

PLATE-FORME D'APPRENTISSAGE : POUR UNE TRANSITION TRANQUILLE

*Olli Philippe Lautenbacher et Yves Gambier
Centre de traduction et d'interprétation
Université de Turku, Finlande*

Dans l'optique de la professionnalisation pour un marché du travail de plus en plus soumis aux aléas des développements technologiques, la formation des traducteurs implique inévitablement aujourd'hui l'intégration de quelques-uns des outils informatiques fondamentaux (Internet, logiciels terminologiques, mémoires de traduction).

L'intégration de ces outils dans l'enseignement peut également être combinée avec l'utilisation d'une plate-forme de travail virtuel, ce qui permet au premier abord de diminuer l'enseignement face à face au profit d'une formation partiellement voire entièrement à distance. En termes de pédagogie, cette transformation dans les supports de l'enseignement présente a priori des avantages, notamment pour l'amélioration de l'interactivité (entre enseignants et apprenants d'une part, entre apprenants eux-mêmes d'autre part), mais aussi pour l'autonomisation de l'apprenant.

L'OUTIL : WORKMATES (WM)

Notre Centre de traduction et d'interprétation a actuellement recours à un outil qui s'appelle WorkMates (<http://wm.utu.fi/>), une plate-forme de travail développée depuis cinq ans par l'Unité de Technologie pédagogique de l'université de Turku (Opetusteknologiayksikkö), unité qui a pour objectif de servir les facultés et départements pour tout ce qui a trait au savoir-faire en multimédias.

WM est une plate-forme structurée par imbrication de fichiers (exemple : Sciences humaines → Centre de traduction → Cours de travaux de traduction professionnelle → Projet « x » → Dossier documentaire, etc.) et où l'accès aux dossiers est réservé aux utilisateurs admis par un administrateur (l'enseignant concerné, par exemple).

Cet outil, comme la plupart des plates-formes de ce genre, permet à tout utilisateur de mettre divers types de documents à la disposition du groupe (documents au format Power Point, comme les cours théoriques, par exemple ; listes terminologiques au format Word ou autre ; anciennes traductions ou pages apparentées au texte à traduire parues sur la toile, etc.).

Il permet également de communiquer en ligne, de façon synchrone ou asynchrone, par le biais des 'documents à commenter'. Il s'agit là de la partie véritablement interactive du système. Les questions, les réponses et les commentaires sont, là aussi, accessibles à l'ensemble du groupe utilisateur.

→ Exemples : <http://wm.utu.fi/> (1 - « Créer » : répertoire ; document ; lien Internet ; fichier texte ; envoi de fichier... 2 - Exemple de discussion)

L'intérêt premier de cet outil réside donc dans le fait que tout le matériel pédagogique et tout le matériel de travail se trouvent en ligne, et donc constamment à la disposition de chaque apprenant, où qu'il soit, mais aussi dans le fait qu'il augmente les possibilités d'échange, surtout entre apprenants, tout au long du processus de traduction. De là à dire que l'outil permet une autonomisation de l'apprenant, il n'y a évidemment qu'un pas. Mais nous croyons qu'il faut prendre garde de ne pas brûler les étapes, et qu'il faut sans doute même commencer par les définir.

ERREURS ET PROBLÈMES

L'utilisation de WM a révélé que la formation à distance exige une remise en cause du rapport enseignant / enseigné(s) et une redéfinition des rôles de chacun. Ce mode de travail soulève aussi des questions liées à la motivation de l'apprenant, à la progression dans l'apprentissage et à l'acquisition de nouveaux réflexes en matière d'interaction. Autrement dit, c'est toute la pédagogie qui est en jeu. Il ne saurait être question ici d'un simple transfert de contenus d'un support à un autre. Il semblerait par ailleurs que les 'styles d'apprentissage' prennent dans ce cadre une importance toute particulière.

