

ATELIER GR NUMÉRIQUE, ARDAA

« DeepL fait des miracles, pourquoi je devrais apprendre à traduire ? »¹ Enseigner *la version* en cours de langue à l'ère du numérique : quelles transformations ?¹

Anissa Hamza-Jamann, ATILF-CNRS & Université de Lorraine

Introduction

Depuis l'avènement du monde numérique, l'enseignant se trouve au cœur d'une réelle complexification de son métier et pour répondre à son évolution rapide, se doit d'opérer différents changements méthodologiques sans avoir reçu (le plus souvent) de formation préalable. Certes, les dispositifs de formation se multiplient et engendrent des contextes d'enseignement et d'apprentissage multifacettes. Au cours de sa formation universitaire en LLCER en France, l'étudiant assiste à des Travaux Dirigés (TD) de traduction (déclinés en *thème* et en *version*) pour apprendre en direction de la langue cible. Si les enseignants prenant en charge ces TD sont au clair avec les objectifs à atteindre, les étudiants, eux, semblent confus et peinent à saisir leur utilité notamment à l'ère où la traduction neuronale ne cesse d'évoluer et de montrer des résultats concourants aux productions humaines. En effet, le cours de *version* est souvent considéré par les étudiants comme étant un module qui les aide à développer des compétences traductionnelles et interprétatives. L'incompréhension du réel objectif par les étudiants les amène naturellement à voir ce cours aujourd'hui comme moins attractif voire obsolète. Par ailleurs, leur questionnement va parfois jusqu'à les faire s'interroger sur la raison de la non-inclusion des traducteurs automatiques dans leur apprentissage car il n'échappe à personne que la phrase « Attention, n'utilisez surtout pas de traducteur automatique ! » a longtemps fait partie de nos consignes auprès des étudiants. En plus de la qualité déplorable de la traduction automatique (TA) ayant discrédité un passé faillible, la réelle motivation derrière le refus de la traduction automatique est liée à l'objectif premier des cours de *version* qui est l'apprentissage des langues à travers les prismes de la traduction qui ne peut, selon les croyances, être dépendante d'une pratique dont la non-fiabilité est avérée. L'enseignant de langue pourrait pourtant s'appuyer sur les progrès réalisés pour bâtir et assurer son cours de

¹ Phrase prononcée lors du premier cours par un étudiant de L1

version, dont l'objectif rappelons-le, est de faciliter le contact avec la langue cible pour étudier les compétences en langues et non de former de futurs traducteurs opérationnels sur le terrain.

L'innovation s'impose pour conférer à ce cours l'utilité qu'il doit réellement posséder pour les étudiants de langues et cultures étrangères². À l'ère où le numérique prend déjà place dans la vie de demain, il est difficilement envisageable de maintenir les sempiternelles pratiques de la *version* s'appuyant sur d'anciens cours. Aujourd'hui, l'enseignement des langues fait appel à des espaces virtuels, à des applications mobiles et aux pédagogies modernes assistées par des dispositifs technologiques intéressants. Le cours de *version* gagnerait à puiser dans un champ en pleine expansion (la TA) pour ouvrir à l'innovation des pratiques pédagogiques et permettre ainsi un apprentissage ludique, riche, et en mouvement. **Se pose alors la question de savoir comment intégrer ces nouveaux outils dans le cours de *version* et quels bénéfices (pour les étudiants et pour les enseignants) ils permettraient d'obtenir au regard de l'objectif du cours.**

La présente contribution développe un modèle de progression en enseignement de langue anglaise dans un cours de *version* (anglais > français) qui utilise les nouvelles technologies : il s'agit tout d'abord de s'appuyer sur un outil digital afin de gérer la participation, autonome ou guidée des étudiants et dynamiser le groupe par des activités stimulantes offertes par l'outil en question. Il s'agit ensuite d'intégrer dans le cours un système de traduction automatique susceptible d'une part, de déclencher des débats et de déconstruire les perceptions traditionnelles, et, d'autre part, de contextualiser l'apprentissage. En d'autres termes, l'impact souhaité de cette utilisation est une implication engagée des étudiants dans leur apprentissage facilitant le développement d'une compétence transversale dans les littéracies universitaires et numériques via la traduction.

