

# **Former aux nouveaux métiers de la langue : vers une intégration outillée des compétences linguistiques en LEA**

Luz MARTÍNEZ et Will NOONAN  
TIL UR 4182  
Université Bourgogne Europe

## INTRODUCTION

Dans les sociétés contemporaines, le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et l'utilisation croissante d'Internet ont profondément transformé les modes actuels d'apprentissage, de communication et de travail (Coen, 2011). Cette mutation, incarnée notamment par l'émergence de la société de l'hypermédia, se caractérise principalement par la multiplicité des supports, une interconnectivité constante et une accélération des flux informationnels. Par conséquent, le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est directement concerné, dans la mesure où il exige l'intégration des outils technologiques et une focalisation accrue sur le développement de compétences permettant de comprendre, d'analyser et de produire des contenus multimodaux. Il s'agit à la fois de répondre aux exigences des nouveaux métiers linguistiques et d'adapter les pratiques pédagogiques aux réalités complexes du monde contemporain.

Dans ce contexte, une question s'impose : comment former efficacement les étudiant·e·s aux nouveaux métiers linguistiques, à l'heure où les avancées technologiques et les contenus aussi bien multilingues que multimodaux redéfinissent les contours du champ professionnel ? Cet essor des technologies de l'information et des modes communicationnels exige des institutions universitaires une adaptation constante de leurs dispositifs de formation. C'est en

particulier le cas des cursus de Langues Étrangères Appliquées (LEA), historiquement conçus comme des formations professionnalisantes à la croisée des langues, de l'économie, du droit et de la communication.

Face aux transformations technologiques rapides, les formations en LEA doivent impérativement revoir leur approche des compétences linguistiques en y intégrant systématiquement les compétences technologiques. Des spécialistes comme Lebrun (2011) soulignent que l'intégration des technologies dans les dispositifs pédagogiques transforme les pratiques d'enseignement en rendant indispensable la maîtrise des outils numériques, au même titre que les compétences linguistiques. Par ailleurs, Guennoun et Benjelloun (2016) montrent que l'usage efficace des technologies dans l'enseignement supérieur nécessite un développement simultané et cohérent de compétences linguistiques et technologiques, afin de préparer les étudiant·e·s aux environnements professionnels actuels, de plus en plus numériques et multimodaux. Cette double compétence constitue ainsi un enjeu central pour assurer la pertinence et l'efficacité des formations en LEA et c'est dans cette optique que le présent article vise à analyser les principes, les enjeux et les perspectives liés à cette reconfiguration, à partir d'une étude de cas : la refonte des maquettes de licence LEA à l'Université Bourgogne Europe (UBE). En nous appuyant sur les données issues des rapports ELIS (*European Language Industry Survey*), du cadre de compétences du réseau EMT (*European Master's in Translation*), ainsi que sur les retours d'expérience d'enseignant·e·s et d'étudiant·e·s, nous proposerons une réflexion sur les modalités d'une formation qui se veut outillée et professionnalisante, capable de former des diplômé·e·s prêt·e·s à relever les défis actuels du secteur linguistique.

## 1. AUX ORIGINES D'UNE REFONTE : RÉFÉRENTIELS MOBILISATEURS

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié initialement en 2001, a profondément influencé l'enseignement des langues en Europe et au-delà. Il a permis une harmonisation des pratiques pédagogiques en proposant une échelle de niveaux de compétence, une approche actionnelle et une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Sa révision enrichie, publiée en 2020 par le Conseil de l'Europe, visait à mieux prendre en compte les mutations des sociétés contemporaines et les nouveaux modes de communication face à la nécessité de « promouvoir une approche inclusive et respectueuse de la diversité des

apprenants » et d'adapter l'enseignement-apprentissage aux « environnements numériques et aux besoins émergents du XXI<sup>e</sup> siècle » (Conseil de l'Europe, 2020 : 11).

