

LA PLATEFORME MOODLE ET L'ÉVALUATION ENTRE PAIRS DANS LA DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

MIRELLA PIACENTINI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

mirella.piacentini@unipd.it

Citation: Piacentini, Mirella (2024) “La plateforme Moodle et l'évaluation entre pairs dans la didactique de la traduction”, in Costanza Cucchi and Mirella Piacentini (eds.) *Inclusive and Student-Centred Learning in Linguistics and Translation: Practices in Higher Education*, *mediAzioni* 41: D379-D393, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20989>, ISSN 1974-4382.

Abstract: The present study focuses on an experience in collaborative, literary translation, supported by the activities and resources of the Moodle online learning platform. The experience was carried out during the Covid-19 pandemic. Although the pandemic may well have encouraged the use of learning platforms, the experience illustrated in the study shows that Moodle offered activities and resources which proved effective in training courses in collaborative literary translation. The proactive pedagogical approach adopted in the study posits translation as a contextualized and interactional cognitive activity and advocates a transition towards authentically transformational approaches in the training of translators (Kiraly, 2000).

Keywords: translation didactics; project-based learning; peer evaluation; literary translation; collaborative translation; Moodle platform.

1. Programmer un cours de traduction en distanciel : encadrement méthodologique et opérationnel

Dans cet article, nous relaterons une expérience d'enseignement menée au sein de notre cours de « Linguistique et traduction françaises », s'adressant aux étudiants¹ du Master en Langues et Littératures Européennes et Américaines de l'Université de Padoue, entre mars et juin 2020, soit en pleine urgence sanitaire². Entre fin février et début mars 2020, à mesure que l'aggravation des conditions sanitaires rendait nécessaire un renforcement des mesures de protection, le retour des activités académiques en présence devenait inenvisageable. Dans ce contexte, qui obligeait l'ensemble de la communauté scolaire et académique à repenser les modalités de l'enseignement, nous avons tenu le cours mentionné, dont l'objectif programmé se situait entre pédagogie et didactique de la traduction : l'acquisition des compétences traductionnelles, à la jonction du savoir, du savoir-faire et du savoir-être du traducteur, fondée sur des pratiques collaboratives d'entraînement à la traduction, s'inscrivait dans une démarche pédagogique prônant la construction partagée et collaborative des savoirs³.

Nous tenions à conférer à ce cours une visée professionnalisante, entendant par là toute démarche qui, sans oublier les besoins du marché, mise avant tout sur la transmission d'un mode d'apprentissage fondé sur le concept de formation continue des apprenants : nous étions et nous sommes convaincue que pour nos étudiants, qui pourraient se destiner à la traduction littéraire – celle-ci figurant parmi leurs débouchés professionnels –, l'acquisition d'un savoir-être mêlant, entre autres, curiosité intellectuelle, capacité de travail en équipe et souplesse, doit constituer un objectif majeur, qui 'professionnalise' la traduction parce qu'elle encadre les compétences et les connaissances acquises dans une posture, un savoir-être, susceptibles de rendre le savoir et le savoir-faire transférables, c'est-à-dire adaptables aux exigences d'un marché professionnel dont les enjeux et les évolutions sont difficilement prévisibles⁴. Le développement de ce savoir-être doit inclure l'exposition à des modules de formation pratique, où les étudiants sont confrontés à une expérience de traduction, authentique autant que possible. Bien évidemment, cette expérience ne peut se limiter à un simple exercice de traduction, mais doit permettre aux apprenants de mesurer le sens d'une pratique à la fois individuelle et collaborative, le traducteur (y compris le traducteur littéraire) étant de moins en moins définissable comme quelqu'un qui

¹ Tout au long de l'article, le masculin sera utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

² Le cours comptait au total 20 inscrits, dont 18 participants effectifs, qui ont suivi régulièrement le cours et participé activement aux activités proposées, répondant au questionnaire final. Les inscrits au cours de Master doivent assurer au moins un niveau B2 de connaissance de la langue française en entrée.

³ Une expérience de traduction et révision collaborative menée successivement, en contexte authentique, avec les étudiants de Master de l'année académique 2021/2022, nous permet de confirmer, avec Kiraly (2005), la valeur formative de ces projets, ainsi que l'éclairage qu'ils apportent aux aspects sociaux et cognitifs du processus de traduction.

⁴ Tout en prônant l'intégration de ces besoins dans la formation universitaire à la traduction, de nombreux auteurs reconnaissent la difficulté de concilier formation et demande professionnelle en raison des évolutions constantes et souvent impondérables du marché (Gambier 2001 ; Gile, 2005 ; Gouadec, 2003 ; Guidère, 2010)

– pour reprendre une métaphore maintes fois exploitée – mène en solitaire son combat avec les deux langues qu'il met en contact. Le savoir-faire acquis lors d'expériences collaboratives de traduction engendre un savoir-être que le traducteur pourra mettre à profit, même en cas de traduction individuelle, lors des phases qui suivent la traduction proprement dite, toutes entraînant – ou pouvant/devant entraîner – des confrontations qui ne peuvent que bénéficier de l'intégration en formation de compétences comportementales favorisant l'interaction harmonieuse et efficace avec les autres figures professionnelles impliquées⁵.

Notre démarche s'inspire ainsi des approches cognitivistes visant le *translator training*, par l'acquisition de sous-compétences métacognitives, soutenues par des compétences théoriques et méthodologiques, susceptibles d'être converties en savoir-faire efficace (Shreve 2002). Précisons au passage que la recherche de l'équilibre entre ces deux composantes, théorie et pratique, dans une formation à la traduction, ne saurait être mise sur le compte d'un contexte, l'université, qui, de par sa mission, se doit de dispenser des savoirs éminemment théoriques ; elle relève plutôt, à notre avis, de la nécessité de fournir aux apprenants un encadrement théorique indispensable pour pouvoir efficacement s'investir dans des réflexions sur leur pratique (ce qui, par ailleurs, encourage l'autonomie).

