

L'annotation et le tag comme supports à l'amélioration de performances en traduction spécialisée

Le double rôle des outils de partage et de gestion de signets dans la gestion personnalisée et collaborative de connaissances

Elefthéria Dogoriti et Théodore Vyzas



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1609>

DOI : 10.4000/rdlc.1609

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Elefthéria Dogoriti et Théodore Vyzas, « L'annotation et le tag comme supports à l'amélioration de performances en traduction spécialisée », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1609> ; DOI : 10.4000/rdlc.1609

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'annotation et le tag comme supports à l'amélioration de performances en traduction spécialisée

Le double rôle des outils de partage et de gestion de signets dans la gestion personnalisée et collaborative de connaissances

Elefthéria Dogoriti et Théodore Vyzas

Introduction

- 1 Articuler l'individuel au collaboratif en gérant l'individualisation par la participation et la mutualisation est au cœur de notre recherche. Dans cet article, qui présente l'état actuel de notre expérience, nous nous penchons sur la manière dont les étudiants hellénophones (département LEA) d'un cours de traduction spécialisée du français au grec utilisent les étiquettes (*tags*), les annotations flottantes et collantes (*floating, in-line sticky notes*) ainsi que les surlignages de l'outil de partage et de gestion de signets *Diigo* afin d'avoir un feedback à la fois social immédiat et autonome sur l'appropriation lexicale progressive des textes.
- 2 Notre démarche se veut interprétative et évaluative essayant de déceler par le biais de trois questionnaires :
 - a. le rôle des fonctionnalités de *Diigo* citées plus haut dans les processus de traduction, d'acquisition lexicale et de gestion documentaire,
 - b. les situations d'apprentissage instrumentées,
 - c. les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, les motivations liées aux usages, l'autoévaluation des performances langagières et l'autoévaluation d'apprentissages,
 - d. l'effet direct sur l'appropriation de la langue du rapport "traduction/social bookmarking/ étudiants" par le biais d'évaluations sommatives (voir Annexes 1, 2, 3).

- 3 Par l'interprétation des résultats, nous tenterons de montrer qu'un outil social tel que *Diigo* favorise aussi bien la prise d'autonomie de l'étudiant que le travail collaboratif stimulant le désir d'autoformation et la création d'un environnement de gestion personnalisée de connaissances en même temps que la coconstruction de savoirs.
- 4 Enfin, une double évaluation sommative – sans et avec moyens à la disposition des étudiants – dont les critères relevaient des compétences linguistique, disciplinaire et professionnelle, semble confirmer les résultats de nos questionnaires.
- 5 Après avoir fait référence aux apports du *tagging* social et de la pratique de l'annotation en gestion de connaissances en milieu social et notamment éducatif, nous présenterons et discuterons les résultats observés de cette expérience au niveau des apprentissages autonome et collaboratif.

Les apports du tagging social dans la gestion des connaissances

- 6 Les sites de partage de signets permettent de rendre publics sur le Web des données dont le contenu est étiqueté ou taggué par les utilisateurs.
- 7 De nombreux travaux de recherche ont étudié l'usage des *tags* dans le domaine des entreprises (Millen et al. 2005 ; John & Seligmann, 2006 ; Hayman, 2007) de l'éducation (Vuorikari, 2007 ; Vuorikari *et al.*, 2009 ; Vuorikari et Ochoa, 2009 ; Drechsler, 2009 ; Lavoué, 2011 ; Hayman & Lothian, 2007), de la recherche de l'information et de la gestion des connaissances (Peters, 2009 ; Passant, 2007 ; Golder & Huberman, 2006 ; Guy & Tonkin, 2006 ; Ames & Naaman, 2007 ; Marlow *et al.*, 2006) en questionnant les processus de médiation et de médiatisation des savoirs à partir des systèmes de *tagging* sociaux.
- 8 Ces systèmes sont considérés comme des structures de connaissances externes personnelles et partagées permettant une action de marquage et d'indexation de l'information par étiquettes (*tags*). Les stratégies de recherche d'information diffèrent de la traditionnelle médiation des moteurs, comme les folksonomies – les mots-clés générés par les utilisateurs – permettent une recherche "*sociale*" (Sherman, 2006) s'appuyant sur la richesse d'un réseau d'usagers à partir de plateformes (*Diigo*, *Delicious*, *Flickr*, *LibraryThink*, etc.). L'appartenance à un système de groupe mais aussi la participation à des groupes thématiques au sein de ce système amènent les usagers à :
 - a. une indexation de ressources moins personnelle,
 - b. des activités collaboratives qui s'inscrivent dans un processus cognitif et social de la construction de connaissances.
- 9 Peters (2009), en étudiant les outils d'information collaborative, montre que les fonctions les plus importantes de ces outils sont la communication/socialisation, la construction d'une base de connaissances et la gestion de ressources, ce qui permet l'optimisation du repérage, de la localisation et du partage de ressources dans une base commune en ligne et disponible d'une façon virtuelle sur Internet.
- 10 Par le biais d'interactions, le *tagging* social permet la création collective de *tags* incorporant l'intelligence combinée de tous les utilisateurs ("*the combined intelligence of all users*" Kimmerle *et al.*, 2010 : 38) et contribuant à l'apprentissage et à l'acquisition de connaissances (Nelson *et al.*, 2009).

- 11 En outre, les enquêtes de Panke et Gaiser (2009, cités dans Allam, 2010 : 10) étudiant l'impact du *tagging* social sur la gestion personnalisée d'informations ("*personal information management*") des tagguez ainsi que sur le partage d'informations, concluent que le premier aspect est plus privilégié que le second : l'utilisation des *tags* sert de "*moyen mnémotechnique*", favorisant éventuellement l'autonomie des utilisateurs.
- 12 Par ailleurs, les *tags* les plus populaires montrent que les contributions et les commentaires des usagers valorisent ces systèmes de partage puisque ceux-ci :
- donnent des possibilités d'annotations,
 - proposent des fonctions de recherche et de classement,
 - favorisent des imports et exports de signets entre différentes plateformes de ce genre,
 - offrent une liste de *tags* déjà attribués par d'autres réduisant l'effort cognitif et permettant une sorte de filtrage collaboratif.
- 13 En d'autres mots, l'aspect linguistique de l'indexation sociale reflète le contrôle de qualité, de pertinence et de performance d'une communauté qui met en valeur des liens sociaux, sans pour autant méconnaître les nombreuses confusions et les polysémies troublantes de l'indexation dues à l'utilisation spontanée de mots-clés libres par des utilisateurs (Zacklad, 2007 ; Huynh-Kim-Bang & Dané 2008 ; Vuorikari, 2007 ; Guy & Tonkin, 2006 ; Le Deuff, 2006).

Les apports de la pratique de l'annotation dans la gestion des connaissances

- 14 La notion d'annotation recouvre aussi bien la pratique d'indexation de pages Web par le biais de *tags* (en anglais *to tag, to annotate*) en identifiant les éléments principaux d'un document numérique que la communication humaine par l'ajout d'informations à un document – sous forme de commentaires, d'annotations collantes ou flottantes, ce qui est notre cas.
- 15 La revue de la littérature relève les différentes formes que l'annotation peut prendre ainsi que les finalités recherchées par l'individu qui annote une ressource à des fins personnelles ou collectives ; il s'agit d'un processus cognitif et communicatif dans la mesure où l'annotation, considérée comme un fragment textuel ancré au document, permet aux acteurs d'effectuer des interprétations, voire des évaluations, dans le but d'un usage partagé (Stiegler, 1995 ; Mille, 2005a ; Azouaou *et al.*, 2003 ; Cabanac, 2008).
- 16 De plus, Lortal souligne
- l'étendue sociale que prend l'exercice d'interprétation par le biais des annotations en tant que consignation des propos d'une argumentation entre pairs, de la même manière que les échanges dans un forum (Lortal, 2006 : 88).*
- 17 Les annotations soutiennent la communication entre participants à une activité, au sein des organisations, favorisant les échanges à propos d'un document et la construction d'une communauté. De même qu'un *post-it* collé à un dossier pour informer des collaborateurs, l'annotation facilite la *conscience des activités réalisées* par les autres participants, selon le terme *activity awareness* de Carroll *et al.* (cités dans Lortal, 2006 : 85). Cela permet de continuer l'activité et d'élaborer une interprétation partagée grâce à une négociation au sein du groupe, participant ainsi à une construction collective du sens.