1. La *version* en LCE

La *version* occupe une place importante dans la formation universitaire dès la licence et ceci jusqu'aux programmes des candidats aux concours du second cycle. Les cours de *version* sont utilisés comme moyen d'évaluation (Levick & Pickford, 2021). Les compétences visées vont de la compréhension d'un texte et du fonctionnement des langues à travers les analyses linguistiques (grammaires, vocabulaires, procédés de traduction) jusqu'à la traduction d'un paragraphe. Ce dernier est généralement issu du registre littéraire ou journalistique et ne s'ouvre pas à la traduction dite pragmatique (textes quotidiens, professionnels). Si l'on vient au constat

² La volonté de modéliser de nouvelles pratiques dans le cours de *version* n'est pas nouvelle. À retenir notamment la publication d'Álvaro Echeverri qui ne cesse de rappeler la nécessité d'innover dans les pratiques (Echeverri, 2009, p. 67)

que la *version* est un moyen d'évaluer, cette évaluation semble a priori insuffisante dans le sens où, dans ce cas précis, seuls deux registres représentés par des textes décontextualisés font l'objet d'une traduction. Celle-ci, selon les consignes des enseignants, ne doit pas être assistée ni d'un outil numérique pour effectuer des recherches de contexte, ou de TA, ni d'un dictionnaire bilingue. De plus, les deux registres largement utilisés dans ce cours ne couvrent pas suffisamment le quotidien des étudiants pour qu'ils puissent associer leur apprentissage à une action sociale, à un mouvement, à un contexte (selon les recommandations du CECRL). En première année de *version*, par exemple, et après le suivi de quelques préliminaires théoriques, les étudiants sont invités à traduire ou à repérer les procédés de traduction utilisés dans une traduction donnée. L'objectif du cours de *version* étant de renforcer la pratique de la langue à travers une *version*, ce repérage peut vite devenir complexe, et nécessiter une expertise linguistique approfondie.

D'un point de vue pédagogique, lorsqu'on est soucieux de respecter l'alignement pédagogique dans un cours que l'on assure, l'observation amène à observer que la compréhension d'un texte traduit est rarement prise en compte dans l'examen de fin de semestre. Pour rappel, l'examen consiste à traduire des phrases décontextualisées ou encore à commenter la traduction d'une phrase en identifiant les procédés de traductions utilisés. La focale porte ainsi sur le résultat de la traduction et non sur le chemin que les étudiants parcourent avant de traduire un texte, c'est-à-dire sur le travail qu'ils effectuent avant de produire cette traduction, et sur les différentes interrogations auxquels ils ont à faire face lorsqu'ils analysent l'impact de leur proposition dans une situation donnée. Dans les volumes du CECRL, la compréhension constitue une compétence à part entière dans l'approche d'une langue et d'une culture étrangère. En effet, si la compréhension n'est pas prise en compte, l'intérêt d'établir la distinction entre traduction professionnelle et pédagogique (Derieux, 2005, p.37) semble alors moins pertinent. De plus, et compte tenu du développement de l'Intelligence Artificielle, et si le seul produit jusqu'alors pris en compte est le texte traduit, comment convaincre les étudiants qu'apprendre une langue à l'aide de la traduction reste une stratégie d'apprentissage performante et bénéfique ? Comment montrer que les outils de traduction automatique peuvent constituer une assistance dans le processus de compréhension et d'analyse sans constituer une finalité ? Si l'objectif de la *version* est d'ancrer l'apprentissage et la maîtrise de deux langues dans une pratique pouvant inclure un travail sur l'expression et le style, des changements pourraient être envisagés afin de :

- concourir au développement à la fois des approches modernes d'enseignement, d'apprentissage et des outils pour (re)donner au cours de *version* l'utilité qui lui revient

- dynamiser les cours de *version* pour accompagner les acquisitions théoriques et la compréhension du texte source
- réajuster les modalités d'évaluations³ qui correspondraient davantage aux objectifs et aux contenus annoncés pour valoriser les efforts des étudiants (l'apprentissage d'une langue et non la traduction à proprement dite)

Réformer les cours de *version* en suivant ces trois pistes permet de soutenir deux hypothèses. La première défend l'utilisation de la traduction automatique comme moyen de dédramatisation (dans un premier temps) des lacunes des étudiants pour ne pas nourrir leur manque de confiance dans la langue cible.