Si le paradigme des sous-compétences traductionnelles composant la *translation competence* de Kelly (2005) est conçu en fonction de la traduction spécialisée, nous sommes de l'avis que l'acquisition de toutes les sous-compétences repérées devrait également être visée dans des parcours de formation à la traduction littéraire. L'acquisition des compétences interpersonnelles et stratégiques, en particulier, ne peut que reposer sur des approches essentiellement proactives et socioconstructivistes (Kiraly, 2000).

Pour revenir au cours dont il est question, la réorganisation du module plus théorique posait tous les problèmes que soulevait la nécessité de transférer dans une salle virtuelle un cours magistral *ex cathedra*⁶, mais l'organisation de ces expériences pratiques de traduction à distance constituait le défi majeur : en effet, si le savoir-faire et le savoir être des traducteurs ne s'acquièrent, depuis la perspective socioconstructiviste que nous adoptons, qu'en contexte social (Kiraly, 2000: 13), on comprend le défi de faciliter ces apprentissages à distance, et dans le contexte d'isolement progressif auquel nous obligeait la pandémie.

Face à ce défi, la plateforme Moodle s'est révélée un outil précieux⁷, non seulement en tant que lieu virtuel de référence pour l'ensemble du groupe classe⁸, mais aussi en raison de l'efficacité de certaines ressources dans la mise en place

⁵ La confrontation/communication entre traducteur et réviseur est reconnue comme nécessaire, non seulement pour assurer la qualité du texte produit, mais également pour surmonter la double frustration du traducteur et du réviseur : comme l'affirme Scocchera (2015), la communication entre traducteur et réviseur est indispensable, entre autres, pour conjurer à la fois la frustration du traducteur, qui voit son travail soumis au jugement d'un 'inconnu', et du réviseur, se voyant perçu comme l'"archi-ennemi" du traducteur.

⁶ Notamment la nécessité de se familiariser en un temps très limité avec les fonctionnalités de la plateforme Zoom.

⁷ Comme nous l'avons dit, nous utilisons déjà les ressources de cette plateforme bien avant la pandémie; ainsi, la programmation pré-pandémique du cours dont il est question dans cet article prévoyait déjà le recours aux ressources Moodle, bien que de façon moins intensive.

⁸ En plus de la salle virtuelle Zoom.

d'un parcours de classe authentiquement collaboratif et centré tant sur l'acte et le processus de traduction que sur le sujet traducteur et ses liens avec ses pairs. Ajoutons que ce défi a rapidement évolué en opportunité, les traductions collaboratives en contexte authentique étant souvent menées à distance.

Nous nous concentrerons ici, en particulier, sur trois ressources de la plateforme Moodle (le 'Devoir', le 'Wiki' et l'"Atelier'), que nous avons exploitées pour proposer des activités pratiques différentes, menant de la traduction en tant qu'acte individuel à la traduction collaborative, et allant jusqu'à la révision⁹.

1.1. La plateforme Moodle et ses ressources dans la mise en place d'expériences pratiques de traduction

Par l'acronyme Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) on désigne une plateforme d'apprentissage en ligne, diffusée en 2002, librement téléchargeable et en constante évolution¹⁰.

Comme toutes les plateformes d'apprentissage en ligne, Moodle se présente essentiellement comme un environnement supportant la formation à distance. Toutefois, cet environnement peut très utilement être mis au service de formations en présence, comme le témoigne d'ailleurs notre expérience personnelle : bien avant la situation d'émergence sanitaire, qui a vu multiplier la création de cours Moodle associés aux enseignements universitaires¹¹, en raison du passage forcé à une didactique dispensée entièrement à distance, nous nous appuyions depuis un certain nombre d'années sur cet environnement numérique pour nos cours, tant de Licence que de Master.

Si un usage basique de la plateforme présente déjà le grand avantage de disposer d'un espace de partage qui facilite l'échange avec les apprenants (échange d'informations et de communications grâce au Forum ; dépôts de matériaux aux multiples formats – textes, documents, vidéos, audios ; suivi des activités proposées), les nombreuses activités disponibles sur la plateforme encouragent la transition vers la création d'environnements pédagogiques proactifs, *learner-centred*, à distance ou en présence.

Des trois activités que nous avons choisi d'exploiter pour les finalités du cours que nous décrivons ici, le 'Wiki' et l'"Atelier', en particulier, supposent le basculement vers une approche transformationnelle à la didactique de la traduction, en ce que l'apprentissage devient un processus de construction personnel, holistique et social (Kiraly, 2000: 23). L'inscription dans une perspective constructiviste, qui mise sur la création d'un environnement

⁹ Le sujet de la révision n'a été qu'effleuré sur le plan théorique, en raison des contraintes de programmation. Nous tenions, pourtant, à porter à l'attention des étudiants une pratique éditoriale dont la valeur formatrice pour des traducteurs a été amplement soulignée (Mossop, 2001; Morin-Hernandez, 2009; Scocchera, 2013, 2014, 2015; Way, 2008), mais dont on constate l'absence dans les parcours de formation à la traduction (Scocchera, 2015; 2017).

¹⁰ Pour plus d'information sur la plateforme Moodle, nous renvoyons à <https://moodle.org/>. L'université de Padoue s'est dotée de cette plateforme didactique en 2003.

¹¹ Les Actes du MoodleMoot (2020) fournissent des données qui confirment le recours massif à cette plateforme durant la pandémie, mais qui montrent aussi que la plateforme peut utilement étayer la didactique en présence; ces données montrent tout aussi clairement que Moodle s'avère être un support efficace dans des contextes didactiques hétérogènes, ce qui est d'ailleurs également montré dans Fedeli, Mapelli & Mariconda (2020).

d'enseignement-apprentissage où l'implication de l'apprenant devient un levier de motivation et d'engagement, ne revient pas à nier l'importance de la transmission de contenus, mais à s'interroger sur les modalités de construction de ces contenus. Dans un tel contexte d'apprentissage, loin de déroger aux impératifs qu'impose son rôle institutionnel, l'enseignant crée un cadre favorable au développement de l'esprit critique, objectif incontournable de toute expérience authentiquement formatrice.