Plus concrètement, les problèmes rencontrés dans la mise en pratique même partielle de cette forme d'enseignement sont très divers. Dans un cours intitulé *Travaux de traduction professionnelle finnois- français*, encadré ces dernières années simultanément par deux enseignants et dans lequel WM a été utilisé comme outil de gestion de projets de traduction, on a pu relever un certain nombre de problèmes et d'erreurs auxquels il faudra bien remédier assez vite.

Il y a tout d'abord les **problèmes techniques**, rencontrés tant par les apprenants que par le personnel enseignant. La plate-forme de travail qu'est WM ayant été en quelque sorte imposée 'd'en haut', il va de soi que sa mise en pratique, qui plus est dans un cours impliquant d'autres outils informatiques également (notamment la mémoire de traduction Wordfast), engendre automatiquement un certain 'bricolage technique' avant d'aboutir à une intégration harmonieuse. Il s'est avéré que la phase d'apprentissage de l'outil est plus longue que prévu. Or la maîtrise de ce support de travail est nécessaire pour que l'apprenant le considère réellement comme un avantage dans son travail personnel. Ceci semble fondamental à la fois pour l'autonomisation et pour la motivation de l'apprenant.

Un autre problème majeur concerne la **gestion du temps**, qui bien souvent est lié à l'aspect technique du travail. La perte de temps généralement attribuée au non-fonctionnement des machines, et qui dans bien des cas relève tout simplement du temps qu'exige l'acquisition de réflexes et d'un savoir-faire en informatique, est source de frustrations pour les apprenants. Il est vrai que les cas où l'on a passé toute l'heure de cours à essayer de résoudre un problème technique, ne serait-ce que pour activer la mémoire de traduction placée dans l'Intranet de l'université par exemple, n'ont pas été rares. Il ne faut donc jamais sous-estimer le temps de préparation d'un cours assisté par ordinateur, car ce type d'échec peut avoir des répercussions très négatives d'un point de vue pédagogique.

Par ailleurs, une autre erreur sans doute commise dans ce cours de traduction professionnelle a été de vouloir intégrer deux nouveaux outils dans un laps de temps

trop court. L'apprentissage est tout un processus et chaque nouveauté technique, aussi simple soit-elle, exige d'être 'digérée'.

Toujours en matière de gestion du temps, les séances synchrones en ligne avec WM doivent, elles aussi, être judicieusement préparées. L'enseignant doit être à même de réagir au plus vite à toutes les demandes, afin que les apprenants ne se retrouvent pas devant leurs machines avec une impression d'abandon et de solitude où personne ne se manifeste 'au bout du fil'. L'objectif, bien sûr, est d'arriver à une situation où ce sont avant tout les apprenants qui communiquent entre eux par l'intermédiaire de la plate-forme, mais le prérequis est alors la maîtrise de l'outil.

Ceci nous amène à un troisième problème, qui est celui des différences parfois importantes dans la **vitesse d'adaptation** des apprenants au nouvel outillage. Les compétences en informatique ou tout simplement les capacités d'adaptation à la logique de la machine varient d'un individu à l'autre, et l'enseignant doit pouvoir encourager et soutenir l'apprenant dans son effort personnel d'apprentissage. On voit là que le rôle de l'enseignant se rapproche davantage de celui de tuteur. Ici aussi, l'idéal serait de réussir à instaurer un esprit d'équipe et d'entraide au sein du groupe.

Plus généralement, les nombreux aspects de **l'interactivité** devraient être clarifiés en vue d'obtenir un cadre d'apprentissage à la fois fonctionnel et motivant. Un aspect positif de la communication à distance semble être que le feedback critique augmente considérablement dès lors que celui-ci est réalisé en ligne. Il est difficile de dire si c'est la distance apparente qui facilite les prises de position sur le vif ou bien au contraire si c'est le fait que l'étudiant peut se permettre de prendre son temps avant d'émettre une critique. Toujours est-il que pour l'enseignement, ce retour est essentiel.