- 18 De même, Cabanac (2008 : 27-28), dans sa synthèse des finalités de l'activité d'annotation pour un usage personnel, conclut que celle-ci sert à :
- favoriser l'apprentissage grâce à une lecture active,
 - catégoriser des passages du document,
 - matérialiser physiquement l'état d'avancement d'une tâche,
 - se remémorer les points clés du document.
- 19 Pour ce qui est de l'activité d'annotation pour un usage collectif, elle vise à :
- obtenir un feedback des lecteurs,
 - prendre part à l'élaboration collective d'un document,
 - bénéficier d'un plus large panel d'opinions,
 - élaborer une mémoire commune,
 - débattre interactivement en mettant en relation les individus.
- 20 L'auteur conclut que :
- La consultation des annotations de lecteurs précédents semble favoriser la réflexion critique du lecteur, notamment lorsqu'elles expriment des opinions diversifiées (Cabanac, 2008 : 28).*

Tagging social, annotations et pratiques pédagogiques

- 21 En contexte éducatif, la pratique du *tagging* social vise à l'amélioration de la recherche, de l'évaluation, de la classification et du partage d'informations et de ressources didactiques entre enseignants et apprenants d'une part et dans des communautés d'enseignants d'autre part, grâce à l'appui technique d'une plateforme d'enseignement à distance ou en complément aux séances en présentiel soit sur la base d'un outil de *social bookmarking* en ligne ou d'un portail au sein d'un environnement numérique de travail (Lavoué, 2011 ; Ford *et al.*, 2011 ; Farwell & Waters, 2010 ; Drechsler, 2009 ; Vuorikari *et al.*, 2009 ; Vuorikari & Ochoa, 2009 ; Huynh-Kim-Bang, 2009 ; Bateman *et al.*, 2007 ; Nelson *et al.*, 2009). Les enseignants et les apprenants y sont invités à enrichir les contenus éducatifs avec des *tags*, des descriptions, des évaluations, des annotations et des surlignages reflétant l'utilisation réelle de chaque ressource dans différents contextes d'apprentissage. Razon *et al.* (2012) estiment que les technologies d'annotation sociale (y compris le surlignage) renforcent les interactions sociales et l'apprentissage collaboratif permettant une communication efficace, et s'appuyant sur un processus de rétroaction régulière par les pairs et l'enseignant, ce qui a un impact positif chez l'étudiant sur le plan cognitif, affectif et motivationnel. En outre, Mille (2005b : 403-405) reconnaît à l'annotation un objectif bipartite composé de l'*objectif de lecture active* et de l'*objectif de mémorisation*, en définissant trois valeurs pour ce dernier : comprendre, se repérer et corriger. Ces valeurs nous serviront de support théorique aux tâches proposées.
- 22 En somme, l'intérêt pédagogique de la pratique du *social bookmarking* réside dans :
- la mutualisation des ressources pédagogiques numériques indexées par les enseignants d'une discipline en fonction du contexte du travail et des besoins liés aux pratiques de classe,
 - les échanges médiatisés entre les acteurs de la communauté éducative,
 - le soutien au processus d'apprentissage autonome et collaboratif par la construction et l'échange de connaissances,
 - la création d'un environnement de gestion personnalisée des connaissances.

- 23 Les aspects gestionnaire, communicatif, cognitif, métacognitif et linguistique de cette pratique nous ont menés à une étude exploratoire de l'outil *Diigo*, afin d'observer l'appropriation lexicale progressive des textes à traduire par nos étudiants.

La pratique du *social bookmarking* dans notre classe de traduction spécialisée

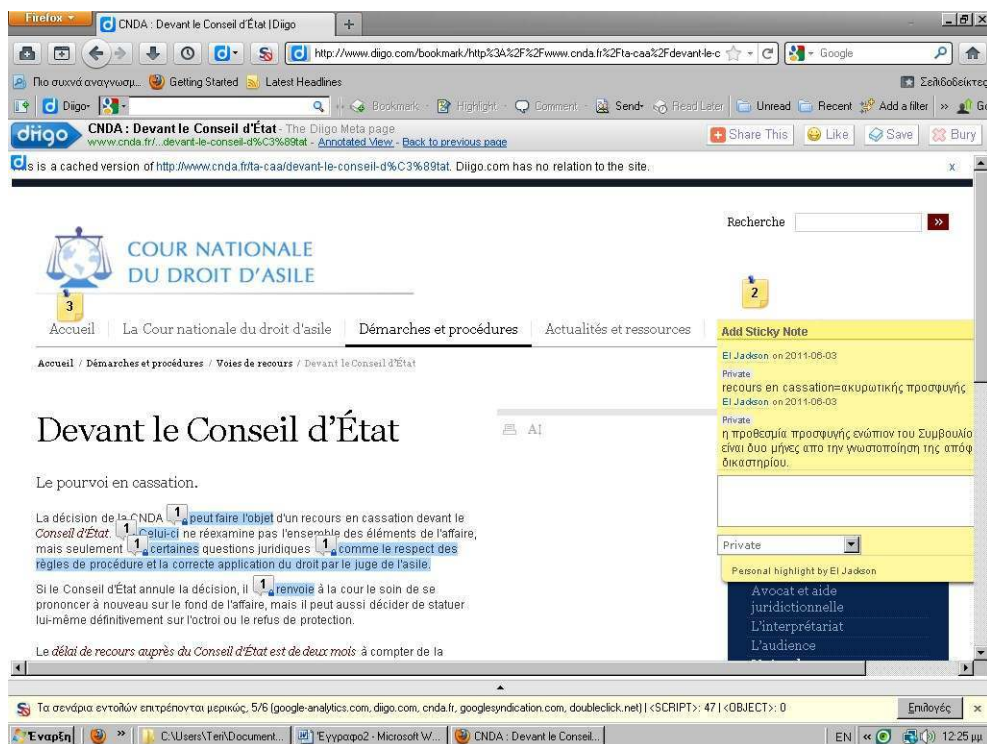
- 24 Le présent article fait état de la troisième étape de notre recherche, les deux premières ayant montré que les compétences des étudiants en recherche terminologique et lexicale ainsi que leur acquisition lexicale se sont améliorées en fin de semestre et que la plateforme *Diigo* a favorisé l'émergence d'une intelligence collective qui semblait promouvoir l'autonomie des apprenants, d'après les réponses au questionnaire distribué aux étudiants afin d'observer leurs comportement/attitudes et leurs pratiques (Dogoriti & Vyzas, 2011, 2010).
- 25 La classe qui a participé à cette troisième étape comportait quatorze étudiants hellénophones du septième semestre. Le cours s'est étendu sur 13 semaines (26 séances hebdomadaires) à raison de 2 heures 30 par séance, ce qui a assuré une régularité au niveau du travail. L'enseignant a proposé des textes français à traduire en grec et *Diigo* a été utilisé en présentiel intégral. De cette façon, les interactions avec l'enseignant ont pu aider les étudiants à désambiguïser leurs hypothèses linguistiques et leurs stratégies d'autogestion et de collaboration.
- 26 Dans le cadre de notre étude, l'étiquetage (*tagging*) et l'annotation étaient au service des trois valeurs indiquées par Mille. Plus concrètement, nous avons essayé d'aborder d'un point de vue pratique la réalisation de tâches consistant en l'étiquetage et en l'annotation de documents (textes originaux, comparables/parallèles, dictionnaires) par les étudiants afin que ces derniers parviennent à s'appropriier le texte original (TO) pour procéder par la suite à sa traduction. Cela supposait que pour rapprocher les deux fonctions (*tagging* social et annotations) ainsi que les deux aspects (autonomie et partage, selon Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), les apprenants soient en mesure de gérer leur propre apprentissage, d'évaluer leurs propres réalisations, de déterminer ce qu'ils savaient, ce qu'ils devaient corriger ou revoir ou avaient besoin d'apprendre. L'approche instrumentale nous a permis d'étudier et d'analyser les activités liées à l'usage de l'outil *Diigo*.

Cadre théorique : l'approche instrumentale et la pratique du *social bookmarking*

- 27 Selon Rabardel (1995), le développement d'un instrument par un sujet se construit tout au long du processus de la genèse instrumentale laquelle a deux composantes :
- l'instrumentalisation, qui concerne l'évolution des constituants et des fonctions de l'artefact (dispositif matériel ou symbolique utilisé comme moyen d'action) vers l'appropriation par l'individu-utilisateur dans la confrontation à une situation donnée,
 - l'instrumentation, qui est relative à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation. Un schème d'utilisation est une structure mobilisée par l'individu dans l'action pour utiliser l'artefact à des fins précises.