La deuxième soutient une réflexion traductologique et professionnelle possible derrière l'exercice de *version* assisté par la technologie. Cette réflexion s'inspire du modèle de la traduction professionnelle où la situation du texte traduit est primordiale (donnant ainsi un appui authentique au mouvement entre les deux langues). Les étudiants pourraient alors se rattacher non seulement à une traduction littéraire et journalistique mais aussi à une traduction ancrée dans le quotidien (traduction dite pragmatique). Le tout partirait d'une démarche de sensibilisation qui mettrait en garde les étudiants contre une potentielle dépendance exagérée qu'il s'agirait d'apprendre à contrôler afin de développer une démarche consciente et constructive d'utilisation de la TA comme moyen d'appui dans le cours.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-intervention dans la mesure où l'objectif de la présente contribution est (i) d'analyser l'intérêt d'un cours de *version* intégrant les outils de la TA et (ii) d'identifier ses retombées sur l'engagement des étudiants. Si l'objectif lointain est d'entraîner une potentielle transformation dans l'enseignement de la *version* en licence, l'intérêt premier de ce travail est avant tout de nourrir et d'entraîner notre réflexion en tant que praticienne au fur et à mesure de l'intervention. Castelloti (2013, p. 53) n'avait pas tort quand elle écrit que la raison d'être de la didactique est le lien qu'elle établit entre la recherche et l'intervention. Le pré-diagnostic du problème analysé ici a été réalisé à la suite d'une première année où le cours de *version* a été assuré. Le constat a révélé une classe monotone avec des étudiants moins participatifs et moins impliqués dans le cours. Ce dernier avait suivi le modèle « traditionnel » autour d'un texte source et d'une consigne autour d'une traduction donnée (humaine) faite, soit en classe, soit à la maison.

2. Méthodologie

³ Non traité dans cette proposition

Scénario du cours de *version* assisté par les outils technologiques

À la suite de ces interrogations et remarques non exhaustives, un modèle de progression a été mis en place dans le cours de *version* anglais > français.

L'intervention a eu lieu dans un cours de première année licence LLCER anglais de 9h hebdomadaires, auprès de 30 étudiants. Une séquence de 9 séances régies par une progression allant des éléments simples aux plus complexes a été mise en place. Ces séances s'appuient sur une méthode semi-inductive de la traduction, combinant théorie et pratique sans qu'il y ait un sens particulier entre elles. Les objectifs du cours sont présentés aux étudiants dès le départ et peuvent être résumés en une phrase : « l'objectif de ces 9h de cours est d'apprendre à intégrer des particularités des langues française et anglaise et de viser leur maîtrise, à partir d'une compréhension approfondie d'un texte en langue source, et une écriture dans la langue cible »⁴. Les outils mobilisés dans le cours sont illustrés ci-dessous :

Outil préconisé	Justification	Activités
Opendo	Utilisation économique : permet la gestion de classe et de la participation ⁵	- Brise-glace - Appariement - QCM (Questions pour un champion) - Retour d'expérience hebdomadaire
Google doc	Utilisation pratique : accessible à tous les étudiants pour une écriture/pratique collaborative	- Questions de compréhension écrite - Propositions de traductions - Prises de notes
Moteur de recherche	Choisi par l'étudiant	- Recherche documentaire autour du texte et de son contexte
DeepL	Outil performant : moins d'erreurs sur des phénomènes linguistiques précis (cf Hamza, 2019)	- Proposer des traductions automatiques <i>in situ</i> et faire réfléchir sur les différents problèmes afin d'initier une réflexion traductologie.

