'avoir les documents automatiquement stockés sur la plateforme étaient appréciables, surtout lors de la première année du cours, car cela évitait aux étudiants de s'envoyer de multiples sauvegardes de textes saisis par des logiciels de traitement de texte. Par la suite, leur plus grande familiarité avec des documents partagés a réduit cet avantage aux yeux des étudiants. La plateforme permet aussi le « versioning » des traductions, autrement dit, la production d'une historique des différentes versions des traductions, ce qui rend possible la constitution d'une chronologie des choix de traduction faits, et éventuellement un retour sur des choix anciens. Enfin, un dernier élément que les étudiants ont trouvé utile était le découpage automatique du texte d'origine en paragraphes, ce qui permettait de se repérer assez facilement dans le document.

Les retours négatifs faits par les étudiants concernaient, d'une part, l'obligation de téléverser des documents en format traitement de texte (Word, odt., rtf), et d'autre part, l'impossibilité de commenter le texte à un niveau plus fin que celui du paragraphe. En effet, les étudiants ont indiqué qu'ils avaient souvent besoin de faire un commentaire sur un syntagme réduit, voire sur un seul mot, et comme les commentaires se faisaient au niveau du bloc paragraphe, il fallait pour chaque commentaire expliquer de quoi, précisément, il

² N.B. Suite à des problèmes techniques, la plateforme de traduction ne fonctionne plus en 2018.

s'agissait, ce qui rendait la tâche assez fastidieuse. Les développeurs ont pris en compte ces critiques et nous ont répondu en expliquant qu'ils allaient chercher des solutions à ces problèmes. En effet, une évolution de la plateforme assez rapidement mise en place consistait à élargir l'éventail des formats de téléversement. Par ailleurs, les développeurs nous ont proposé une solution *ad hoc* pour parer au problème du ciblage des commentaires : insérer des marques de paragraphe à la fin de chaque phrase. Même si cette solution n'était pas très élégante, elle a permis d'améliorer l'interaction entre les collaborateurs. Elle a ainsi fluidifié le travail de traduction.

4. Description du cours et des caractéristiques des apprenants

La discussion précédente a déjà dégagé un certain nombre de paramètres du cours de traduction collaborative à distance. Il s'agit, en effet, d'un cours basé sur la télécollaboration entre des étudiants en deuxième cycle universitaire (Master 1 et 2) issus de deux universités géographiquement éloignées, l'une en France et l'autre en Grande Bretagne. Les étudiants sont répartis en binôme avec, en principe, un Français et un Anglais par groupe. Cette répartition n'est pas toujours possible pour des raisons linguistiques et sociales qui seront exposées un peu plus loin. Chaque binôme doit traduire deux textes, le premier du français à l'anglais, et le second de l'anglais au français. En ce qui concerne les caractéristiques des étudiants, ils ont, comme cela a été décrit dans la section précédente, la particularité de faire des études dans des institutions universitaires très sélectives, ce qui tend à donner une certaine homogénéité socio-culturelle à leurs profils. Ils sont majoritairement intéressés par des carrières universitaires.

Il y a cependant une différence sensible entre les étudiants français et britanniques liée à la valeur culturelle des deux langues cibles. O'Dowd (2006) indique que les apprenants en télécollaboration peuvent être porteurs de certains *a priori* culturels sur la valeur de la langue qu'ils sont en train d'apprendre (2006 : 626). Certaines langues peuvent être perçues comme plus « utiles » ou « désirables », ce qui peut contribuer à créer un déséquilibre entre les apprenants en tandem. Nous avons constaté cela non pas au niveau des échanges entre binômes, mais au niveau institutionnel. En effet, la langue française n'a pas le même poids en Grande Bretagne que la langue anglaise en France. De ce fait, les étudiants britanniques de nos échanges viennent exclusivement du département de langues et littératures françaises. Les étudiants français, en revanche, viennent d'horizons disciplinaires beaucoup plus divers. Si les LSH (Lettres et Sciences Humaines) sont bien représentées, il n'est pas rare de voir des étudiants des sciences exactes (mathématiques, informatique, physique). Cela est évidemment lié au fait que la traduction fait souvent partie des concours donnant accès aux études sélectives, mais aussi au fait que les étudiants français savent qu'en tant que futurs chercheurs, ils auront à publier les résultats de leur recherche. L'anglais faisant désormais figure de *lingua franca* de la recherche, la maîtrise de cette langue est incontournable pour eux.