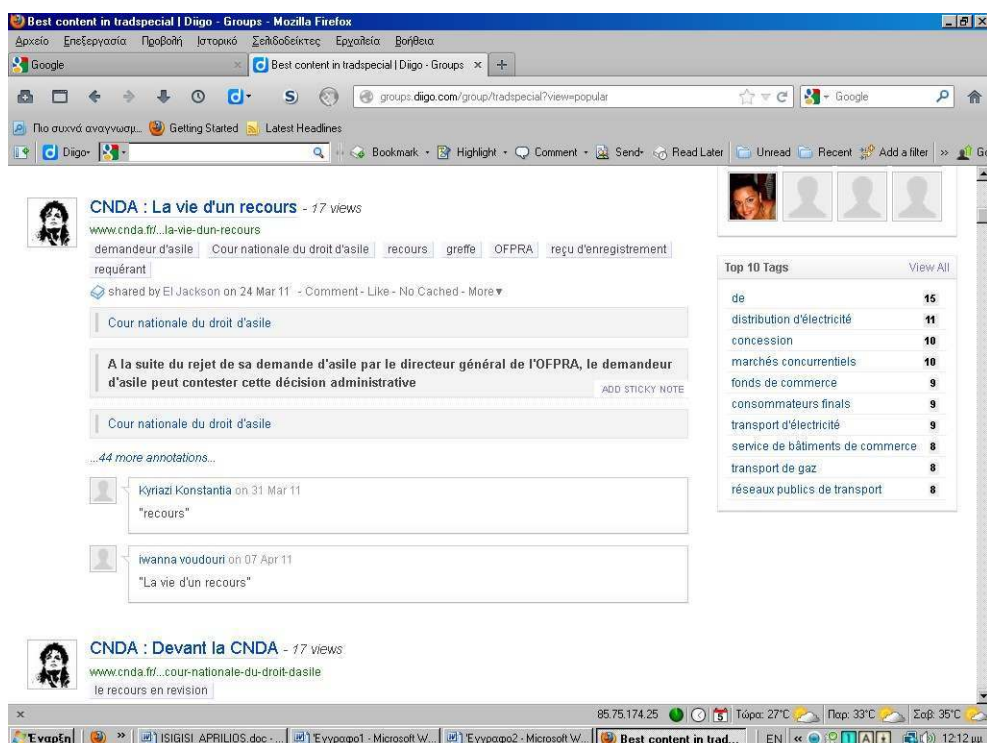
- 28 Analyser les moyens par lesquels s'organise la genèse instrumentale dans le cadre de l'usage, par une communauté d'apprenants, d'un ensemble de ressources (dictionnaires, encyclopédies, glossaires, textes parallèles/comparables) pose le problème du développement des schèmes d'utilisation individuels et sociaux des apprenants. Le travail sur les ressources, en tant qu'objet matériel, ne permet qu'en partie de prévoir l'usage de ces ressources par l'apprenant. Le concept de *champ instrumental* (Rabardel, 1999) se réfère à l'ensemble des valeurs fonctionnelles et subjectives que l'artefact peut potentiellement prendre dans le cours de l'activité de l'utilisateur.
- 29 Contamines, George et Hotte (2003) proposent la notion de *champ instrumental collectif* pour "*rendre compte des différents sens que peut prendre une ressource éducative au sein d'une communauté de pratiques*" tout en soulignant que, du point de vue méthodologique, "*le seul accès au sens construit durant l'usage de la ressource est après coup et via une explication (ou verbalisation) du ou des utilisateurs à l'aide d'une fiche descriptive*".
- 30 La recherche, l'évaluation, le stockage, l'étiquetage et le partage de ressources Web que les étudiants pratiquent dans leur espace virtuel de travail sur *Diigo* représentent des situations d'apprentissage instrumentées :
- a. l'instrumentation, processus à dominante individuelle, concerne l'usage, la réutilisation et la recomposition du TO et des ressources au cours de leur appropriation par les apprenants (signets, termes, mots ou phrases traduits sous forme d'annotations). Elle est co-déterminée par l'engagement des apprenants, leurs particularités, leurs schèmes d'utilisation et leur expérience pendant la réalisation de tâches,
 - b. l'instrumentalisation, processus à dominante sociale, comporte le maniement et l'adaptation des ressources (tagging, surlignage, ancrage d'annotations sur le document). Grâce à ces fonctionnalités, les apprenants transforment l'objet externe (le texte) et prennent conscience des stratégies suivies afin de promouvoir un apprentissage autonome et collaboratif.

Figure 1 – Processus d'instrumentalisation.



- 31 Dans le cadre de notre recherche, la création du groupe "tradspecial" au sein de Diigo permettra à chaque étudiant de choisir ses ressources en fonction de ses besoins, de les indexer, de réagir sur les ressources taguées, d'y ajouter surlignages et annotations, tout en permettant le passage du champ instrumental individuel à un lieu privilégié, le champ instrumental collectif (les différents sens que peut prendre une ressource au sein d'une communauté), afin de développer une mutualisation de ressources et une logique des usages.
- 32 Les apprenants progressent ainsi au cours du processus d'instrumentation, laquelle à son tour, contribue à l'évolution, transformation et même création des schèmes d'utilisation, s'incorporant à des schèmes déjà existants. De même, au cours du processus d'instrumentalisation, c'est l'artefact qui évolue tout en jouant un rôle important dans l'action de l'apprenant.

Figure 2 – Champ instrumental collectif.



- 33 L'analyse des réponses aux questionnaires distribués aux apprenants nous permettront de relier les stratégies d'apprentissage mises en œuvre aux médiations instrumentales afin d'observer le degré d'amélioration de leurs performances en traduction spécialisée, la prise d'autonomie de l'apprenant grâce à la participation, à la mutualisation et à la gestion personnalisée de connaissances.

Médiations instrumentales et stratégies d'apprentissage

- 34 La démarche pédagogique consiste en la réalisation de tâches pragmatiques, lexicales, grammaticales et morphosyntaxiques. La description de ces tâches a fait l'objet d'un article précédent (Dogoriti & Vyzas, 2011).
- 35 Sur le plan de la compréhension du TO, les étudiants ont dû accomplir des tâches pragmatiques telles que la distinction des domaines techniques et/ou scientifiques qui s'entrecroisaient dans le texte et le dégagement de l'articulation des idées principales du TO.
- 36 Au niveau purement linguistique, les tâches lexicales concernaient le traitement terminologique en vue de la recherche d'équivalents en langue-cible. Les tâches grammaticales et morphosyntaxiques concernaient le repérage de complexités grammaticales et de particularités syntaxiques.
- 37 En matière de travail collaboratif, les étudiants étaient invités à partager leurs ressources au sein du groupe "tradspecial" et à profiter de cet échange.
- 38 Dans notre recherche sur l'utilisation de *Diigo* en traduction spécialisée (du français au grec), nous avons mis en évidence des médiations selon la typologie de Rabardel & Béguin (2000). Il y a donc eu des médiations pragmatiques et épistémiques visant la

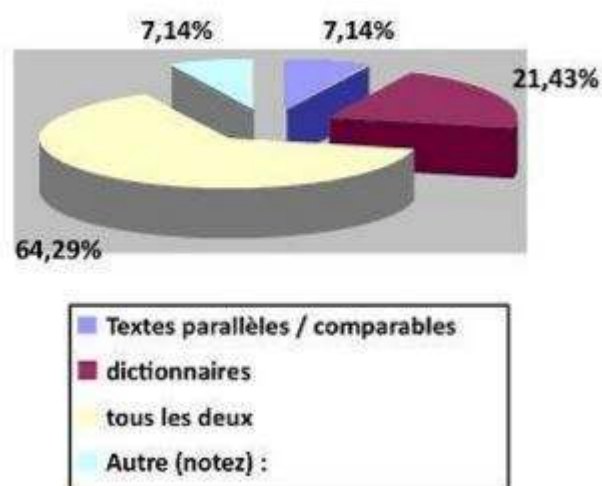
transformation et la connaissance de l'objet externe qui se déroulaient en même temps que des médiations collaboratives et heuristiques.

- 39 Les médiations instrumentales dirigées vers soi-même (heuristiques) et vers l'action de l'autre étudiant (collaboratives) se révèlent importantes dans la fonction médiatrice de l'instrument collaboratif : l'artefact dans l'utilisation s'associe à des schèmes de production de l'objet qui dans leur développement transforment les schèmes collaboratifs dirigés vers les autres apprenants, à savoir, l'intégration des apports linguistiques et pragmatiques des autres dans le texte étudié. En d'autres mots, le développement de l'instrument collaboratif du groupe met en évidence une genèse instrumentale particulière articulant l'individuel au collectif. Les tâches consistant en l'étiquetage, le surlignage et l'ancrage d'annotations sur le TO mettront en relief d'une part les médiations, d'autre part les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives selon la typologie que O'Malley & Chamot (1990) ont proposée partant des connaissances accumulées en acquisition des L2 et en psychologie cognitive et que nos apprenants ont mises en œuvre. Notamment les apprenants ont eu recours :
- à des stratégies cognitives telles la recherche documentaire (questions Q1, 2), l'élaboration, (Q9, 10, 11, 15), le groupement/classement/étiquetage, (Q12, 13, 14), la mémorisation, la traduction et la comparaison (Q18, 20) ;
 - à des stratégies métacognitives telles l'autogestion (Q4, 12a, 16, 17, 19, 22), l'anticipation-planification (Q5, 8, 21), l'autoévaluation (Q6, 24), l'autorégulation (Q7) ;
 - à des stratégies socio-affectives telles la coopération (Q3, 3a, 3b, 23e), les questions de clarification et de vérification (Q23a, 23b, 23c, 23d).