Tableau 1 : Outils mobilisés dans le cours de *version*

La progression proposée dans ce cours est spiralaire car un lien est systématiquement établi entre les trois phases la constituant : contextualisation, variation et systématisation illustrées ci-après⁶.

⁴ Un aperçu du contenu de ces cours est illustré dans la figure 1 en annexes.

⁵ Outil créé au départ pour la gestion de réunions, utilisé ici pour gérer la participation des étudiants et les impliquer dans les différentes activités

⁶ De plus, afin de permettre au lecteur de visualiser les différents niveaux de transformations mises en place, un tableau synthétique est présenté en annexes (cf. Tableau 1).

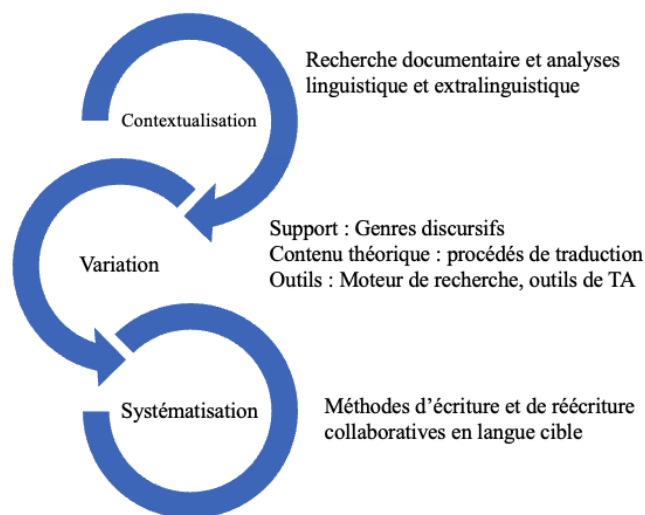


Figure 1. Phases de la progression répondant à un modèle spiralaire

L'interaction entre ces trois phases est facilitée par l'écriture collaborative. Ces pratiques collaboratives s'appuient sur une écriture étayée par la lecture ou les étudiants sont souvent amenés à lire un document partagé via un espace virtuel avant de (ré)écrire dans un espace collaboratif. Sont ensuite engagés les travaux d'écriture, de révision et de réécriture en groupe. Le travail de réécriture est accompagné d'une consigne qui formule le but même de l'écriture : écrire pour comprendre, écrire pour résumer, écrire pour traduire, écrire pour décrire, etc. Il s'agit d'une (re)modélisation de « la boucle réflexive » - développée par Kolb (1984) - au sein d'un travail de traduction.

En ce qui concerne la posture du chercheur dans la recherche intervention, la démarche peut complexifier la collecte des données dans le sens où il est lui-même impliqué dans le déroulement de l'expérience. Il est ainsi dispersé entre la prise de notes et l'observation (pour ce qui est de la collecte) et la gestion du cours (pour ce qui des enseignements).

Tout au long du cours, et pour chaque activité, une grille d'observation⁷ a été complétée afin de rendre compte de la participation des étudiants aux différentes activités et de la nature de leurs interventions (les questions, les réponses orales données aux activités, les commentaires, etc.). Par ailleurs, un retour d'expérience, sous formes d'activités pédagogiques⁸ comportant 12 questions dont 3 questions ouvertes, a été réalisé pour récolter le ressenti des étudiants sur le déroulement du cours, l'intégration des outils en lien avec les apprentissages visés et les

⁷ Cf. Tableau 2 en annexes.

⁸ Ce qui a également permis un retour de tous les étudiants ayant participé au cours.

difficultés qu'ils ont pu identifier. Ce feedback a été réalisé d'une manière anonyme avec *Opendo*, en utilisant les mêmes fonctionnalités exploitées lors des différentes activités⁹.

3. Observations : intérêts et retombées

L'approche n'étant pas quantitative, la réponse à la question de recherche se fait au moyen de la grille d'observation tenue lors du déroulement du cours. Les observations ci-après concernent comme le stipule la question de recherche l'intérêt du cours de version utilisant les TA et ses retombées sur l'apprentissage des étudiants.