Cependant, malgré ces avancées, le CECRL demeure un cadre général, dont la portée descriptive ne suffit plus à couvrir pleinement la complexité croissante des compétences exigées dans les métiers linguistiques contemporains. En effet, les évolutions technologiques, la mondialisation des échanges et la diversification des contextes professionnels requièrent désormais des savoirs et savoir-faire plus spécialisés et mieux adaptés aux réalités du marché du travail.

Dans ce contexte, il apparaît indispensable de compléter les référentiels existants par des dispositifs plus ciblés, capables d'établir un lien explicite entre les formations universitaires et les compétences opérationnelles attendues par les employeurs. C'est précisément l'objectif des enquêtes ELIS, qui offrent, du point de vue de la formation et au-delà de leur rôle principal de recensement de l'évolution du marché des services linguistiques, une cartographie détaillée des savoirs linguistiques et professionnels mobilisés dans les secteurs liés aux langues. Parallèlement, le cadre EMT (*European Master's in Translation*) définit la compétence traductive comme une capacité reposant sur la maîtrise linguistique, qui va au-delà de celle-ci, intégrant aussi des compétences transversales comme la gestion de projet, la maîtrise des technologies de la traduction et la communication interculturelle.

Ces deux référentiels, complémentaires au CECRL, constituent des outils mobilisateurs essentiels pour repenser la formation en langues, en articulant exigences académiques et besoins du terrain. Ils ouvrent la voie à une réflexion approfondie sur les modalités d'une formation outillée et professionnalisante, que nous développerons dans les sous-sections suivantes.

### 1.1. Les apports des enquêtes ELIS ou la recomposition des savoirs linguistiques

Les rapports successifs de l'*European Language Industry Survey* (ELIS) s'imposent comme des instruments d'observation particulièrement pertinents pour les formations en Langues Étrangères Appliquées (LEA), en ce qu'ils permettent de cartographier les attentes professionnelles actuelles dans les secteurs liés aux métiers de la langue. En livrant des données empiriques actualisées sur l'évolution des compétences recherchées par les acteurs du marché, ces enquêtes

offrent aux concepteurs de programmes académiques un levier stratégique pour l'adaptation des curricula.

Si les éditions 2022 et 2023 mettaient déjà en lumière un écart persistant entre les compétences enseignées dans l'enseignement supérieur et les besoins concrets exprimés par les milieux professionnels, le rapport ELIS 2025 accentue ce constat en soulignant une série de mutations structurelles majeures (ELIS, 2025). Parmi celles-ci, on relève l'intégration croissante de l'intelligence artificielle dans les processus de rédaction, de traduction et de révision, la généralisation d'environnements numériques collaboratifs dans les chaînes de production linguistique, ainsi que la reconfiguration des profils de compétences attendues. Désormais, les spécialistes des langues ne peuvent plus se contenter d'une maîtrise linguistique conventionnelle, car il leur est demandé de mobiliser des savoir-faire technologiques complexes liés à l'analyse, au traitement et à la génération automatisée de contenus multilingues.

Ces transformations ont des incidences directes sur les formations universitaires en langues étrangères, dont les approches traditionnelles, centrées principalement sur les dimensions grammaticales, lexicales et discursives, se révèlent de moins en moins adéquates au regard des exigences contemporaines du marché. Ce constat appelle à une relecture critique des finalités et des contenus de ces formations, dans la perspective d'un arrimage plus étroit aux réalités professionnelles actuelles.

Certaines filières de LEA, moins contraintes par les exigences très spécifiques des concours d'enseignement que les filières LLCER plus traditionnelles, ont amorcé cette évolution en entreprenant une refonte de leurs maquettes pédagogiques. À l'UBE, cette évolution s'est traduite notamment par l'introduction de modules consacrés aux technologies linguistiques au sein d'un parcours de spécialité et, pour tou·te·s les étudiant·e·s, par une diversification des supports et des modalités d'apprentissage ainsi que par le développement de compétences transversales en contexte multimodal. Si ces initiatives ont, pour partie, été accélérées par les bouleversements liés à la crise sanitaire, elles traduisent également une volonté plus structurelle de faire évoluer l'enseignement des langues vers des formats mieux adaptés aux mutations du marché, articulant humanités numériques, innovation pédagogique, professionnalisation et adossement à la recherche.