Tagger, surligner, annoter, rédiger en langue-cible : les stratégies mises en œuvre en présentiel selon les réponses au questionnaire

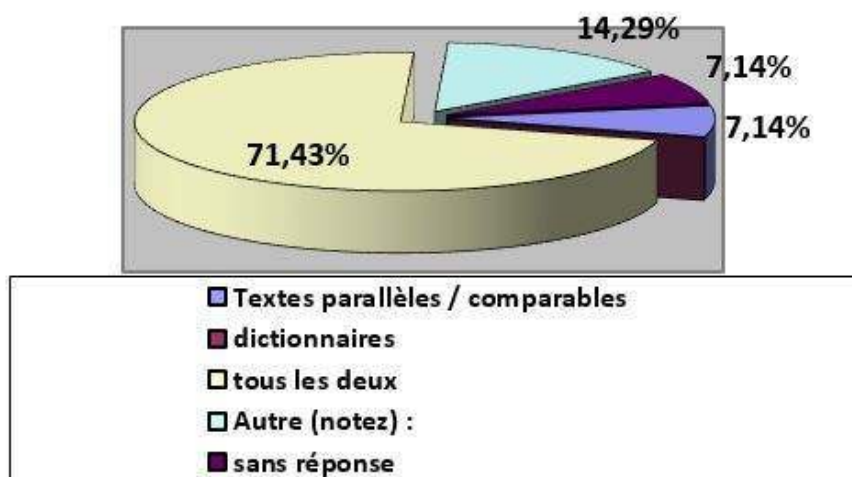
- 40 En matière de recherche de documents taggués intéressants à considérer pour un travail autonome, 64,29 % des étudiants apprécie l'utilisation conjointe de dictionnaires et de textes parallèles/comparables taggués (Fig.3).

Figure 3 – Question 1.



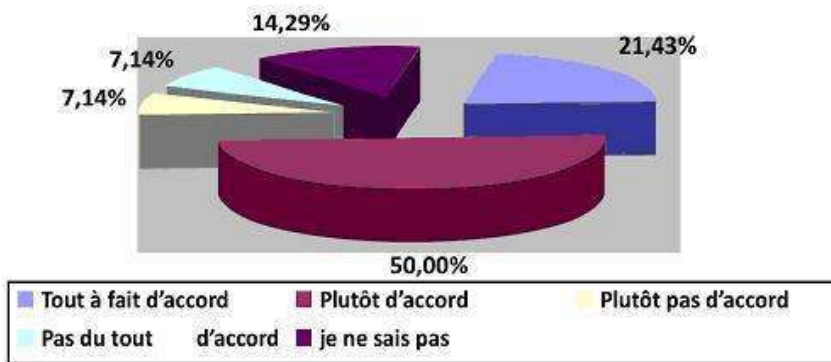
- 41 Quant aux documents taggués intéressants à considérer pour un travail collaboratif, 71,43 % des étudiants préfèrent l'usage conjugué de textes parallèles/comparables et de dictionnaires taggués (Fig. 4).

Figure 4 – Question 2.



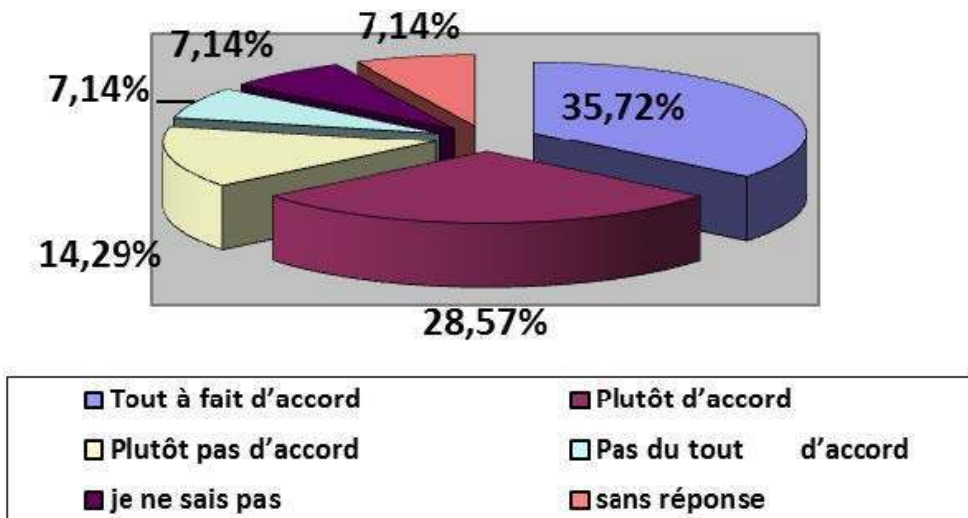
- 42 Ces résultats suggèreraient que, à défaut d'équivalent dans un dictionnaire répertorié, la majorité des étudiants a recours à des textes parallèles/comparables taggués plutôt dans le cadre d'un travail collaboratif que dans le cadre d'un travail autonome. Cela indiquerait que, dans le cadre d'un travail collaboratif, les documents taggués peuvent vraiment profiter à tous les membres d'un groupe car ils sont partagés.
- 43 Par ailleurs, cela explique que 85,71 % aient spontanément envie de partager leurs ressources tagguées. Parmi ceux qui optent pour le partage, le critère à l'origine de ce choix pour 41,67 % des étudiants est l'engagement d'une négociation aidant à la construction d'un corpus textuel afin de traduire des textes spécialisés et pour 33,33 % l'envie de partager et d'échanger une interprétation personnelle facilitant la tâche des collaborateurs et leur permettant de continuer l'activité. Enfin, 25 % évoquent les deux critères. 14,29 % des étudiants trouvent inutile de partager leurs ressources tagguées.
- 44 71,43 % des étudiants apprécient le *social bookmarking* en cours de traduction en tant qu'outil à la fois autonome et collaboratif pour l'appropriation de la langue étrangère (Fig. 5), en même temps que 92,86 % considèrent l'interaction et la collaboration au sein du groupe comme fructueuse et enrichissante pour la coconstruction et la co-gestion des connaissances.

Figure 5 – Question 4.



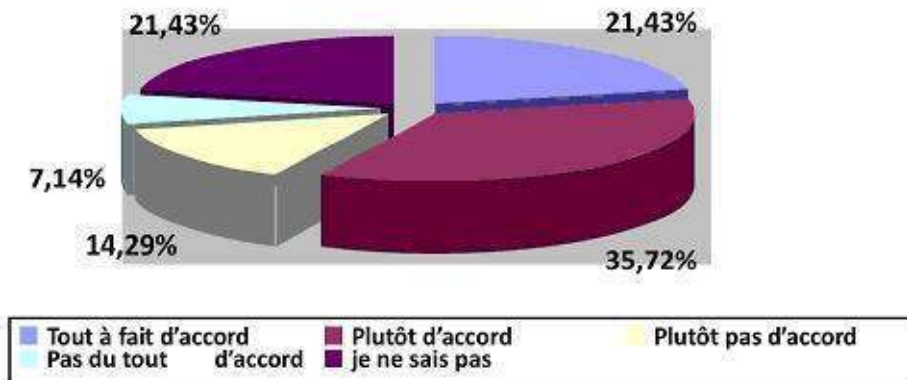
- 45 Cela explique que 85,71 % des étudiants estiment que le produit final résulte d'un travail collaboratif, dont 64,29 % éprouvent une certaine sécurité par rapport à leurs lacunes linguistiques, grâce à l'appartenance à une communauté d'apprenants, (Fig. 6).

Figure 6 – Question 7.



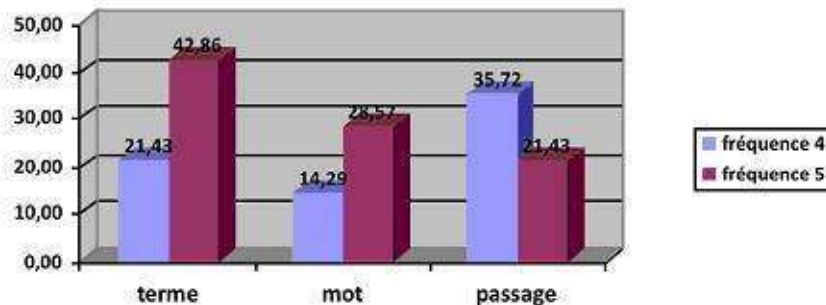
- 46 Ce sentiment ainsi que l'envie de partager leurs ressources tagguées inciteraient 57,15 % des étudiants à intégrer une communauté de pratique virtuelle dans l'avenir (Fig.7).

Figure 7 – Question 8.