La méthode que nous avons mise en place pour le cours est une variante de la méthode hybride, c'est-à-dire une méthode associant cours en présentiel et à distance (Freund, 2016 ; Nissen, 2014). Les cours en présentiel sont des cours traditionnels qui ont lieu séparément dans chaque institution (mais généralement aux mêmes jours et heures). Ces cours ont pour objectif le suivi des étudiants dans leur travail de traduction. Ils permettent aussi à chaque binôme de partager sa progression avec la classe et, éventuellement, de demander conseil sur des problèmes d'interaction, de traduction, de technologie... En parallèle, nous avons mis en place des cours en visio-conférence rassemblant les deux classes. Le but de ces cours est de présenter les informations clés de manière homogène. En début d'année, l'objectif est linguistique, socio-culturel et pédagogique : les étudiants doivent se présenter brièvement en langue cible ; les enseignants présentent le contenu du cours, donnent des détails techniques

sur la mise en place de la télécollaboration individuelle et fournissent des explications sur l'interface technologique (la plateforme de traduction, le nombre de « rencontres » individuelles attendues, les différents moyens de communication). Par la suite, les cours en visio-conférence servent à donner du contenu pédagogique sur les techniques de traduction, le travail d'édition pré-publication ou l'harmonisation des traductions, entre autres. Les étudiants présentent en langue cible l'avancement de leurs traductions, ou récapitulent (pour la dernière visio-conférence) le travail fait, les difficultés rencontrées, les solutions qu'ils ont trouvées/adoptées.

Toutefois, les cours collectifs par visio-conférence représentent seulement une partie du travail à distance. En effet, comme les sections précédentes de cet article l'ont laissé entendre, nous avons également mis en place une version modifiée de la méthode « tandem » (ou plutôt « e-tandem ») d'apprentissage de langues (O'Rourke, Cziko, 2004). Cette méthode, dont Cziko décrit efficacement le développement relativement récent et les évolutions technologiques, a commencé par des interactions en personne entre deux apprenants dont chacun voulait acquérir la langue de l'autre. Par la suite, le nom de « e-tandem » a été appliqué aux interactions qui ont lieu par le biais d'ordinateurs, que celles-ci soient écrites (email, Chat...) ou audiovisuelles. Pour ces dernières, toutefois, la technologie évolue tellement rapidement que les moyens que Cziko décrivait en 2004 ont été largement dépassés aujourd'hui, surtout avec la généralisation des smartphones et des applications qui leur sont associées. Cela s'est avéré être le cas dans notre cours.

Dans ce domaine de la technologie de pointe, d'ailleurs, les étudiants sont souvent plus compétents que les enseignants et ont des préférences marquées. Pour les interactions entre les binômes, nous avons laissé entièrement libre le choix des moyens d'interaction aux étudiants et avons pu constater à travers leurs présentations en cours ou dans les rapports qu'ils rédigent en fin d'année qu'en plus de l'utilisation de la plateforme de traduction, ils s'appuient largement sur les communications de dernière génération par smartphone. Ils se servent également d'ordinateurs, mais, comme le constate Bassoto (2017), « les technologies mobiles sont accessibles aux étudiants. Elles sont connectables, nomades et à bas prix. Les téléphones multifonctions peuvent servir de lecteur multimédia portables (musique, radio, vidéoclip, films en Mp4), qui ont la capacité de se connecter au réseau ». Ces téléphones donnent aux étudiants un accès très rapide soit aux réseaux sociaux et à leurs échanges textuels, soit à des moyens de communication audiovisuels. Ils exploitent amplement les deux pour leurs interactions, qui se caractérisent essentiellement par la variété de modes de communication (Facebook, Twitter, email, WhatsApp, SMS, Skype, Facetime...), en fonction de leur besoin de communication synchrone ou asynchrone. En effet, la mise en place de la méthode tandem préconise une certaine autonomie. Celle-ci, couplée avec la tâche de traduction, donne lieu à des pratiques qui varient selon les tâches précises que les étudiants cherchent à effectuer. Ainsi, un mode de communication synchrone peut être nécessaire pour avoir une réponse rapide sur un point de compréhension de texte ou sur la traduction d'un mot précis (WhatsApp, chat, SMS...). Au contraire, lorsque la traduction est bien avancée, les étudiants indiquent qu'ils ont recours à des techniques asynchrones (plateforme, email, documents partagés). Ils notent aussi que parfois en fin de traduction, une interaction audiovisuelle synchrone type Skype leur permet de lire à haute voix la traduction pour en vérifier la fluidité et corriger des maladrotes.