Dans un contexte de formation universitaire à la traduction, le choix d'une orientation pédagogique proactive et transformationnelle agit en levier de conscientisation de l'apprenant, par son implication dans des activités qui simulent les conditions de travail en contexte professionnel authentique.

Comme le savent très bien les traducteurs professionnels, la traduction est un processus de recréation où les outils linguistiques et les connaissances techniques ne peuvent en aucune manière épuiser l'éventail des compétences requises. Souvent mise en avant, en raison de sa plus grande rentabilité, la traduction technique et spécialisée finit par être perçue (voire présentée) comme la seule forme de traduction professionnelle, reléguant la traduction littéraire au rang d'exercice qui ne requiert aucune compétence préalable et s'accomplit en solitaire, le traducteur dialoguant avec le texte, s'efforçant de pénétrer l'esprit de l'auteur pour faire jaillir l'étincelle qui l'amènera à trouver la bonne solution. Cette conception presque ésotérique de la traduction littéraire, en plus d'être pour le moins sujette à caution, représente une entrave à toute tentative de professionnalisation du métier de traducteur littéraire ; elle peut également freiner la mise en place de parcours universitaires de formation à cette profession. En contexte universitaire, la traduction littéraire a fini par être le plus souvent *montrée*, par le biais d'analyses comparatives ciblant le produit et menées depuis des perspectives traductologiques, souvent plutôt littéraires et/ou linguistiques. La focalisation sur le texte et sur l'auteur, ainsi que sur les approches, techniques et stratégies de traduction, certes utiles, laisse la figure du traducteur en marge du processus. En outre, elle concentre l'attention du futur traducteur sur l'action de médiation qu'il opère entre source et cible, médiation qui demeure conceptualisée à l'aune de la métaphore du combat mené en solitaire avec le texte, négligeant ainsi deux points essentiels : le premier tient à la diffusion des pratiques de traduction collaborative, qui intéressent la traduction littéraire presque autant que la traduction technique ; le second concerne la médiation que le traducteur opère à partir du texte cible avec toutes les instances éditoriales auxquelles la traduction sera soumise avant d'être publiée. L'auto-révision du traducteur s'accompagne (ou devrait s'accompagner) toujours d'hétéro-révisions, qui peuvent comporter des modifications, négociées entre les différentes parties en cause. À la jonction de ces deux points se situe l'hétéro-révision qui se produit sur le texte en devenir, en cas de traduction collaborative : en effet, dans une traduction à plusieurs mains, l'hétéro-révision débute bien avant la remise de la traduction à l'éditeur, se superposant à la traduction, en raison des regards que les multiples traducteurs jettent au texte alors que la traduction est encore *in fieri*.

Ces quelques considérations suffisent à montrer l'importance, dans la formation des traducteurs littéraires, d'intégrer des expériences collaboratives de

traduction, où la focalisation est mise sur le processus de recherche de solutions partagées, négociées entre pairs.

Sans pouvoir encore situer l'expérience dans un contexte réel¹², nous tenions à engager les apprenants dans des activités pratiques ; pour ce faire, nous avons d'abord proposé une activité 'brise-glace', de traduction individuelle, pour ensuite les impliquer dans une activité de traduction collaborative, et revenir enfin à une traduction individuelle, mais en deux temps, le second temps prévoyant l'évaluation entre pairs, dans une visée d'introduction à la révision.

Dans les lignes qui suivent, nous décrirons à grands traits les outils que nous avons sélectionnés parmi les ressources de la plateforme Moodle, et l'usage que nous en avons fait pour les fins que nous nous étions fixées.

1.1.1 Première étape 'brise-glace' : le 'Devoir'

La ressource 'Devoir' de la plateforme Moodle permet de créer des activités consistant à assigner aux apprenants des travaux, qu'ils devront ensuite soumettre à l'enseignant pour que celui-ci les évalue, commente ou note. En effet, la phase de collecte numérique peut être suivie de la phase de correction des travaux remis, ceux-ci pouvant être nouvellement déposés par l'enseignant sous forme de fichiers corrigés, de commentaires de *feed-back*, et aussi de notes¹³.

La première étape du parcours d'éveil à la pratique de traduction littéraire s'est déroulée à l'aide de cette ressource, dont nous avons, en réalité, partiellement exploité les potentialités, en ce que nous l'avons utilisée principalement, voire exclusivement, comme dépôt¹⁴ du devoir assigné, à savoir la traduction d'un extrait d'un roman¹⁵.

Le but de cette activité étant de briser la glace afin de pousser tous les participants à se mettre en jeu en traduisant un morceau de texte littéraire, la restitution du fichier corrigé, et encore plus l'attribution d'une note, ne s'avéraient pas nécessaires ; elles auraient, qui plus est, contredit la visée non prescriptive du parcours envisagé¹⁶. Les commentaires de *feed-back* ont pris la

¹² L'expérience de traduction collaborative évoquée à la note 3 du présent article, proposée aux étudiants de Master de l'année académique 2021/2022, a abouti à la publication de la traduction italienne du roman *Comme les doigts de la main* (L'école des Loisirs, 2005) de l'écrivain français Olivier Adam (*Prendimi per mano*, Camelozampa, 2023).

¹³ Lors de la création de l'activité, l'enseignant précise les consignes, ajoutant éventuellement un exemple de document ou une aide, qu'il peut déposer dans la zone "Fichiers supplémentaires". Les apprenants soumettent leurs travaux sous forme de texte tapé en ligne ou de fichiers de tout type (l'enseignant peut forcer le téléchargement d'un format spécifique). Au moment du paramétrage de l'activité, l'enseignant peut imposer un délai de remise : il peut choisir également une méthode d'évaluation (directe, avec grille ou guide). Pour plus d'informations sur l'activité, nous renvoyons à <https://docs.moodle.org/4x/fr/Devoir>.