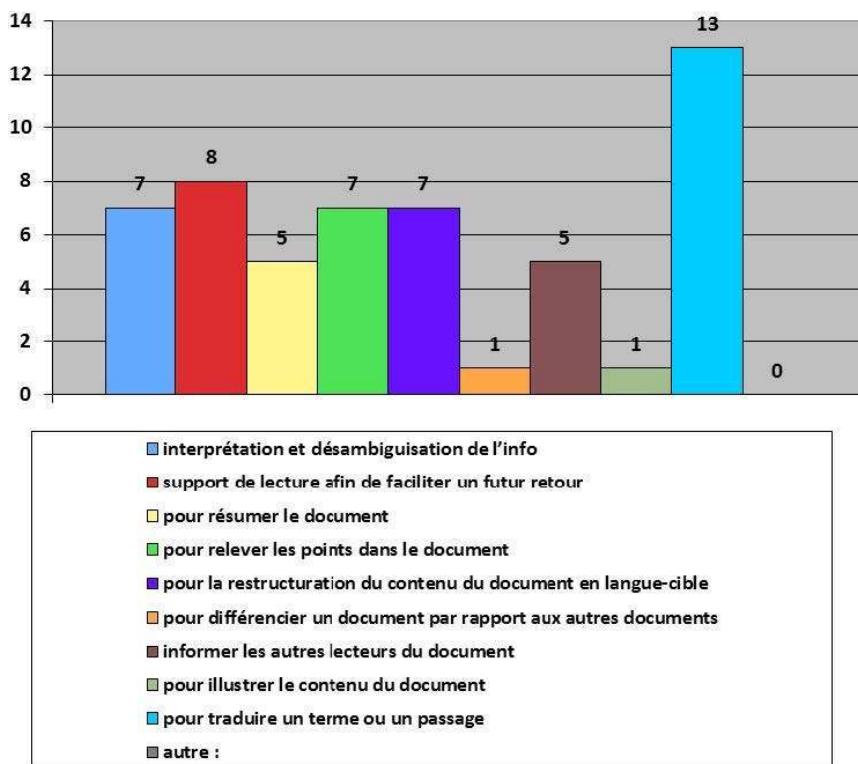
- 47 Quant aux usages réservés aux annotations, à titre indicatif, 42,86 % des étudiants – sur une échelle de 1 à 5 (le plus fréquent) – ont noté de 5 la fréquence d'usage du "terme", 28,57 % l'usage du "mot" et 21,43 % l'usage du "passage", tandis que 35,72 % des étudiants ont noté de 4 l'usage du "passage", 21,43 % l'usage du "terme" et 14,29 % l'usage du "mot" (Fig. 8). Les étudiants ont donc besoin de sauvegarder notamment des termes et des passages avant de procéder à la traduction.

Figure 8 – Question 9.



- 48 Cela se confirme par les objectifs de création d'annotations (Fig. 9) qui servent entre autres à :
- traduire un terme ou un passage (92,86 %) ;
 - utiliser les annotations comme support de lecture afin de faciliter un futur retour (57,15 %) ;
 - interpréter et désambiguïser l'information (50 %) ;
 - relever les points principaux du document (50 %) ;
 - restructurer le contenu du document en langue-cible (50 %).

Figure 9 – Question 10.



- 49 Une fois le texte proposé, 57,14 % des étudiants optent pour une lecture diagonale.
- 50 Lors de la première lecture, 92,86 % ont recours au surlignage des termes pour mieux, donc plus rapidement, les repérer ultérieurement. Au total, 85,7 % des étudiants déclarent apprécier cette fonctionnalité.
- 51 Pourtant, même si la majorité des étudiants profite du surlignage, nul ne fait correspondre chaque couleur proposée par *Diigo* à une catégorie de difficulté spécifique.
- 52 À la question s'ils annotent chaque fois qu'ils surlignent, 57,14 % ont répondu par l'affirmative.
- 53 Pour 71,43 % des étudiants les annotations flottantes sont des dessins visuels efficaces pour la compréhension/traduction d'un terme inconnu ; il en est de même pour 78,57 % des étudiants quant aux annotations collantes.
- 54 78,5 % des étudiants reconnaissent le rôle des annotations dans une plus rapide mémorisation/appropriation du sens des termes, sans doute parce qu'il suffit de mettre le curseur dessus pour que le contenu s'affiche.
- 55 57,14 % des étudiants établissent autant d'annotations flottantes que d'annotations collantes sans doute pour des raisons de visualisation du texte ; un très grand nombre d'annotations collantes chacune s'accrochant à un mot gênerait la lecture tandis que les annotations flottantes peuvent être déplacées.
- 56 72 % des annotations flottantes et 85 % des annotations collantes comportent un commentaire, alors que 28 % des flottantes et 15 % des collantes contiennent au moins deux. Les étudiants ont donc tendance à enregistrer un commentaire par annotation sans doute pour ne pas s'embrouiller devant un grand nombre d'informations sur la même annotation quand ils y recourent. De plus, les annotations collantes n'étant pas

déplaçables, les étudiants préfèrent avoir l'information qui les intéresse ancrée à côté du mot ou paragraphe concerné.

- 57 Quant à la gestion des équivalents en langue-cible, 78,57 % des étudiants les enregistrent sur des annotations collantes ou flottantes dont 72,73 % utilisent en parallèle leur cahier, par réticence à l'égard de l'outil. Étant donné qu'il s'agit d'un outil en ligne et non pas d'une plateforme numérique, il s'avère que les étudiants éprouvaient une certaine méfiance par rapport à la sécurité de leurs données.
- 58 Quant aux textes parallèles (double visualisation fr-gr), seule la moitié des étudiants en ont consulté sur des sites de l'UE. Cela signifie que, persuadés de l'utilité de ces textes, ils sont capables de gérer la possibilité de double visualisation pour repérer et extraire les équivalents nécessaires.
- 59 Les annotations ont gagné la confiance de 71,42 % des étudiants comme support de sauvegarde du texte en langue-cible, malgré une certaine réticence à l'égard du dispositif en ligne.
- 60 Au niveau de l'interaction en classe, la totalité des étudiants a apprécié l'aide de l'enseignant en matière de gestion technique de *Diigo* ; 85,72 % ont considéré comme importante la contribution de l'enseignant quant à la clarification des tâches proposées ; 85,72 % estiment que les interactions avec l'enseignant ont renforcé la confiance en soi ; 85,72 % reconnaissent que les interactions avec l'enseignant ont favorisé leur motivation et leur responsabilisation ; enfin, 78,57 % ont apprécié la contribution de l'enseignant à tous les niveaux. Les interactions avec l'enseignant ont donc favorisé la coopération avec l'enseignant aussi bien qu'avec les pairs.
- 61 Enfin, deux questions concernant l'évaluation de cette expérience aussi bien au niveau personnel (apprenant autonome) qu'au niveau collectif (membre d'une communauté d'apprenants) apportent des réponses variées, pourtant positives.
- 62 Plus des trois quarts des étudiants, chacun pour ses raisons personnelles se référant aux avantages linguistiques et gestionnaires de l'outil, jugent positive l'expérience, l'autonomie étant perçue comme la maîtrise combinée des côtés aussi bien gestionnaire que linguistique de *Diigo*.
- 63 De même, plus des trois quarts des étudiants, grâce à l'assistance mutuelle, apprécient l'établissement de cette communauté d'apprenants : cinq ont spécifié que l'outil les a aidés soit à pallier leurs lacunes, soit à mieux comprendre leurs erreurs, soit à rédiger une meilleure traduction. Un étudiant a apprécié la médiation de l'enseignant et un autre a émis des réserves quant à l'usage de l'outil lors d'une épreuve écrite, ce qui se rapporte à la méfiance éprouvée –mentionnée plus haut– à l'égard du dispositif en ligne.

Évaluation sommative sans et avec moyens

Cadre théorique

- 64 Il y a eu deux épreuves en fin de semestre : la première sans aucun moyen à la disposition des étudiants, la seconde avec tout moyen utilisé en cours (documents en ligne, documents annotés sur *Diigo* et documents sur support papier). Pour chaque épreuve, nous avons choisi un texte français relevant d'un domaine abordé en classe (droit, économie) et contenant un certain nombre de termes déjà rencontrés. Nous avons pris soin que les deux textes soient plus ou moins de la même longueur.

- 65 Les critères appliqués lors des deux évaluations relevaient des compétences linguistique, disciplinaire et professionnelle, selon le modèle de R. P. Roberts (cité dans Vienne, 1998 : 187-188) et également selon ceux de J. Vienne (1998 : 187-188), J. Delisle (1992 : 42), A. Hurtado Albir (2008 : 35-36), Pacte group (2005 : 613), Scarpa (2010 : 244).
- 66 Les critères sélectionnés sont au nombre de trois, correspondant chacun à une composante des compétences suivantes :
- a. Le critère du lexique général relevant de la compétence linguistique (la capacité de comprendre la langue de départ et la qualité d'expression de la langue d'arrivée). Pour ce qui est de notre cas, nous retenons uniquement la première composante ;
 - b. Le critère de la terminologie relevant de la compétence disciplinaire (la capacité de traduire des textes dans quelques disciplines de base). En l'occurrence, ce critère touche à la maîtrise d'une partie de la terminologie de droit ;
 - c. Le critère du respect des délais, relevant de la compétence professionnelle selon Pacte group (2005 : 613). Dans les deux évaluations, aucun étudiant n'a dépassé la limite de deux heures.