5. Conclusion

Nous revenons ici sur les objectifs pédagogiques que nous avons cherché à atteindre par l'association de la méthode tandem avec la traduction « authentique » qui structure notre cours et organise les interactions entre les étudiants. Cette méthode, reconnue comme étant très fructueuse pour l'acquisition d'une LV2 et le développement des compétences

interculturelles, repose cependant sur une forte motivation réciproque des deux partenaires de l'interaction, ce qui exige de chacun d'eux une grande discipline (O'Rourke, 2006 : 434). A cela s'ajoute la possibilité de la « failed communication » que nous avons évoquée plus haut. C'est donc par la traduction « authentique » que nous avons voulu modifier la méthode e-tandem « classique » pour parer à ces écueils possibles. Notre modification est basée à la fois sur une problématique de motivation et sur un objectif métalinguistique. Du point de vue de la communication, la traduction s'est avérée fournir une tâche idéale pour l'interaction entre ces binômes universitaires car elle leur donne un objet autour duquel structurer l'échange. Les étudiants font état du fait que cela permet de résoudre le problème de conversations qui s'épuisent quand les interlocuteurs n'arrivent plus à trouver de sujets à traiter. D'un point de vue purement linguistique, donc, les avantages sont indéniables puisque la communication est relativement facile à maintenir et à relancer lorsque c'est nécessaire. La focalisation sur un objet commun – la traduction à compléter – sert en outre à renforcer la dynamique de motivation autour d'une tâche partagée et des échéances à respecter. Ce renforcement est d'autant plus fort que la tâche de traduction qui est proposée tend vers une réalisation authentique avec des conséquences exo-pédagogiques : la publication de la traduction.

Enfin, du point de vue de la métalinguistique, la traduction sert d'une part à acquérir des compétences dans la langue cible (ou, plus précisément, « l'interlangue » théorisée par L. Selinker). Cela a été souligné par O'Rourke et sert d'ailleurs de socle à son argument sur l'importance de la forme : « metalinguistic knowledge is a powerful sociocultural tool that both facilitates the development and refinement of further metalinguistic knowledge and, (...) provides the conditions in which interlanguage can grow » (2005 : 436). Mais comme nous l'avons vu lors de la discussion sur la valeur de la traduction dans le système éducatif français, celle-ci par son action métalinguistique apporte aussi un retour sur la langue maternelle des locuteurs car elle oblige à mettre en regard deux façons de dire la même chose. Elle engage ainsi le locuteur-traducteur à relativiser et à poser un regard extérieur sur sa propre langue et à mieux comprendre ses mécanismes profonds.

Nous avons cherché à montrer que dans le contexte universitaire spécifique que nous décrivons, la traduction, associée à la souplesse de la méthode e-tandem, permet aux étudiants l'acquisition efficace d'un florilège de compétences linguistiques, culturelles et professionnelles.

Références

ADEN, Joëlle, et WESSMANN, Dirk, eds. (2012/3), « La médiation linguistique: entre traduction et médiation des langues vivantes », *Revue Études de Linguistique Appliquée*, no.167 [juillet-septembre].

ANDERSON, Terry, et DRON Jon (2011), « Three Generations of Distance Education Pedagogy », *International Review of Research in Open and Distance Learning* vol. 12, no.3, pp. 81-97.

ARROYO, Encarnacion (2008), « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Les Cahiers de l'APLIUT Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol XXVII, n.1, pp. 80-89, [en ligne], disponible sur <http://journals.openedition.org/apliut/1562> ; DOI : 10.4000/apliut.1562, [consulté le 12/01/2018].

BOSSOTO, Antonin Idriss (2017), « Apports de l'utilisation du téléphone mobile multifonctions dans les pratiques pédagogiques en contexte universitaire », *Adjectif. Net* [en ligne] disponible sur <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article440> , consulté 24/01/2018.