¹⁴ "Utilisé en ligne, le devoir [...] permet d'économiser le papier et est plus efficace que le courrier électronique" <https://docs.moodle.org/4x/fr/Devoir>.

¹⁵ Comme les étudiants suivaient, parallèlement au cours magistral, des séminaires sur la traduction pour l'enfance et la jeunesse, nous avons choisi de proposer la traduction d'extraits de romans pour la jeunesse. Pour l'activité 'Devoir', les étudiants ont traduit les premières pages du roman d'Hélène Vignal, *Sorcières en colère* (Editions du Rouergue, 2008).

¹⁶ D'un avis différent est Ladmiral (2018), qui prône la présentation de la part de l'enseignant de sa "version" : tout en tenant lieu *de facto* de corrigé, le partage de sa propre version – à inscrire dans son théorème de la "compossibilité de traductions plurielles" – serait même un passage incontournable, selon Ladmiral.

forme de points de débats en classe : après lecture des différentes versions produites, une sélection de solutions proposées pour les passages que la classe avait reconnus comme source de défis¹⁷ a été portée à l'attention du groupe, déclenchant des débats autour des choix traductionnels, des approches et des stratégies adoptées, mais surtout autour du processus menant du défi à la solution proposée (ressources exploitées ; retour sur les éléments décisifs, ayant influé sur le choix final).

Ces échanges, dont la richesse a dépassé nos attentes, ont rapidement fait évoluer les séances de cours en séances-débat, déclenchant un processus de construction collective des connaissances, où les savoirs théoriques, loin d'être négligés, étaient passés au crible de cette première expérience de traduction. Remarquons au passage qu'à ce débat – en ligne – ont participé très activement tous les apprenants.

1.1.2 Deuxième étape : le Wiki

Si l'activité 'Devoir' n'a été en dernière analyse qu'un support qui nous a surtout aidée à collecter de façon plus organisée les travaux assignés, les potentialités de la ressource 'Wiki' ont été davantage valorisées lors de la mise en place et en œuvre de la deuxième étape de notre parcours, visant la traduction collaborative.

Nommé d'après l'hawaïen *wiki wiki*, qui signifie "très rapide", le 'Wiki' est, en effet, présenté par ses concepteurs comme un moyen rapide de créer des documents en groupe¹⁸. Plus précisément, le document créé est défini comme "collaboratif" en ce que, à partir de la page d'accueil du groupe, de nouvelles pages peuvent être ajoutées par les contributeurs, jusqu'à la création d'un document partagé¹⁹. Ce que nous avons trouvé intéressant pour notre objectif, c'est la nature foncièrement communautaire du document produit : dans l'activité 'Wiki', en effet, il n'y a pas de rédacteur en chef, les différents contributeurs pouvant modifier et améliorer à tous moments les documents, si bien que la version finale est forcément le résultat d'un travail de collaboration, fruit du consensus que les différents contributeurs ont dû rechercher afin d'aboutir à une version partagée.

Divisés en six groupes de trois, les apprenants ont traduit un extrait²⁰, produisant autant de pages wiki qu'il y avait de groupes, chacune contenant une proposition de traduction, soit la version partagée par les membres du groupe. Les apprenants-apprentis traducteurs ont joué le rôle de contributeurs, chacun soumettant à l'attention du groupe ses propres solutions, afin de parvenir au consensus et ainsi à la version finale.

¹⁷ Ces passages ou éléments tenaient lieu de "rich points", que le groupe PACTE définit comme des "specific source text segments that contained translation problems" (2009: 212- 213).

¹⁸ Tout contributeur peut enrichir la page web wiki à même le navigateur, sans connaître le langage HTML.

¹⁹ Comme pour les autres ressources exploitées, nous n'entrons pas ici dans les détails techniques de création et de paramétrage des activités. Pour plus de détails, nous renvoyons à la page <https://docs.moodle.org/4x/fr/Wiki>.

²⁰ Pour l'activité Wiki, les étudiants ont traduit un extrait du roman de Marie-Aude Murail, *Trois mille façons de dire je t'aime* (L'école des loisirs, 2013). Contrairement aux deux autres romans choisis, ce titre de Marie-Aude Murail est publié en Italie aux éditions Giunti, dans la traduction de Federica Angelini (*Tremila modi per dire ti amo*, 2016).

Le 'Wiki' présente l'avantage majeur de permettre au professeur d'accéder aux différentes versions du document remis, et ainsi de suivre les étapes du processus qui a mené au choix final. En conclusion de cette deuxième étape, le débat autour des solutions proposées fut encore une fois l'occasion pour déplacer graduellement l'attention de la solution vers le processus qui l'avait produite, à une différence près : revenir sur le processus signifiait, en raison de la nature collaborative de l'activité, rendre compte des négociations qui s'étaient rendues nécessaires afin d'aboutir à une solution partagée. Ce fut aussi l'occasion pour réfléchir aux contraintes qu'engendrerait une expérience de traduction à plusieurs, menée sur un texte plus long et complexe ; en particulier, la classe fut amenée à réfléchir à l'utilité d'un glossaire partagé, ce qui nous donna la possibilité de nous arrêter sur une brève présentation de l'outil 'Glossaire' et de ses possibles usages dans des expériences de traduction collaborative²¹.

1.1.3. Troisième étape : l'Atelier

L'activité 'Atelier' est présentée par les concepteurs même de la plateforme comme un outil "permettant des scénarios pédagogiques complexes", d'où la recommandation "aux 'créateurs de cours' et aux 'enseignants' de se sensibiliser au processus (workflow) de cette activité Moodle" (<https://docs.moodle.org/4x/fr/Atelier>). En effet, s'il est vrai que pour l'usage de la plateforme nous avons suivi des formations dédiées, tout au long de ses dernières années, l'utilisation de l'activité Atelier a exigé des formations supplémentaires et spécifiques²².