3.1 Lever l'ambiguïté sur les objectifs : apprendre à travers les différences interlangues

L'insistance devait être faite sur le réel objectif de ce cours qui est l'apprentissage et la maîtrise de la langue dans un usage quotidien à travers les prismes de la traduction. À cette fin, les étudiants ont été sensibilisés dès la première séance au fait que ce qui est visé n'est pas tant le développement d'une compétence traductionnelle mais de comprendre la langue anglaise et de maîtriser la langue française (son orthographe, sa grammaire, ses expressions, etc.). À travers un repérage méthodologique des tendances linguistiques des deux langues, en s'appuyant sur la lecture, la recherche, les traductions et l'écriture individuelle et collaborative, l'objectif a été d'immerger les étudiants dans les erreurs de traduction automatique pour mener une analyse leur permettant de comprendre la source d'erreur, la corriger et la retenir pour ne pas la reproduire.

3.2 Écriture collaborative digitalisée

Il a été estimé que les pratiques collaboratives digitalisées permettraient une transformation didactique flexible et ergonomique dans l'espace dévolu au numérique. En effet, tout en permettant d'acquérir un savoir prenant en compte les enjeux de la société d'une langue cible et d'une langue d'accueil dans un cours de *version*, les pratiques collaboratives font vivre aux étudiants la nécessité d'un écrit partagé qui développe leur esprit critique devant l'utilisation des outils numériques qu'ils emploient et les aide à se construire une identité, vectrice et initiatrice du développement de leur posture d'apprenants actuels. Les étudiants semblaient confiants, participatifs et moins hésitants à prendre la parole ou à écrire leurs propositions.

⁹ Ce choix devait conforter les étudiants dans leur réponse dans la mesure où ils se retrouvaient dans une situation similaire à celle d'un cours ordinaire et les écartent d'une potentielle pression quant aux réponses apportées.

3.3 Diversifier les textes pour étaler la comparaison inter-genres

La traduction automatique peine encore à traduire certaines figures de style qui impliquent un certain nombre de références culturelles nécessitant l'intervention de l'humain pour l'affiner. C'est le cas par exemple des expressions idiomatiques, des ellipses et des métaphores. Lorsque l'étudiant remarque que la traduction n'est pas pertinente, il juge par lui-même qu'une dépendance non avertie des outils ne peut être envisagée. La conscience l'engagerait naturellement dans son apprentissage¹⁰. Ces références culturelles ne se retrouvent pas uniquement dans les genres littéraires ou journalistiques mais aussi dans l'usage quotidien de la langue, d'où l'intérêt d'inclure tous types de textes. C'est ainsi que les étudiants peuvent se retrouver devant des modes d'emploi, par exemple, qui même en s'éloignant de toute tournure stylistique, soulèvent des ambiguïtés syntaxiques intéressantes à analyser. Les étudiants se rendent facilement compte que la traduction fournie n'est pas toujours appropriée parce qu'en français « on ne l'exprimerait pas comme ça »¹¹.

3.4 Les acquis disciplinaires

Les activités dont il est question dans le feedback couvrent les différents éléments vus pendant le cours. Le retour d'expérience constitue alors une sorte de révision avec un complément d'avis sur son déroulement. Il y avait en tout :

- une activité « Question pour un champion » demandant de corriger et de commenter certaines erreurs de traduction automatique s'appuyant sur la compréhension de la phrase en langue source, et
- une activité déclinée en questions ouvertes pour repérer les procédés de traduction utilisés et les justifier.

Les étudiants ont été placés dans un contexte de compétition, l'outil a montré 95% de réussite dans les réponses. Si avec ces réponses, il est difficile de mesurer les acquis à long terme, l'évaluation sur table de mi-parcours et de fin de semestre ont montré que 75% des étudiants avaient obtenu la moyenne comparée à 64% l'année précédente.

- enfin une activité pour collecter leur avis d'une manière générale déclinée en deux questions ci-dessous et dont les réponses sont représentées en nuage de mots pour une meilleure visibilité (figure 3).