BESSE, Henri (2000), « Propositions pour une typologie des méthodes de langues », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, [en ligne], disponible sur <http://journals.openedition.org/dhfiles/2063>. [mis en ligne le 04 septembre 2014, consulté le 20/01/2018].

CHUN, Dorothy, KERN, Richard et SMITH Bryan, (2016), « Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning », *Modern Language Journal* 100 (S1): 64–80.

Conseil d'Europe, (2001), *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, consulté 16 janvier, 2018.

CZIKO, Gary (2004), « Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century », *CALICO Journal*, vol 22, no. 1, pp. 25-39.

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

DELISLE, Jean (dir.); LEE-JAHNKE, Hannelore (dir.) (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Nouvelle édition [en ligne]. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa | University of Ottawa Press, disponible sur [http://books.openedition.org.acces.bibliotheque-diderot.fr/uop/1826](http://books.openedition.org/acces.bibliotheque-diderot.fr/uop/1826), [consulté le 20/01/2018]

DEBYSER, Francis (1987), *Retour à la traduction*, numéro spécial du *Français dans le monde*, eds., CAFELLE, Marie-Josée, DEBYSER, Francis, et GOESTER, Jean-Luc [août-septembre].

ENSOR, Simon, « Telecollaboration : foreign language teachers (re)defining their role », *Alsic*, vol. 20, No. 2, 2017, [en ligne] disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/3140>, [consulté le 20/01/2018].

GABET, Dominique (1998), « La Traduction : discipline ou interdiscipline ? », in *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, DELISLE, Jean et LEE-JAHNKE, Hannelore (eds.), Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 107-113.

GOATER, Thierry (2014), *L'Épreuve de traduction en anglais : thème, version, commentaire linguistique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

GRELLET, Françoise (2014), *Initiation à la version anglaise*, (4eme éd), Paris : Hachette Education.

HELM, Francesca (2015). « The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe », *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217, [en ligne] disponible sur <http://llt.msu.edu/issues/june2015/helm.pdf>, [consulté le 26/01/2018].

KELM, Orlando R. (1992), « The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report » *Foreign Language Annals* 25 (5): 441–454.

KING, Margaret (2003), « Traduction et Technologie : Etat de la Question », *Revue française de linguistique appliquée*, vol VIII, no. 2, pp. 75-89.

KONSTANTINIDIS, Andreas, BARRETT, I, SOLMAN, Soizick, et ESTRADE, Charles (2012), « The Use of Video Conferencing in Second Language Distance Learning », *Proceedings of the 6th Excellence in Teaching Conference*.

LANE, Derek (1994) « Computer-Mediated Communication in the Classroom: Asset or Liability? » CLASSROOM CMC, Atelier présenté à la conférence Interconnect '94 Teaching, Learning & Technology, octobre, 1994.
Article intégral disponible sur <http://www.uky.edu/~drlane/techno/cmcasset.htm> [consulté le 28/03/ 2017].

O'DOWD, Robert (2006), « Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges », *CALICO Journal*, vol 23, no. 3, pp. 623-642.

O'DOWD, Robert (2009), « Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education », *Actes du colloque Epal 2009*, Develotte, C. Mangenot, F, et Nissen, E. (eds.), Université Stendahl Grenoble,

O'ROURKE, Breffni (2005), « Form Focused Interaction in On-line Tandem Learning » *CALICO Journal* vol. 22, no. 3, pp. 433-466.

PELLETIER, Geoffroy. n.d. « Les Chiffres de la Traduction », *Société des Gens de Lettres*. Disponible sur <http://www.sgdl.org/culturel/ressources/2013-09-19-14-05-31/270-la-traduction-litteraire/2323-les-chiffres-de-la-traduction-par-geoffroy-pelletier> [consulté le 8/08/ 2016).

PERGNIER, Maurice, « Préface » in *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* [en ligne]. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa

PUREN, Christian (1995), « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues Modernes* 1, 7-22. Paris : APLV.

PUREN, Christian (2012), « Fonctions de la traduction L1- L2 en didactique des langues-cultures », disponible sur <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>, [consulté le 30/03/2017].

TOURNIER, Michel (1981), *Le vent Paraclet*, Paris, Gallimard « Folio ».

TRACEY, Monica, et RICHEY, Rita (2005), « The Evolution of Distance Education », *Distance Learning* vol. 2, no. 6, pp. 17-21.