Le but principal de cet instrument de travail est l'évaluation par les pairs²³. L'activité démarre, comme pour le 'Devoir', avec la remise d'un travail par l'apprenant²⁴, mais à ce stade de l'activité l'enseignant doit avoir déjà programmé soigneusement le flux de travail, étalé sur cinq étapes : mise en place de l'activité, remise du travail assigné, évaluation, notation de l'évaluation, fermeture de l'activité. Comme pour l'activité 'Devoir', les travaux sont remis sous forme numérique²⁵ et s'entendent comme le produit du travail individuel du participant. Nos étudiants revenaient ainsi à une expérience de traduction individuelle, sachant toutefois que le travail remis serait ensuite évalué par leurs pairs, selon des critères établis par l'enseignant.

²¹ <https://docs.moodle.org/4x/fr/Glossaire>.

²² En plus de suivre des formations ciblées au sein des initiatives d'innovation didactique offertes par l'Université de Padoue, nous avons pu compter sur le support des techniciens formateurs Viviana Chignoli et Alberto de Lorenzi, que nous tenons une fois de plus à remercier ici.

²³ S'appuyant, entre autres, sur les travaux de Oncu (2015), de Reinholz (2016) et d'Andrade et al. (2019), Ferranti (2020) souligne l'apport du *peer assessment* en termes d'implication de l'apprenant, de consolidation de l'apprentissage et en tant qu'outil métacognitif consentant le retour circonstancié de l'apprenant sur son propre parcours d'apprentissage, organisé autour d'indicateurs ponctuels. La transversalité de l'outil et son efficacité sont montrées par son exploitation dans des contextes didactiques aussi distants que peuvent l'être la traduction littéraire, dans notre cas, et les mathématiques (Ferranti & Mariconda, 2019).

²⁴ Les étudiants étaient censés remettre et évaluer la traduction vers l'italien d'un extrait du roman de Mikael Ollivier, *Le monde dans la main*, publié en France en 2012 aux éditions Thierry Magnier.

²⁵ En l'occurrence, la traduction devait être déposée sous forme de fichier Word.

Rappelons au passage que toutes les activités proposées étaient menées de front avec des séances plus théoriques, visant à les doter d'une terminologie adéquate pour s'investir de façon rigoureuse et argumentée dans des réflexions traductologiques et ainsi affiner leur sensibilité analytique face à un texte traduit, qu'il s'agisse de leur propre traduction ou du travail d'un autre traducteur. Une exploration des principaux outils du traducteur (dictionnaire en ligne, correcteur d'orthographe et de grammaire, logiciel open source de traduction assistée²⁶) était également proposée aux étudiants.

La phase d'évaluation de l'activité 'Atelier' peut être paramétrée de façon à inclure l'auto-évaluation : en cochant la case "Ajouter des auto-évaluations", l'enseignant s'assure que l'apprenant évaluera son travail, en plus de celui de ses pairs. Ce paramètre répondait parfaitement aux objectifs que nous visions dans la phase conclusive de notre cours, cette activité d'évaluation pouvant préparer le terrain à une introduction au concept de révision en traduction, ainsi qu'à sa pratique. Plus précisément, l'auto-évaluation suppose l'auto-révision, alors que l'évaluation des pairs peut s'envisager comme une pratique comparable à l'hétéro-révision²⁷.

En phase de configuration des paramètres de l'"Atelier", pour permettre l'évaluation, l'enseignant doit proposer une grille de critères et préparer les formulaires d'évaluation, choisissant parmi les quatre stratégies disponibles : évaluation cumulative, commentaires, nombre d'erreurs, critères. Il peut aussi, s'il le souhaite, fournir aux participants des travaux exemplaires, et des exemples d'évaluation de ces travaux, afin de permettre une comparaison entre leur évaluation et le(s) modèle(s) déposé(s) par l'enseignant.

Pour notre part, nous avons opté pour la stratégie d'évaluation cumulative, qui prévoit la préparation d'un formulaire comprenant les critères décidés par l'enseignant, critères qui peuvent avoir chacun une pondération définie, et qui sont notés séparément, soit par une note numérique, soit par un barème. L'évaluation cumulative permet aux évaluateurs de s'exprimer par une note et d'ajouter des commentaires ; elle nous a semblé de ce fait la stratégie la plus appropriée, l'ajout d'un commentaire obligeant l'évaluateur à argumenter sa note numérique.

Pour l'élaboration – encore une fois partagée – des critères de révision et d'évaluation, moyennant la notion d'acceptabilité en traduction professionnelle (Lavault-Olléon et Allignol, 2014), la modélisation du processus de traduction de Gouadec (2005) et les douze critères de révision de Mossop (2001), ils ont porté sur quatre aspects : transfert du signifié, contenu, langage et style, précision formelle.

Quant au dépôt de travaux exemplaires, ils n'ont pas été ajoutés dans cet atelier, notre but n'étant pas de fournir un modèle, mais de donner matière à réflexion sur les phases qui suivent la remise d'une traduction, et notamment sur

²⁶ Sans entrer, bien sûr, dans une explication détaillée de l'usage de ces outils, qui d'ailleurs ne figurait pas parmi les objectifs du cours, nous tenions à fournir un cadre suffisamment exhaustif des instruments dont peuvent disposer aujourd'hui les traducteurs.

²⁷ Face à une certaine instabilité terminologique, "[aux] faux-amis et [aux] chevauchements entre les concepts" (Morin-Hernandez, 2009: 35), nous nous appuyons sur Scocchera (2013; 2014; 2015), dont la tentative de systématisation terminologique tient et rend compte des nombreuses recherches académiques menées au cours des dernières décennies autour de la révision.

les compétences qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit de revoir une traduction, qu'il s'agisse de revenir sur ses propres décisions ou bien d'évaluer le travail d'autrui.