Questionnaire d'autoévaluation I (épreuve sans moyens)

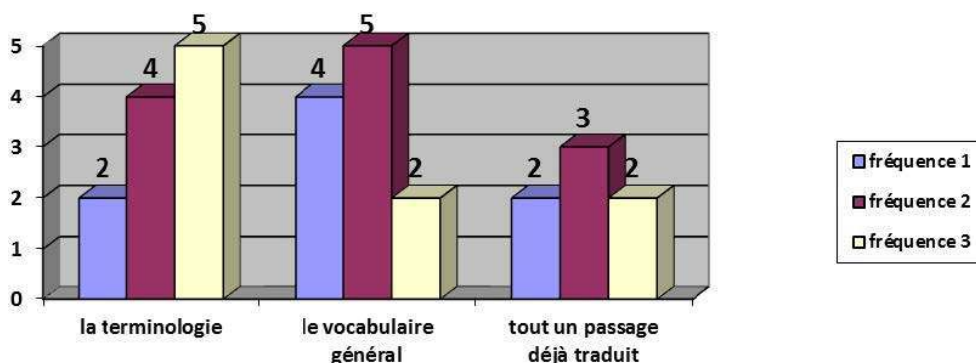
- 67 Il s'agit d'un texte bien proche de ceux travaillés en classe au cours du semestre. À titre d'exemple, la terminologie et la phraséologie terminologique comprise dans le texte (au total 184 mots) de l'épreuve écrite sans dictionnaires comprend des termes tels : *Conseil d'État, pourvoi en cassation, fond de l'affaire, octroi de protection, etc.*
- 68 Tout d'abord, 92,86 % des étudiants ont eu une compréhension satisfaisante du TO à traduire.
- 69 Tous les étudiants constatent une nette amélioration de leur compréhension du français spécialisé depuis le début du semestre.
- 70 37,14 % des étudiants n'ont pas eu beaucoup de termes inconnus dans le texte original proposé ; 21,43 % des étudiants délimitaient le nombre des termes inconnus entre 4 et 7. Enfin, 14,29 % des étudiants ont expliqué que les termes rencontrés dans le texte leur étaient familiers.
- 71 La mise en relation de ce résultat avec les interprétations du premier questionnaire concernant le rôle des annotations dans la visualisation et la mémorisation des données (voir annexe 1 : questions 9, 16, 17, 18, 20) suggérerait que celles-ci ont contribué notamment à l'acquisition du lexique spécialisé des textes par les étudiants.
- 72 En somme, 78,57 % des étudiants affirment avoir une compréhension au moins moyenne d'un texte relevant des domaines abordés en classe.
- 73 En outre, 92,86 % des étudiants parviennent à traduire l'original proposé de façon au moins passable en recourant à des stratégies mnémoniques (contextualiser, associer).
- 74 Dans un effort d'évaluer de façon globale leur français écrit, 92,86 % des étudiants déclarent avoir fait des progrès en français écrit.

Questionnaire d'autoévaluation II (épreuve avec moyens)

- 75 La terminologie et la phraséologie terminologique comprises dans le texte (au total 251 mots) de l'épreuve écrite comprenait des termes tels : *compétence juridictionnelle de la CNDA, retirer / mettre fin à un bénéfice, donner mandat à un tiers.*

- 76 Tous les étudiants ont pu utiliser de façon efficace les outils électroniques lors de l'examen final.
- 77 Les étudiants (92,86 %) qui avaient établi des annotations les ont consultées sans problèmes pour obtenir une réponse concernant, par ordre de fréquence, le vocabulaire général, la terminologie, tout un passage déjà traduit.
- 78 Il semblerait que les étudiants aient eu des difficultés, par ordre de fréquence (de 1 le plus fréquent, à 3 le moins fréquent), au niveau du lexique général plutôt qu'au niveau du lexique spécialisé (Q3).

Figure 10 – Question 3.



- 79 Dans un effort d'interpréter ce résultat, le fait que la plupart des annotations concerne des termes (voir annexe 1 : question 9) aurait aidé les étudiants à mieux mémoriser la terminologie.
- 80 Quant aux délais de l'épreuve, 71,43 % des étudiants affirment les avoir respectés – parmi eux, 21,43 % ont même remis leur copie avant la fin de l'épreuve – dont 7,14 % expliquent que cela est dû à la consultation des notes stockées sur *Diigo*.
- 81 Quant à la dernière question, le fait que 71,43 % des étudiants aient utilisé uniquement la liste de *tags* de *Diigo library*, explique que les *tags* accordés à chaque texte répertorié aient été d'une utilité certaine à la récupération de documents électroniques. Cela car les *tags* renvoient à la terminologie essentielle de chaque texte travaillé en classe.

Constatations de comparaison

- 82 Le dépouillement des copies nous a montré que :
- sur le plan linguistique, les étudiants sont parvenus à traduire de façon adéquate 85 % du lexique général compris dans le texte lors de l'épreuve sans moyens contre 90 % lors de l'épreuve avec moyens,
 - sur le plan disciplinaire, les étudiants sont parvenus à traduire sans problème, en moyenne, un peu plus de 65 % (de 55 % à 80 %) de la terminologie – phraséologie, contre environ 75 % (de 60 % à 90 %) lors de l'épreuve avec moyens,
 - sur le plan professionnel, dans les deux cas, les copies ont été remises dans les temps prévus.

Conclusion

- 83 La grande majorité des étudiants reconnaît le rôle positif de *Diigo* dans le processus de traduction ; elle reconnaît aussi que le travail – aussi bien le processus que le produit final – est autonome et participatif à la fois :
- a. l'autonomie est perçue comme la maîtrise combinée des côtés aussi bien gestionnaire que linguistique de *Diigo*,
 - b. si leurs propres ressources tagguées et/ou annotées peuvent profiter à leurs camarades, eux aussi peuvent tirer profit de celles de leurs camarades.
- 84 La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que sa nature sociale au sens où les interprétations personnelles convergent en une connaissance partagée. L'étudiant ayant pris connaissance du choix terminologique ou lexical d'un de ses camarades peut modifier une activité cognitive qu'est son propre choix d'équivalent. Grâce à ses pairs il prend donc conscience de ses points forts et de ses points faibles et en tient compte dans le choix des stratégies d'apprentissage. Il développe ainsi un savoir métacognitif sur ses habiletés au cours des tâches et de l'évaluation sommative.
- 85 L'espace de *Diigo*, où chaque étudiant à partir de son compte peut réagir sur une ressource sauvegardée, permet à l'apprenant d'articuler son champ instrumental à l'espace "tradspecial" qui représente la dimension socioconstructiviste de l'apprentissage et constitue un lieu privilégié pour développer une logique des usages à travers le champ instrumental collectif.
- 86 Au niveau de l'apprentissage autonome, d'une part, les *tags* s'avèrent indispensables à la gestion documentaire par le repérage efficace de textes répertoriés, d'autre part, les annotations ont gagné la confiance des étudiants comme support de sauvegarde du produit final. L'utilisation conjointe des *tags* et des annotations sert de " *moyen mnémotechnique*" favorisant l'autonomie des étudiants et montre leur impact dans la gestion personnalisée des connaissances.
- 87 Au niveau de l'apprentissage collaboratif, le partage de *tags*, d'annotations, de ressources décrites et surlignées semble faciliter l'appropriation du lexique, surtout lorsque survient dans l'interaction entre les étudiants un conflit sociocognitif : ce conflit est source de progrès dans le processus de la traduction spécialisée parce que les membres du groupe "tradspecial" prennent conscience d'autres choix linguistiques/pragmatiques que les leurs, parfois meilleurs ou différents. On est en présence d'une élaboration collaborative voire collective, du sens autour du texte à traduire. Cela signifie que *Diigo* donne la possibilité de voir qui a déposé tel *tag* ou annotation de façon à mettre en lien les textes et leurs commentaires, mais aussi de relier les étudiants au travers de la mutualisation de leurs ressources afin d'avoir un suivi de la négociation du sens et de permettre des retours possibles entre les différentes phases de la traduction.
- 88 Selon les résultats des questionnaires d'autoévaluation, il n'y a pas eu de différence significative au niveau de la compréhension et de la performance des étudiants dans l'évaluation sommative sans et avec moyens : la totalité des étudiants constate une nette amélioration de leur compréhension du français spécialisé ainsi que du produit final en langue-cible depuis le début du semestre en question.