¹⁰ Nous retrouvons ici l'avantage du *experiential learning* de Kolb (1984)

¹¹ Phrase souvent utilisée par les natifs d'une langue pour juger de l'acceptabilité d'une traduction.

a. « *Comment vous êtes-vous senti tout au long de ce cours ? Réponses en adjectifs* » : l'adjectif « enthousiaste » est revenu assez souvent. En effet, les étudiants étaient très engagés dans le cours et ont pris part aux différents échanges et activités tout au long du semestre.

b. « *En une phrase, quel a été l'objectif du cours de version ?* ». Les étudiants étant venus au départ avec l'objectif d'apprendre à traduire, l'insistance a été faite sur le réel objectif qui est d'apprendre la langue anglaise et de maîtriser la langue française à travers les similitudes et les différences entre les deux langues. Ainsi, en réponse à cette question, le verbe « traduire » n'est apparu qu'une fois dans les réponses comparé au verbe « apprendre » qui est, lui cité plusieurs fois.



Figure 3 : Réponses obtenues aux questions ouvertes

Conclusion

La présente contribution rend compte d'une expérience réalisée dans un cours de *version* assisté par les outils de TA. Il a été observé que ce recours permettait notamment d'aider les étudiants à repérer et identifier leurs problèmes de compréhension. Une conscientisation de ces problèmes serait alors un chemin vers la résolution. La prise de parole et les interrogations autour des différentes problématiques abordées ont été spontanées et très actives. Au regard du constat effectué à l'issue de cette intervention, s'il est difficile de mesurer l'apport des outils de TA au niveau des acquis (autre que l'évaluation sommative faite), leur inclusion reste néanmoins inévitable pour maintenir l'attractivité et la fluidité du cours ainsi que l'engagement des étudiants. Le recours aux dispositifs technologiques nécessite une réelle transformation des pratiques pédagogiques en classe de langue. Si les étudiants sont les récepteurs de ces changements, le cercle des acteurs touchés par cette transformation s'élargit pour inclure les enseignants et les concepteurs des outils. Dans un cours de *version*, l'effort des étudiants fourni

dans la compréhension du texte source devra être valorisé d'où la nécessité de transformer également les évaluations¹².

Références bibliographiques

- Castellotti, V. (2013). *L'articulation recherche-intervention en DDL : Comment (ne pas) en sortir ?* 74.
- Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). « Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction ». In Garcia I. I. & J. Verdegel (eds). *Los estudios de traducción : un reto didáctico*. Barcelone : Universitat Jaume I : 13-43.
- Durieux, C. (2005). « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Meta*, 50,1 : 10-45.
- Grass, T. (2010). À quoi sert encore la traduction automatique ? *Les Cahiers du GEPE, Autres exploitations des outils électroniques*. Presses Universitaires de Strasbourg. En ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=1367>
- Hamza, A. (2019). *La détection et la traduction automatique des ellipses : enjeux théoriques et pratiques*. Thèse. Université de Strasbourg. <https://www.theses.fr/2019STRAC015>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lavault, É., & Pergnier, M. (1998). La Traduction Comme Négociation. In J. Delisle & H. Lee-Jahnke (Éds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (p. 79-96). University of Ottawa Press.
- Lamb, T., & Murray, G. (2019). Space, place and autonomy in language learning: An introduction. In G. Murray and T. Lamb, T. (Eds.). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge.
- Robert, A-M. (2010). « La post-édition : l'avenir incontournable du traducteur ? », *Traduire*, 222 | 137-144.
- Tatilon, C. (1986). *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, collection « Traduire, écrire, lire ». Paris : GREF.

¹² Dans cette proposition, la réflexion menée sur l'évaluation n'a occupé qu'une part minimale dans la réflexion compte tenu des contraintes administratives liées à l'organisation du département. Cependant, on ne peut repousser encore la nécessité et l'urgence d'ajuster les évaluations.