Inversement, les questions posées directement aux enseignants semblent plus fréquentes en cours, face à face, que par le biais de la plate-forme de travail. Le dossier « questions aux enseignants » est resté vide. Mais il y a peut-être là un autre phénomène en jeu, c'est que les questions surviennent le plus souvent en contexte de travail, en situation de dialogue ou en réaction à autre chose. C'est pourquoi les seules questions adressées en ligne à l'enseignant se trouvaient dans le cadre d'une discussion au sein d'un « document à commenter ».

On entrevoit ici une légère contradiction liée à l'outil lui-même : WM semble essentiellement conçu pour organiser et structurer des contenus, grâce à son système de fichiers. Inversement, son adaptabilité à une communication réellement interactive de type 'tchat' se voit réduit par le fait que chaque « document à commenter » de chacun de dossiers peut contenir sa propre discussion. Ainsi, pour prendre part à l'interaction du groupe, il faut constamment 'zapper' dans tous les fichiers. En d'autres termes, si la multiplication des fichiers permet bien de mieux organiser les contenus, elle réduit en même temps les interactions potentielles.

L'organisation du cours doit nécessairement prendre tous ces problèmes en compte, mais pas séparément comme s'il s'agissait de questions sans rapport entre elles. C'est au contraire par la mise en œuvre d'une méthodologie et une pédagogie progressive réfléchie que l'on arrivera à des résultats. Or pour en arriver là, il faut réussir à percevoir les liens entre les problèmes et leur impact sur les objectifs pédagogiques recherchés.

DÉFIS PÉDAGOGIQUES

L'autonomisation progressive de l'apprenant

Le travail de traduction passant par diverses étapes (recherche documentaire, listages termino-phaséologique, transfert, révisions, mise en page), WM permet de varier les formes de travail pour chacune de ces étapes selon une progression définie (p.ex. travaux de groupe d'abord en classe puis en dehors, synchrones puis asynchrones, travail individuel encadré par l'enseignant puis commenté par un autre étudiant, mise en commun véritable grâce à l'accès permanent à tout le matériel et à l'avancement des travaux de l'ensemble du groupe, etc.).

Partant, on peut considérer l'autonomisation progressive de l'apprenant comme l'un des objectifs principaux que permet la plate-forme virtuelle. Cette autonomie acquise au fur et à mesure des activités d'apprentissage est évidemment en étroite corrélation avec la motivation.

Mais en amont, il y a nécessairement la maîtrise de l'outil, dont l'apprentissage ne doit en aucun cas être négligé : sans maîtrise de l'outil, pas de plaisir, pas d'optimisation du rapport temps-rendement, pas d'autonomisation progressive, pas de motivation.

Une interactivité accrue

Dans la même logique, si un support du type WM permet sans doute de varier les modes d'interaction et d'en augmenter le volume (à condition, bien entendu, de maîtriser le système des fichiers en limitant notamment leur quantité) et s'il permet par exemple un retour plus actif de la part des apprenants, il n'en reste pas moins que c'est **l'autonomie** de l'apprenant (notamment technique) qui sert de moteur principal ou de motivation à cette interaction. Un apprenant ayant confiance en soi et conscience de son autonomie aura plus de chances de percevoir l'intérêt de l'interaction. En aval, on aura alors une émulation naturelle au sein du groupe et une responsabilisation des membres du groupe, notamment en matière de gestion du temps et de respect des échéances, autre condition *sine qua non* de cette forme de travail.

Une adaptation progressive de la méthodologie

Ces divers aspects de la mise en place d'une formation à distance montrent bien que le problème n'est pas dans la formation en tant que telle, mais bien dans le passage du système actuel (traditionnel) à un autre (virtuel). Cette transition exige en effet de prendre en compte la différenciation dans l'intensité et le rythme des progressions respectives des formateurs et des apprenants, ainsi que les implications sur les positions, rôles et rapports des participants à cette formation.