- 89 Cette expérience montre que l'appartenance à un groupe virtuel ("tradspecial") grâce à un outil de *social bookmarking* tel que *Diigo* améliore l'engagement individuel dans la réalisation des tâches, favorise la motivation à apprendre, à partager et à collaborer avec les autres membres afin de s'entraider : en d'autres mots, les stratégies, surtout métacognitives, associées aux médiations instrumentales requises par l'artefact ont obligé les étudiants à tenir compte les uns des autres. Il s'agit d'une genèse instrumentale qui conduit les étudiants à traduire individuellement et collectivement en synchronisant les rythmes individuels avec les rythmes des acteurs d'un collectif : les espaces individuels et privés s'associent à l'espace commun et partagé. D'où la coconstruction et la co-gestion des connaissances, voire d'une intelligence collective qui permettrait à long terme une visée professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Allam, H. (2010). "Social Tagging as a Knowledge Organization and Resource Discovery Tool" *Dalhousie Journal of Interdisciplinary Management*, vol. 6. Consulté en août 2012 : <http://ocs.library.dal.ca/ojs/index.php/djim/article/viewFile/2010vol6Allam/51>
- Ames, M. & Naaman, M. (2007). "Why we tag: Motivations for Annotation in Mobile and Online Media". *CHI 2007 Proceedings*. San Jose, California. Consulté en août 2012: <http://www.stanford.edu/~morganya/research/chi2007-tagging.pdf>
- Azouaou, F. et al. (2003). "Formalismes pour une mémoire de formation à base d'annotations : articuler sémantique implicite et explicite". In Marquet, P., Bouhineau, D. et Desmoulins, C. (dir.). *Actes de la conférence "Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain"*. Paris: INRP.
- Bateman, S. et al. (2007). "Applying Collaborative Tagging to E-Learning". *Proceedings of the 16th International World Wide Web Conference (WWW2007)*. Banff, Canada. Consulté en août 2012: http://www2007.org/workshops/paper_56.pdf
- Cabanac, G. (2008). *Fédération et amélioration des activités documentaires par la pratique d'annotation collective*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 3. Consulté en août 2012 : http://thesesups.univ-tlse.fr/459/1/Cabanac_Guillaume.pdf
- Contamines, J., George, S. & Hotte, R., (2003). "Approche instrumentale des banques de ressources éducatives". In Bruillard, E. & De La Passardière, B. (dir.). *Ressources numériques, XML et éducation. Sciences et technologies éducatives*. Hors série 2003. pp. 157-178.
- Delisle, J. (1992). "Les manuels de traduction : essai de classification". *TTR : traduction, terminologie, rédaction*. vol. 5, n° 1. pp. 17-47.
- Dogoriti, E. & Vyzas, Th. (2011). "La pratique du *social bookmarking*, les folksonomies et la gestion documentaire au service de l'enseignement de la traduction spécialisée". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXX n° 3, pp. 30-43.
- Dogoriti, E., & Vyzas, Th. (2010). "Les outils de partage de signets au service de la traduction spécialisée : proposition d'une démarche méthodologique". Communication présentée lors de la

- Foreign Language Instructional Technology Conference*, University of Cyprus, Nicosia, 3-5 December 2010 (Actes à paraître chez University of Nicosia Press).
- Drechsler, M. (2009). *Les pratiques du socialbookmarking dans le domaine de l'éducation. Affordances sémantiques, socio-cognitives et formatives*. Thèse de doctorat. Université Paul Verlaine-Metz. Consulté en août 2012 : ftp://ftp.scd.univ-metz.fr/pub/Theses/2009/Drechsler.Michele.LMZ0914_1.pdf
- Farwell, T. & Waters, R. (2010). "Exploring the Use of Social Bookmarking Technology in Education: An analysis of Students' Experiences using a Course-specific Delicious.com Account". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 6, n° 2, pp. 398-408.
- Ford, N. et al. (2011). "Learning together: using social media to foster collaboration in higher education". In Wankel, L.A. et Wankel, Ch. (dir.). *Higher Education Administration with Social Media* (vol. 2), Emerald Group Publishing Limited, pp. 105 – 126.
- Golder, S. & Huberman, B. A. (2006). "Usage Patterns of Collaborative Tagging Systems". *Journal of Information Science*, vol. 32, n° 2. pp. 198-208.
- Guy, M. & Tonkin, E. (2006). "Folksonomies. Tidying up Tags?" *D-Lib Magazine*, vol. 12, n° 1. Consulté en août 2012 : http://www.dlib.org/dlib/january06/guy/01_guy.html
- Hayman S. & Lothian, N. (2007). "Taxonomy Directed Folksonomies: Integrating user tagging and controlled vocabularies for Australian education networks". *World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council*, Durban. Consulté en août 2012 : http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/157-Hayman_Lothian-en.pdf
- Hayman, S. (2007). "Folksonomies and tagging: New developments in social Bookmarking". *Proceedings of Ark Group Conference: "Developing and Improving Classification Schemes"* Sydney. Consulté en août 2012 : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.138.8884>
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hurtado Albir, A. (2008). "Compétence en traduction et formation par compétences". *Traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, no 1. pp. 17-64.
- Huynh-Kim-Bang, B. (2009). *Indexation de documents pédagogiques : fusionner les approches du Web Sémantique et du Web Participatif*. Thèse de doctorat. Université Henri Poincaré - Nancy I. Consulté en août 2012 : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00452259>
- Huynh-Kim-Bang, B. & Dané, E. (2008). "Indexation collaborative à base de tags structurables à l'usage des communautés d'enseignants". *2ème Rencontre Jeunes Chercheurs en EIAH*. Lille. Consulté en août 2012 : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00365706_v1/
- John, A. & Seligmann, D. (2006). "Collaborative Tagging and Expertise in the Enterprise". *Proceedings of the 15th International WWW Conference*. Edinburgh. Consulté en août 2012 : http://www.witi.cs.uni-magdeburg.de/iti_db/lehre/Seminar%20Virtual%20Engineering/Paper/folksonomy2.pdf
- Kimmerle, J. et al. (2010). "The interplay between individual and collective knowledge: technologies for organisational learning and knowledge building". *Knowledge Management Research & Practice*, vol. 8, n° 1. pp. 33-44.
- Lavoué, E. (2011). "TaCS : une plate-forme collaborative à base de tags pour l'apprentissage". *Actes de la 5ème Conférence "Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain "*, Université de Mons, Belgique. pp. 163-176. Consulté en août 2012 : http://liris.cnrs.fr/~elavoue/Lavoue_EIAH2011_final.pdf

- Le Deuff, O. (2006). "Folksonomies. Les usagers indexent le web". *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 51, n° 4. pp. 66-70.
- Lortal, G. (2006). *Médiatiser l'annotation pour une herméneutique numérique : AnT&CoW, un collecticiel pour une coopération via l'annotation de documents numériques*. Thèse de doctorat. Université de Technologie de Troyes. Consulté en août 2012 : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/60/42/PDF/These_version_finale_Lortal_2006.pdf
- Marlow, C. *et al.* (2006). "HT06 tagging paper, taxonomy, flickr, academic article, to read". *Proceedings of the 17th Conference on Hypertext and Hypermedia*. Odense, Denmark. pp. 31-40.
- Mille, D. (2005a). "Formalisation d'annotations produites par des apprenants". *Actes de la conférence "Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain"*. Montpellier. Consulté en août 2012 : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/46/PDF/ac12.pdf>
- Mille, D. (2005b). *Modèles et outils logiciels pour l'annotation sémantique de documents pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université Joseph Fourier – Grenoble I. Consulté en août 2012 : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/65/14/PDF/These Mille.pdf>
- Millen, D., Feinberg, J., and Kerr, B. (2005). "Social Bookmarking in the Enterprise". *Queue - Social Computing*, vol. 3, n° 9. pp. 28-35.
- Nelson, L. *et al.* (2009). "With a little help from my friends: examining the impact of social annotations in sensemaking tasks". *Proceedings of the 27th international conference on Human factors in computing systems*. Boston, USA. pp. 1795-1798. Consulté en août 2012 : <http://www-users.cs.umn.edu/~echi/papers/2009-CHI2009/p1795.pdf>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pacte Group (2005). "Investigating Translation Competences: Conceptual and Methodological Issues". *Meta*, vol. 50, n° 2. pp. 609-619.
- Passant, A. (2007). "Using Ontologies to Strengthen Folksonomies and Enrich Information Retrieval in Weblogs: Theoretical background and corporate use-case". *International Conference on Weblogs and Social Media*, Boulder, Colorado, USA, Consulté en août 2012: <http://www.icwsm.org/papers/paper15.html>
- Peters, I. (2009). *Folksonomies. Indexing and retrieval in Web 2.0*. Berlin : De Gruyter.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). "Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue". In Clot, Y. (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Rabardel, P. & Béguin, P. (2000). "Concevoir des activités instrumentées". *La Revue d'Intelligence Artificielle*, vol. 14. pp. 35-54.
- Razon *et al.* (2012). "Effects of a collaborative annotation method on students' learning and learning-related motivation and affect". *Computers in Human Behavior*, vol. 28, pp. 350-359.
- Scarpa, F. (2010). *La traduction spécialisée, une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Ottawa: Les Presses Universitaires d'Ottawa.
- Sherman, C. (2006). "What's the Big Deal With Social Search?". *Search Engine Watch*. Consulté en août 2012: <http://searchenginewatch.com/3623153>
- Stiegler, B. (1995). "Annotation, navigation, édition électronique - vers une géographie de la connaissance". *Génésis*. Consulté en août 2012 : <http://www.arsindustrialis.org/node/1937>

- Vienne, J. (1998). "Vous avez dit compétence traductionnelle ?". *Meta*, vol. 43, n° 2. pp. 187-190.
- Vuorikari, R. et al. (2009). "Are tags from Mars and descriptors from Venus? A study on the ecology of educational resource metadata". In Spaniol, M., Li, Q., Klamma, R. & Lau, R. W. H. (dir.). *Advances in Web-Based Learning - ICWL 2009, Lecture Notes in Computer Science*, vol. 5686. pp. 400-409. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Vuorikari, R. & Ochoa, X. (2009.) "Exploratory Analysis of the Main Characteristics of Tags and Tagging of Educational Resources in a Multi-lingual Context". *Journal of Digital Information*, vol 10, n° 2. Consulté en août 2012 : <http://journals.tdl.org/jodi/article/view/447>
- Vuorikari, R. (2007). "Folksonomies, social bookmarking and tagging: state-of-the art". *Insight, European Schoolnet*. Consulté en août 2012: http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/specialreports/Specia_Report_Folksonomies.pdf
- Zacklad, M. (2007). "Classification, thésaurus, ontologies, folksonomies : comparaisons du point de vue de la recherche ouverte d'information (ROI)". In Arsenault, C. & Dalkir, K. (dir). *35e Congrès annuel de l'Association Canadienne des Sciences de l'Information "Partage de l'information dans un monde fragmenté : Franchir les frontières"*. Montréal. Consulté en août 2012 : http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2007/zacklad_2007.pdf.