Annexes

Figure 1. Exemple de progression utilisé dans le cours de *version*

<p>Séance 1 : Séance introductive - État des lieux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informer les étudiants des deux types de traduction qui existent et de la différence entre les deux. Préciser que ce qui est visé dans le cours de <i>version</i> est une traduction pédagogique (Lavault & Pergnier, 1998), (Delisle et al., 1998). L'objectif n'est pas de devenir un traducteur professionnel mais de comprendre une langue, de l'apprendre et de la maîtriser pour un usage quotidien ou comme langue de travail. - Sensibiliser à la traduction humaine et automatique (fonctionnement, intérêt, légitimité, finalité ?) et les informer de l'évolution des outils de traduction et des enjeux (réflexion traductologique). - Annoncer la méthode de travail : comment partir des traductions automatiques pour identifier leurs lacunes, leurs problèmes et réfléchir à comment y remédier. Tout comme la traduction professionnelle requiert une maîtrise de la langue dans son contexte, l'apprentissage des langues à travers les cours de <i>version</i> (la traduction pédagogique) devrait subir les mêmes investigations. <p>Séance 2 : Texte source + texte traduit avec une traduction humaine (compréhension du texte, recherche documentaire, parataxe, analyses co-textuelles, linguistiques et extralinguistiques)</p> <p>Séance 3, 4 et 5 : Analyser un texte source et réécrire une traduction automatique + (travail pratique sur les procédés de traduction)</p> <p>Procédés : (modulation, transposition)</p> <p>Textes : brochure de tourisme, publicités, mode d'emploi,</p> <p>Séance 6 : évaluation formative : écrit sur table</p> <p>Séance 7 : Analyser un texte source et réécrire une traduction automatique</p> <p>Textes: littéraire, article de presse (métadiscours, lexique)</p> <p>Séance 8 : Projet de traduction : Traduction collective (Le même texte pour plusieurs groupes)</p> <p>Séance 9 : Discussions autour de la traduction collective</p> <p>Séance 10: évaluation sommative : écrit sur table</p>

Tableau 1 : Transformations mises en place

	<i>Version</i> traditionnelle	<i>Version</i> assistée par les outils de TA
Corpus	Texte littéraire Texte journalistique	Élargir à d'autres genres discursifs : brochure de tourisme, publicités, mode d'emploi, en plus du texte littéraire et journalistique)
Recherche autour du document	Seulement la parataxe (focale sur la grammaire et le vocabulaire)	Toute recherche sur le contexte-culture en plus de la grammaire et du vocabulaire
Outils autorisés	Sans	Traducteurs automatiques
Recherche de notion	Dictionnaires	Bases de données Corpus parallèle Mémoires de traduction Moteurs de recherche
Point de départ	Le texte source	Le texte source et sa traduction automatique
Travail effectué	Traduire à la maison et correction en classe	Analyse individuelle et collective des textes Réviser et analyser une traduction en groupe et en classe sur un document partagé
Accent mis sur	Comment acquérir le lexique et la syntaxe (résultat travail abstrait)	Comment construire et réadapter le lexique et la syntaxe à l'aide des recherches (Résultat travail concret selon le contexte)

Objectifs	Développer une compétence orale et écrite avec des moyens traductionnels	Développer des compétences linguistiques et communicationnelles à travers l'exposition à un input qualitatif et quantitatif via les interfaces de traduction automatique
Objectifs implicites	Pour les enseignants : apprentissage de la langue cible à travers les compétences du CECRL Pour les étudiants : savoir traduire avec ou sans contexte	Pour les enseignants et les étudiants : maîtriser les deux langues source et cible dans leur contexte
Évaluations	Des exercices d'analyse linguistique et de traduction, et la pertinence de la traduction fournie par l'étudiant	Proposer une traduction ou réviser une traduction automatique après/pendant une analyse linguistique et pragmatique.

Tableau 2 : Grille d'observation pour chaque activité réalisée

Activités et dimensions pédagogiques	Contextualisation	Variation	Systematisation
Durée de l'activité			
Nombre de prise de parole			
Temps de réalisation de la tâche			
Questions posées			
Nature de l'échange			
Visées pédagogiques			
Compétences langagières mobilisées			
Stratégies d'évaluation			
Rôle/intervention de l'enseignant			
Commentaires			