Virtualiser la formation suppose un processus. Cette progression est de longue haleine pour le formateur, qui au bout du compte devra être capable de réaliser un enseignement entièrement conçu pour un support virtuel. Il ne saurait être question pour lui d'une simple 'mise en ligne' d'un enseignement traditionnel. Les rôles de l'enseignant se multiplient : il doit se faire **technicien** en étant capable de fournir un soutien informatique aux apprenants, **tuteur** en étant à l'écoute de leurs besoins

particuliers et **encadreur** en gardant à l'esprit les objectifs généraux fixés pour l'ensemble du groupe.

Pour l'apprenant, la progression se fait sur une durée plus courte et l'enseignement virtuel doit démarrer tous les ans avec une introduction aux supports électroniques, en tout cas tant que le lycée n'introduira pas systématiquement à ce type d'apprentissage.

En pratique, pour le cours dont il a été question ici, on serait tenté de proposer le plan suivant, où chaque outil serait introduit séparément et où à la fois chaque phase de l'apprentissage et le cours dans son ensemble prendraient en compte la progression « *acquisition de la compétence technique → autonomie → interaction* » :

- 1) Introduction à la mémoire de traduction (objectifs : apprendre à maîtriser l'outil et y acquérir une certaine autonomie)
 - aspects théoriques et fonctions de l'outil, en classe
 - exercices individuels sur mémoire de traduction fournie par l'enseignant en classe, en présence de l'enseignant
 - fabrication d'une mémoire de traduction personnelle par chaque étudiant (le prérequis étant ici un cours sur la recherche documentaire sur Internet)
 - travail de traduction individuelle avec cette mémoire
 - commentaires / feed-back
- 2) Introduction au travail sur plate-forme virtuelle (→ apprendre à maîtriser l'outil et en percevoir les possibilités d'emploi)
 - présentation générale des principes de WM
 - exercices individuels en ligne réalisés en classe, en présence de l'enseignant (pas nécessairement liés à un travail de traduction)
 - exercices individuels en ligne à distance (synchrones et asynchrones)
 - exercices en groupes
 - feed-back
- 3) Intégration des deux outils (=> mise en pratique sur un projet commun de traduction)
 - travail de recherche documentaire individuel mis en commun sur WM
 - travail terminologique en groupes sur WM
 - travail individuel de transfert avec mémoire de traduction
 - révision et commentaires par d'autres étudiants sur WM
 - mise en commun / commentaires / feed-back

Le problème est qu'une telle vision des choses devra nécessairement être amendée dès lors qu'on prendra en compte un autre aspect fondamental de l'apprentissage, et qui n'apparaît qu'en filigrane dans tout ce qui a été présenté jusqu'à présent, à savoir les styles d'apprentissage.

STYLES D'APPRENTISSAGE

Comme nous venons de le voir, dans le cadre de l'acquisition du savoir-faire (traduire), l'apprenant maîtrise plus ou moins l'outil électronique ; il est prêt à interagir s'il ne se sent pas frustré dans l'emploi technique de cet outil ; il collabore volontiers,

partageant ses points de vue, ses propositions, ses questions ; il développe sa méta-réflexion sur son travail, ses efforts d'apprentissage.

Nous savons par ailleurs que l'outil a un certain degré de flexibilité et qu'il est perfectible, permettant la multiplication des liens, le recours à autre chose que du texte en continu (tableaux, schémas, images, etc.) ; il autorise également la diversification des approches par les étudiants, celle des moments de travail, celle des motivations, celle des interactions. En outre, nous savons que les apprenants présentent divers types d'attention, centrée tantôt sur le visuel (mise en page, images), tantôt sur le verbal (langage), tantôt sur la structuration de l'ensemble, comme ils présentent divers styles d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils mobilisent des caractéristiques (cognitive, affective, physiologique) différentes pour percevoir leur environnement d'apprentissage, leurs manières d'interagir avec lui et d'y répondre. Certains apprennent mieux et plus facilement avec une présentation visuelle, ou sonore (orale), ou écrite (en continu ou pas).