ANNEXES

Annexes 1 : Questionnaire initial

1. Quels documents taggués sont intéressants à considérer pour un travail autonome ?

- Textes parallèles/comparables
- Dictionnaires
- Tous les deux
- Autre (notez)

2. Quels documents taggués sont intéressants à considérer pour un travail collaboratif ?

- Textes parallèles/comparables
- Dictionnaires
- Tous les deux
- Autre (notez)

3. Avez-vous spontanément envie de partager vos ressources tagguées ?

- Oui
- Non

a. Si oui, quels sont les critères pour choisir de communiquer aux membres du groupe les documents taggués ?

- Partager et échanger une interprétation personnelle facilitant la tâche des collaborateurs et leur permettant de continuer l'activité

Permettre d'engager une négociation qui aide à la construction d'un corpus textuel afin de traduire les textes spécialisés

Autre (notez)

b. Si non, pour quelles raisons ?

Vous n'avez pas confiance en vous-même

Vous ne le jugez pas utile

4. Pensez-vous que le *social bookmarking* en cours de traduction constitue un outil à la fois autonome et collaboratif pour l'appropriation de la langue étrangère ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

Je ne sais pas

5. Considérez-vous l'interaction et la collaboration au sein du groupe comme fructueuse et enrichissante pour la coconstruction et la co-gestion des connaissances ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

Je ne sais pas

6. Estimez-vous que le produit final soit le fruit de votre propre travail (a) ou le fruit d'un travail collaboratif (b) ?

a

b

7. Le fait d'appartenir à une communauté d'apprenants vous donne-t-il un sentiment/une impression de sécurité par rapport à vos lacunes linguistiques ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

Je ne sais pas

8. Cette expérience vous aiderait-elle à prendre l'initiative d'intégrer un groupe professionnel/une communauté de pratique virtuelle ?

Tout à fait d'accord

- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

9. À quelles entités renvoient vos annotations (*Sticky Notes*) sur les documents ? Donnez une note entre 1 (le moins fréquent) et 5 (le plus fréquent) :

- Un passage
- Une phrase
- Un terme (langue spécialisée)
- Un mot (langue générale)

10. La majorité de vos annotations est liée à quel objectif ? (plusieurs réponses)

- Interprétation et désambiguïsation de l'info
- Support de lecture afin de faciliter un futur retour
- Pour résumer le document
- Pour relever les points dans le document
- Pour la restructuration du contenu du document en langue-cible
- Pour différencier un document par rapport aux autres documents
- Pour informer les autres lecteurs du document
- Pour illustrer le contenu du document
- Pour traduire un terme ou un passage
- Autre

11. Lors d'un premier contact avec le texte original, procédez-vous à une lecture

- Systématique
- Diagonale

pour repérer les termes/mots susceptibles de vous poser problèmes ?

12. Est-ce que le surlignage vous aide au repérage des termes ?

- Oui
- Non

a. Si oui, considérez-vous que le surlignage proprement dit est :

- Très utile
- Utile
- Plutôt inutile

Inutile

13. Utilisez-vous les quatre couleurs proposées par *Diigo* ?

Oui

Non

Je ne sais pas

14. Faites-vous correspondre chaque couleur à une catégorie de difficulté spécifique (lexicale, pragmatique) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Si oui lesquelles ?

15. Est-ce que vous annotez chaque fois que vous surlignez ?

Oui

Non

Je ne sais pas

16. Considérez-vous les *Sticky Notes* flottantes comme des dessins visuels efficaces pour la compréhension/traduction d'un terme inconnu ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

Je ne sais pas

17. Considérez-vous les *Sticky Notes* collantes comme des dessins visuels efficaces pour la compréhension/traduction d'un terme inconnu ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt pas d'accord

Pas du tout d'accord

Je ne sais pas

18. Les annotations vous aident-elles à mémoriser/vous approprier le sens du terme en moins de temps ?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

19. Le nombre de vos *sticky notes* flottantes est-il comparable à celui de vos SN collantes ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Si non pourquoi ?

20. Comment gérez-vous les équivalents dans les deux langues ?

21. Avez-vous recours à des textes parallèles (double visualisation) des sites de l'UE ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

22. Pour le produit final (traduction en langue cible) indiquez le support le plus approprié selon vous :

- Support papier
- Fichier Word
- Annotation
- Autre

Justifiez votre réponse :

23. Les interactions avec l'enseignant ont favorisé :

• La gestion technique de *Diigo*

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

• la clarification des tâches proposées

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

• La confiance en soi

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

• La motivation et la responsabilisation

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

24. Comment estimez-vous cette expérience en tant que :
apprenant autonome

membre d'une communauté d'apprenants

Annexe 2 : Questionnaire d'autoévaluation I

1. Quand vous avez lu le texte, quel pourcentage de ce que vous avez lu vous avez compris ?

- Tout
- Plus de la moitié
- Moins de la moitié

2. Est-ce que votre compréhension du français spécialisé s'est améliorée depuis le début de ce semestre ?

c. Tout un passage déjà traduit 1. 2. 3.

4. Estimez-vous avoir achevé votre traduction en moins de temps ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Si oui c'était grâce à quoi ?

5. Si vous avez eu recours à vos sources tagguées de quelle manière avez-vous récupéré ces documents électroniques ?

a. Par la liste de tags sur la gauche de *Diigo library*

b. Par le titre correspondant à la page sauvegardée

c. Autre

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier l'usage pédagogique auquel se prête l'outil de partage et de gestion de signets Diigo afin de caractériser le processus de genèse instrumentale d'une formation en traduction spécialisée en présentiel. Nous questionnons par le biais de questionnaires, le rôle des étiquettes (tags), des annotations flottantes et collantes (floating, in-line sticky notes) ainsi que des surlignages dans les processus de traduction, d'acquisition lexicale et de gestion documentaire en illustrant les situations d'apprentissage instrumentées, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre ainsi que l'effet direct sur l'appropriation de la langue du rapport "traduction/social bookmarking/étudiants" par le biais d'évaluations sommatives.

This paper puts forward the pedagogical use of the social bookmarking tool Diigo. Diigo will be assessed as to its value for characterizing the process of instrumental genesis in a face-to-face specialized translation course. We therefore investigate through questionnaires the effectiveness of tags, of annotations (floating, in-line sticky notes) as well as of highlighting in the translation for the purposes of lexical acquisition and of document management processes, illustrating the implementation of instrumented learning situations, of learning strategies and the direct effect on language acquisition of the relation "translation/social bookmarking/students" through summative evaluations.

INDEX

Mots-clés : Diigo, annotation sociale, tags, social bookmarking, acquisition de lexique, traduction spécialisée

Keywords : Diigo, social annotation, tags, social bookmarking, lexical acquisition, specialised translation

AUTEURS

ELEFTHÉRIA DOGORITI

Elefthéria Dogoriti est maître de conférences au Département LEA de l'IUT d'Épire (Grèce). Elle enseigne le français de spécialité et les TIC en didactique des langues étrangères. Ses recherches portent notamment sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Courriel : edogor@teiep.gr

Adresse : Institut Universitaire de Technologie d'Épire, 1 rue Irinis & Filias, 46100 Igoumenitsa, Grèce.

THÉODORE VYZAS

Théodore Vyzas, est maître de conférences associé au Département LEA de l'IUT d'Épire (Grèce). Il enseigne la traduction spécialisée (français-grec, grec-français) et la lexicographie. Ses domaines de recherche comprennent la traduction spécialisée, la terminologie et la lexicographie.

Courriel : vyzas@hotmail.com ; theodore.vyzas@univ-montp3.fr

Adresse : Institut Universitaire de Technologie d'Épire, 1 rue Irinis & Filias, 46100 Igoumenitsa, Grèce.