En raison de son organisation en plusieurs étapes, l'activité 'Atelier' s'étale souvent sur plusieurs jours, voire semaines, selon un calendrier que l'enseignant peut imposer en paramétrant les dates d'ouverture et de fermeture de chaque phase²⁸. Lors de l'organisation de l'attribution des travaux à évaluer, l'enseignant dispose de trois modes : attribution manuelle, attribution aléatoire, attribution programmée ; ayant configuré notre atelier pour que le passage à la phase d'évaluation se produise automatiquement une fois la date limite de soumission arrivée, nous avons opté pour l'attribution programmée ; comme pour l'attribution aléatoire, le système attribue automatiquement et de façon aléatoire les travaux à évaluer, selon le nombre paramétré²⁹. Le travail que les participants effectuent au moment de l'évaluation produit deux notes finales : ainsi, chaque participant reçoit une note pour son travail (calculée en fonction des évaluations faites par les autres participants), mais le système lui attribue également une note pour la qualité des évaluations fournies.

Ayant tous travaillé sur le même morceau de texte, la phase d'évaluation de trois traductions produites par les pairs fut forcément l'occasion pour chaque participant de revenir encore une fois sur ses propres choix, renforçant ainsi les réflexions que l'apprenant avait déjà pu tirer de la phase d'auto-évaluation. C'est d'ailleurs ce qui émerge des données récoltées grâce au questionnaire final.

2. Retour sur l'expérience : le questionnaire final

Après fermeture de l'"Atelier", un bref questionnaire anonyme³⁰ fut proposé aux participants, de façon à mesurer la qualité perçue de cette activité. Plus précisément, les apprenants étaient invités, en répondant aux deux questions du sondage, à s'exprimer quant à l'utilité, à leur satisfaction, et aux points forts et faibles de l'activité d'évaluation par les pairs dans un cours de traduction³¹.

On peut sans équivoque affirmer que les commentaires des étudiants témoignent d'un taux d'appréciation très élevé. Ce résultat est d'autant plus estimable que les commentaires produits s'appuient sur des motivations bien argumentées et pertinentes. Tous les participants ont reconnu l'utilité de

²⁸ L'activité 'Atelier' a démarré le 26 mai et a été fermée le 10 juin.

²⁹ L'enseignant peut imposer jusqu'à trente évaluations pour chaque évaluateur ou pour chaque travail soumis à évaluation. Cette distinction s'explique par le fait que le système prévoit la possibilité pour les participants d'évaluer des travaux sans en avoir remis aucun. Afin d'assurer le déroulement de cette expérience dans des conditions aussi homogènes que possible, nous avons posé la remise du travail comme *condition sine qua non* pour participer à la phase d'évaluation. Quant au nombre des travaux à évaluer, il fut fixé à trois.

³⁰ Cette dernière étape se déroula encore une fois à l'aide d'une ressource disponible sur la plateforme, l'activité "Sondage" (<https://docs.moodle.org/2x/fr/Sondage>).

³¹ 1. Pour quelles raisons vous jugez utile l'"Atelier" (à savoir l'outil d'évaluation par les pairs) dans un cours de traduction ? Veuillez préciser les aspects que vous jugez positifs, satisfaisants, importants, en explicitant les raisons de votre évaluation. 2. Pour quelles raisons vous ne jugez pas utile l'"Atelier" (à savoir l'outil d'évaluation par les pairs) dans un cours de traduction ? Veuillez préciser les aspects que vous jugez critiques, insatisfaisants, superflus ou décevants, en explicitant les raisons de votre évaluation.

l'activité³², décrite, entre autres, comme "une activité enrichissante". L'utilité de l'activité est mise en relation avec l'opportunité de confrontation qu'elle permet, les deux moments de l'activité étant décrits par la plupart des participants comme l'occasion pour une "confrontation" à plusieurs niveaux : alors que la phase de traduction précédant la remise est l'occasion pour poursuivre la confrontation entre réflexion théorique et pratique traductionnelle, nombreux sont les commentaires qui mettent le bagage de compétences théoriques acquises en relation avec la phase d'évaluation, notamment en raison d'une évaluation qui était censée être exprimée tant par une note numérique que par un commentaire.

La phase d'évaluation a été appréciée pour plusieurs raisons. D'abord, les évaluations reçues ont permis de prendre conscience des erreurs commises, mais surtout des raisons qui pouvaient rendre fautifs les choix en question.

Dans beaucoup de commentaires, on relève une perception de l'activité comme étant la preuve que plusieurs solutions sont possibles et également efficaces. Dans un seul cas, tout en décrivant comme "très utile" l'activité, un apprenant critique l'absence d'"un modèle de traduction correcte".

Conscients de s'impliquer dans une activité où ils auraient endossé la double casquette de traducteur et de réviseur, les apprenants se voient sollicités par ce tour de rôle à "prêter une plus grande attention au lecteur visé"³³; ce double rôle, mais surtout la perspective d'une future évaluation, est vécu par quelqu'un comme une contrainte qui a mis l'ensemble de la classe positivement sous pression, amenant tous les apprenants à faire de leur mieux³⁴; les apprenants soulignent également que la perspective du passage au rôle d'évaluateurs aiguise leur sens de responsabilité, en même temps que leur esprit autocritique³⁵.

La phase d'évaluation est aussi, pour quelqu'un, l'occasion de réfléchir au sens même de l'activité d'évaluation : ayant jugé comme "très utile" l'activité Atelier, un apprenant s'arrête en particulier sur la phase d'évaluation, qu'il conçoit comme "un moment qui interpelle les compétences traductologiques de l'apprenant, stimulant la réflexion critique sur les choix de ses pairs, par une approche analytique et scientifique"³⁶; ce même apprenant souligne les difficultés liées à cette étape du travail, notamment en raison d'un souci d'uniformité et de cohérence que l'évaluateur se doit d'assurer³⁷.