## 1.2. Le cadre EMT : une compétence traductive élargie

Un deuxième élément mobilisateur de la transformation de la formation en LEA, au sein de l'UBE est le Cadre référentiel proposé par le réseau *European Master's in Translation* (EMT), publié initialement en 2009 et actualisé en 2017 puis en 2022, qui s'articule autour de cinq axes de compétence : (1) langue et culture, (2) traduction, (3) technologie, (4) personnel et interpersonnel et (5) prestation de services professionnels. Cette structure met en lumière l'importance croissante des compétences transversales, notamment technologiques, dans l'exercice des métiers linguistiques.

Bien que conçu à l'origine pour la formation des traducteurs professionnels, le cadre de compétences de l'EMT s'avère particulièrement pertinent dès le niveau licence. Son intégration permet en effet de structurer l'acquisition progressive de compétences transversales, tout en assurant une continuité pédagogique avec le cycle master. Il constitue ainsi un outil stratégique pour anticiper les évolutions des pratiques langagières en milieu professionnel et pour ancrer les formations universitaires dans les réalités mouvantes du marché.

À l'UBE, ce cadre de compétences a servi de matrice pour repenser l'organisation curriculaire de la licence LEA, dans une logique d'anticipation des compétences professionnelles. L'entrée en vigueur d'une nouvelle maquette en 2017, en même temps que la mise en place de réformes portant sur la spécialisation progressive des formations de Licence, s'est traduite par la mise en place de deux parcours différenciés, « Industries de la langue » et « Stratégie des marques et des entreprises », articulés autour d'une spécialisation amorcée dès la deuxième année. Elle s'est également accompagnée de l'introduction et de la transformation de cours visant à intégrer les outils numériques non seulement comme supports de transmission des savoirs, mais surtout comme leviers pour le développement d'une véritable littératie numérique. Mise en place en 2017 et renforcée au moment de la mise en place d'une offre de formation renouvelée à la rentrée 2024, cette structuration vise non seulement à répondre aux attentes du marché, mais aussi à accompagner les étudiant·e·s dans la construction d'un profil adaptable, où la maîtrise linguistique s'imbrique à des savoir-faire aussi bien technologiques que sectoriels. Le socle commun en langues, cultures et communication, préservé tout au long du cursus, garantit une cohérence formative et facilite l'articulation entre les dimensions générales et spécialisées de l'apprentissage.

## 2. VERS UNE APPROCHE OUTILLÉE DE LA LANGUE : RÉINVENTER LA FORMATION LEA

L'approche dite « outillée » de la langue se réfère à l'utilisation de ressources technologiques et méthodologiques pour enrichir et diversifier l'acquisition des compétences linguistiques (Higgins, 2006 ; Pym, 2011). Ce paradigme implique une interaction dynamique entre l'enseignement-apprentissage linguistique et les outils de traitement de la langue, tels que les logiciels de Traduction Assistée par Ordinateur (TAO), les corpus spécialisés et les plateformes collaboratives en ligne, entre autres.

L'intégration de cette approche outillée entraîne une reconfiguration des méthodes pédagogiques, en favorisant des modalités d'apprentissage actives, interactives et ancrées dans des situations professionnelles simulées. Elle suppose également une redéfinition des finalités de l'enseignement linguistique, désormais orientées vers l'acquisition de compétences transversales telles que la gestion de projets multilingues, l'analyse de corpus spécialisés ou encore la collaboration en ligne (Bakker, 2017). Cette évolution engage une transformation curriculaire plus profonde, appelant à repenser les articulations entre langue, technologie et finalités formatives.