Avant de lancer un programme virtuel, il nous faut donc discuter avec les apprenants sur leurs façons d'apprendre, surtout s'il s'agit d'acquérir non un savoir mesurable mais une compétence, un comportement, un savoir-faire - façons d'apprendre dont ils ne sont pas nécessairement conscients. Rappelons les divers critères qui, mêlés, peuvent aboutir à un style d'apprentissage particulier (ces critères sont présentés ci-dessous par paires d'antonymes) :

- On peut être **actif** (on apprend en faisant tout de suite) par opposition à être **réflexif** (on se donne un temps de réflexion avant de formuler ou de faire quelque chose).
- On peut être **concret** (on retient les directives applicables dans une situation pratique) par opposition à être **abstrait** (souhaitant aller au fond des choses, saisir la logique d'un argument avant de se décider).
- On peut être **émotionnel** (favorable à un contexte convivial) par opposition à être **rationnel** (préférant les contextes explicatifs).
- On peut être **synthétique** (savoir où on veut en venir, sans se préoccuper trop du parcours à suivre) par opposition à être **analytique** (se concentrant sur des détails, avançant à petits pas, sans appréhender la structure globale).
- On peut être **visuel** (préférant recevoir les informations sous forme graphique, abrégée) par opposition à être **verbal** (indications ou conseils devant plutôt se présenter sous forme de texte).
- On peut être **inductif** (on part d'exemples, on en regarde et on en analyse avant de trouver la règle) par opposition à être **déductif** (on part de la règle, du principe, du mode d'emploi, avant de les mettre en pratique).
- On peut être **coopératif** (travaillant en équipe, par paire) par opposition à être **individualiste** (souhaitant garder son indépendance).
- On peut être **relationnel** (on produit mieux en situation compétitive, avec un certain contrôle extérieur) par opposition à être **autonome** (on n'aime pas être comparé, on veut et on sait organiser son travail comme on l'entend).

Les stratégies ou styles d'apprentissage sont trop rarement analysés ou appliqués dans les contextes de formation des traducteurs. Par contre, en interprétation, certains

ont parfois défini des traits de personnalité considérés comme favorables d'une part à la maîtrise des techniques de l'interprétation et d'autre part utiles à la performance en salle de conférences. Pour la traduction, on citera les travaux empiriques d'Ingrid Kurz et autres, à Vienne (en 1996 et en 2000), s'appuyant sur l'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb (1976). Des ces études, on retiendra que les étudiants en traduction (au moins ceux qui ont été testés) préfèrent combiner expérience concrète et observation réflexive, alors que les étudiants en interprétation (comme d'ailleurs les interprètes professionnels) sont plutôt de style actif, prêts à se lancer vite pour atteindre leur objectif, voir les résultats de leurs efforts.

Aux personnalités des apprenants, il ne faut pas oublier la diversification actuelle des types de traducteur et celle des tâches qu'ils ont à accomplir : traduction technique, localisation, traduction audiovisuelle, rédaction technique multilingue, révision, etc.

Dans cette double perspective, il serait urgent et utile d'admettre que tous les traducteurs ne peuvent pas être formés dans un même moule pédagogique. Les technologies permettent d'offrir des cadres et des situations variés. Pourquoi dès lors ne pas les utiliser à fond avec leurs potentialités, plutôt que d'offrir le même 'cours', le même site, le même programme pour tous, indistinctement ?

Le défi de la formation à distance est aussi dans la prise en compte des styles d'apprentissage des apprenants, de la variation entre individus, sans parler des variations culturelles, par exemple dans les attentes vis-à-vis des interactions, de leur déroulement, de leur contrôle éventuel.

BIBLIOGRAPHIE

Kolb, D. (1976) *Learning style inventory*, McBer & Co, Boston.

Kurz, Ingrid, Elvira Base, Doris Chiba, Werner Patels & Judith Wolfframm (1996) "Scribe or Actor? A Survey Paper on Personality Profiles of Translators and Interpreters" in *The Interpreter's Newsletter* 7, pages 3 à 18.

Kurz, Ingrid, Doris Chiba, Vera Medinskaya & Martina Pastore (2000) "Translators and Interpreters: Different Learning Styles?" in *Across Languages and Cultures* 1(1), pages 71 à 83.