Parmi les commentaires, il nous semble important de signaler celui de l'apprenant qui souligne l'utilité de cette activité en raison de la transversalité des compétences qu'elle mobilise : s'il est vrai que, parmi les débouchés du

³² L'activité a été décrite comme "utile", "très utile", "extrêmement utile". L'utilité est aussi reconnue par le participant qui, tout en se disant méfiant envers l'évaluation entre pairs, souligne les bénéfices de l'activité en question pour le perfectionnement des compétences linguistiques ("C'est un moyen utile pour s'exercer et mettre ses propres compétences linguistiques en jeu dans une activité pratique. Personnellement, je n'apprécie pas l'évaluation entre pairs, mais j'apprécie l'Atelier en tant qu'outil de perfectionnement linguistique").

³³ "mettersi nei panni del lettore a cui è destinata la traduzione".

³⁴ "la pressione di una futura valutazione ha spinto tutti noi a fare del nostro meglio".

³⁵ "valutare i propri compagni permette di essere più critici anche nel proprio lavoro di traduzione".

³⁶ "chiama in causa le competenze traduttologiche dello studente, che è stimolato a riflettere criticamente sulle scelte dei colleghi con un approccio analitico e scientifico".

³⁷ "mettersi nei panni di chi valuta non è per nulla semplice e richiede una certa coerenza e uniformità di giudizio".

Master, on compte l'enseignement, l'Atelier' a permis, de l'avis de cet apprenant, de mesurer la complexité de l'acte d'évaluation et d'en apprécier les dynamiques.

Comme nous l'avons dit, l'activité a été globalement appréciée et dans la plupart des cas, les apprenants ont affirmé n'avoir aucune critique à formuler à son égard. Lorsque les apprenants se sont arrêtés sur les points faibles de cette expérience, la critique récurrente mérite notre attention en ce que les apprenants essentiellement reprochent aux évaluateurs la brièveté des commentaires, au point qu'un apprenant arrive à proposer d'imposer un minimum de mots. Cette critique s'avère en dernière analyse un point fort de l'activité : dans la plupart des cas, les apprenants qui souhaiteraient avoir des commentaires plus détaillés désireraient poursuivre la confrontation avec les évaluateurs, pour mieux expliquer leur choix et mieux comprendre les raisons des critiques formulées.

Tout en venant d'horizons différents, les participants avaient en commun de n'avoir aucune expérience de traduction professionnelle, voire d'être des novices de la traduction tout court, la plupart d'entre eux ne l'ayant expérimentée qu'en tant qu'exercice pédagogique dans des cours de langue.

En conclusion de ce bref survol sur le sondage proposé, nous signalons, parmi les commentaires, celui du participant qui – revenant sur les modalités d'organisation imposées par la crise sanitaire inédite qui sévissait encore, et même était à son sommet, au moment où se terminait cette expérience – en concluait qu'elle "n'aurait pas pu se faire dans un contexte normal, de classe en présence". Or, sans pouvoir malheureusement comprendre les raisons de cette affirmation, nous nous en inspirons pour essayer de dissiper un malentendu que l'on risque d'entretenir si on oublie d'affirmer haut et fort que ces activités n'interfèrent pas avec la didactique en présence, les deux n'étant aucunement antagonistes, mais pouvant, en revanche, se compléter et agir en synergie.

3. Conclusions

L'inscription de la traduction dans les programmes universitaires s'est faite au gré de démarches qui, se conformant au modèle didactique dominant en contexte académique, ont le plus souvent privilégié la "performance magistrale" (Ladmiral, 1972; 2018)³⁸. Tout en saluant l'élévation de la *Translator Education* au rang de domaine de recherche à part entière au sein des *Translation Studies*, et malgré l'aspiration à une orientation professionnalisante dans la didactique de la traduction, au tournant des années 2000, Kiraly³⁹ constate la persistance d'approches conventionnelles, se résolvant dans la susdite "performance magistrale", dominante et transmise de génération en génération, faute d'une véritable pédagogie de la traduction, susceptible de rendre compte des

³⁸ "Les performances (plus ou moins) fautives des élèves sont les essais et les erreurs (*trials and errors*) jalonnant l'itinéraire qui doit les mener au niveau de la compétence du professeur, considérée comme idéale. Ces performances sont mesurées au *modèle de performance* réalisé par l'enseignant. Le professeur propose un *corrigé* qui est 'performance magistrale' au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable : les deux sont confondus" (Ladmiral, 1972: 34).

³⁹ Kiraly (2005: 1098) attire l'attention, en particulier, sur l'éclectisme pédagogique prôné par Gonzáles Davies (2004).

dynamiques complexes qui président à la médiation linguistique (2005 : 1098-1099) :

Yet the inertia of the conventional trial-and-error approach to teaching is still a force to be reckoned with, grounded as it appears to be in a pervasive folk theory of learning. The *performance magistrale*, both a demonstration of the teacher's superior wisdom and an attempt to duplicate knowledge in students' minds, appears to be a holdover from the earliest days of Translator Education, when Translation Studies began to emerge as an appendage to the field of philology. It is a technique that has been passed down from generation to generation of translation teachers in the absence of concerted multi-disciplinary efforts to establish true pedagogies of translation reflecting what we know today about the dynamic complexity of language mediation.

Or, cette démarche a été remise en cause lorsque, s'inscrivant dans la droite lignée de la pédagogie de projet, la transition vers des démarches transformationnelles (vs. transmissionnelles; v. Kiraly, 2000) a été prônée comme indispensable pour assurer une formation authentiquement professionnalisante à la traduction.

Si le "modèle transmissionnel", fondé sur la "performance magistrale" s'appuie sur la transmission des connaissances, au sein du "modèle transformationnel" celles-ci se construisent, le focus étant moins sur la transmission de contenus que sur le processus de création de connaissances. L'apprentissage en devient holistique et social, ce qui entraîne, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de la traduction, le dépassement de ce que Kiraly définit comme "two-track cognitive/social approach" (2000: 7), en faveur d'une approche qui refuse de séparer l'individuel du social.

Dans l'expérience dont nous avons rendu compte, les ressources de la plateforme Moodle se sont avérées des alliés efficaces dans la transition vers une approche transmissionnelle à la traduction. Loin de renfermer les murs de la classe dans un espace virtuel, ces ressources étendent les limites de la classe traditionnelle, l'ouvrant à des expériences qui encouragent la simulation de situations réelles, et par là, l'ouverture à des approches plus authentiquement professionnalisantes.

Dans des contextes universitaires d'enseignement-apprentissage de la traduction, ces ressources peuvent efficacement épauler l'intégration, dans les cours de traduction, de simulations pratiques, qui rendent compte de la complexité de la traduction, comme processus qui requiert de solides compétences de base (linguistiques, littéraires, techniques) mais suppose également l'élaboration des *soft skills*, notamment souplesse et esprit de collaboration.

BIBLIOGRAPHIE

Andrade, Heidi L., Bennett, Randy E., & Cizek, Gregory J. (Eds.) (2019) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*, London, Routledge.

- Fedeli, Monica, Mapelli, Daniela, Mariconda, Carlo (a cura di) (2020) *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, Ricerche e Pratiche*, Padova, Padova University Press.
- Ferranti, Cinzia, Mariconda, Carlo (2019), "La valutazione tra pari con Moodle: il modulo Workshop nella didattica della matematica", in Giuseppe Fiorentino, Pierpaolo Gallo, Sergio Rabellino (a cura di) (2019) *Atti del MoodleMoot Italia 2019, Verona*, MediaTouch 2000, Associazione Italiana Utenti Moodle (AIUM), Università degli Studi di Verona, 251-255.
- Florentino, Giuseppe, Gallo, Pierpaolo, Rabellino, Sergio (a cura di) (2020), *Atti del MoodleMoot Italia 2020, Padova*, MediaTouch 2000, Associazione Italiana Utenti Moodle (AIUM), Università degli Studi di Padova.
- Gambier, Yves (2001) "Professionnaliser la formation des traducteurs?", in Daniel Gouadec (dir.), *Formation des traducteurs* (2), actes du Colloque international Rennes 22-23 septembre 2000, Paris, La maison du dictionnaire, 71-76.
- Gile, Daniel (2005) *La Traduction : la comprendre, l'apprendre*, Paris, PUF.
- González Davies, Maria (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Amsterdam, John Benjamins.
- Gouadec, Daniel (2003) "Formation des traducteurs : quelques grandes orientations", in Geneviève Mareschal, Louise Brunette, Zélie Guével, Egan Valentine (dir.), *La formation à la traduction professionnelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 33-45.
- Gouadec, Daniel (2005) "Modélisation du processus d'exécution des traductions", *Meta*, 50, 2, 643-655. <https://doi.org/10.7202/011008ar>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Gouadec, Daniel (2009) *Profession traducteur : APE 7430Z alias ingénieur en communication multilingue (et) multimédia*, Paris, Maison du dictionnaire.
- Guidère, Mathieu (2010) *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain* (2e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- Kelly, Dorothy (2005) *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, Donald (2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta*, 50, 4, 1098-1111. <https://doi.org/10.7202/012063ar>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Ladmiral, Jean-René, (1972) "La traduction dans l'institution pédagogique", *Langages*, 28 (2), 8-39.
- Ladmiral, Jean-René (2018) "La traduction au pluriel", E. Monti, P. Schnyder (dir.), *Traduire à plusieurs. Collaborative Translation*, Paris, Orizons, 19-35.
- Lavault-Olléon, Élisabeth et Allignol, Claire (2014), « La notion d'acceptabilité en traduction professionnelle : où placer le curseur ? », *ILCEA* [En ligne], <https://doi.org/10.4000/ilcea.2455>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Morin-Hernandez (2009) *La révision comme clé de la gestion de la qualité des traductions en contexte professionnel* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2), <https://theses.hal.science/tel-00383266/document>.

- Mossop, Brian (2001) *Revising and Editing for translators*, Manchester, St. Jerome.
- Öncü, Semiral (2015) "Online peer evaluation for assessing perceived academic engagement in higher education", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 535-549.
- PACTE (2009). "Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making" *Across Languages and Cultures* 10(2), 207-230.
- Pym, Anthony (2003) "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach", *Meta*, 48, 4, 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Reinholz, Daniel (2016) "The assessment cycle: a model for learning through peer assessment", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301-315, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02602938.2015.1008982>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Scocchera, Giovanna (2013) "What We Talk about When We Talk about Revision: A critical overview on terminology, professional practices and training, and the case of literary translation revision in Italy", in *FORUM*, 11, 2, 141–174.
- Scocchera, Giovanna (2014) "What Kind of Training for Literary Translation Revisers? Some Data and a Few Suggestions", in *TRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*, Stable URL: <https://www.intralinea.org/specials/article/2093>. [dernière consultation: 10 novembre 2023]
- Scocchera, Giovanna (2015) "Computer-based collaborative revision as a virtual lab of editorial/literary translation genetics", *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 14, 168–199.
- Scocchera, Giovanna (2017) *La revisione della traduzione editoriale dall'inglese all'italiano. Ricerca, professione, formazione*. Roma, Aracne.
- Shreve, Gregory M. (2002) "Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies", in Alessandra Riccardi (ed.), *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, Cambridge, Cambridge University Press, 150-171.
- Way, Catherine (2008) "Bringing Professional Practices into Translation Classrooms", in Ian Kemble (ed.) *The Changing Face of Translation*, Portsmouth, University of Portsmouth, 131-142.

SITOGRAFIE

<https://moodle.org/>
<https://docs.moodle.org/4x/fr/Devoir>
<https://docs.moodle.org/4x/fr/Wiki>
<https://docs.moodle.org/4x/fr/Atelier>
<https://docs.moodle.org/4x/fr/Glossaire>
<https://docs.moodle.org/2x/fr/Sondage>