Malgré les injonctions institutionnelles à repenser les pratiques pédagogiques à l'ère du numérique, l'intégration effective des technologies dans les formations en LEA en France demeure inégale, souvent partielle et hétérogène. Si l'usage d'outils technologiques tels que les plateformes de gestion de l'apprentissage (par exemple Moodle), les systèmes de visioconférence ou les applications mobiles est désormais généralisé, ces instruments sont fréquemment mobilisés dans une logique purement fonctionnelle, en soutien logistique aux enseignements traditionnels, sans transformation profonde des modèles pédagogiques sous-jacents (Lafleur, 2023).

Pourtant, la recherche en didactique des langues souligne de longue date le potentiel des environnements hybrides. Degache et Nissen (2008), par exemple, mettent en évidence les bénéfices de l'hybridation, combinant modalités présentes et distancielles, en termes de développement de l'autonomie, de motivation et d'engagement cognitif des apprenant·e·s, à condition toutefois que cette hybridation soit conçue dans le cadre d'une stratégie pédagogique structurée. Dans le même esprit, Narcy-Combes et Miras (2015) insistent sur la nécessité d'un accompagnement didactique rigoureux pour que les dispositifs numériques dépassent leur simple fonction de

diffusion de contenus et deviennent de véritables espaces de co-construction des savoirs.

Néanmoins, les formations LEA en France peinent encore à s'approprier de manière critique et innovante les technologies éducatives. Narcy-Combes et Miras (2015) ainsi que Lafleur (2023) rappellent que les usages numériques dans les cursus linguistiques restent souvent cantonnés à des activités classiques de compréhension écrite ou orale, négligeant les potentialités offertes par des outils plus récents, tels que les systèmes d'intelligence artificielle, la visualisation de données ou la gestion automatisée de corpus. Ce constat met en lumière un retard dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques véritablement transformatrices, adaptées aux évolutions du champ professionnel, tout comme l'enseignement formalisé de l'informatique reste souvent cantonné comme « matière d'application », sans intégration particulière avec les autres matières qui composent une filière qui est davantage pluridisciplinaire que proprement interdisciplinaire.

Certaines initiatives récentes témoignent néanmoins d'un changement de paradigme possible. Ainsi, le cours d'introduction à l'intelligence artificielle à destination des étudiant·es en LEA, développé dans le cadre du programme EFELIA à l'Université Côte d'Azur (2023), constitue un exemple emblématique de cette dynamique. En intégrant des compétences émergentes telles que la littératie algorithmique, la gestion de données multilingues ou la veille automatisée, ce type de dispositif permet de mieux préparer les futur·e·s diplômé·e·s aux réalités d'un marché du travail en constante mutation.

Ces démarches s'inscrivent pleinement dans la vocation professionnalisante des formations LEA, où l'alignement entre savoirs académiques et compétences opérationnelles constitue un enjeu central. Toutefois, cette transition suppose également un investissement institutionnel fort en faveur de la formation des enseignant·e·s à la conception de parcours multimodaux, ainsi qu'une reconfiguration de leur rôle, désormais élargi à celui d'ingénieur·e·s pédagogiques. Comme le souligne Muratet (2017), les environnements numériques pour l'apprentissage ne sauraient être pensés indépendamment de leurs finalités éducatives : ils doivent s'inscrire dans une approche systémique, interrogeant à nouveaux frais les objectifs mêmes de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur.

En définitive, l'intégration raisonnée et ambitieuse des technologies numériques dans les cursus LEA représente une opportunité décisive

pour refonder les pratiques pédagogiques, renforcer l'interactivité et l'autonomie des apprenant·e·s et surtout, assurer une meilleure adéquation entre les formations dispensées et les compétences attendues dans les milieux professionnels contemporains.

### 2.1. L'ambition pédagogique de l'Université Bourgogne Europe

La restructuration entreprise à l'UBE de sa licence LEA s'inscrit dans une logique de modernisation curriculaire visant une meilleure adéquation entre les formations universitaires et les compétences recherchées dans des secteurs où la langue constitue un levier stratégique. Lancée à la rentrée 2017, en parallèle de la mise en place de réformes préconisant la création de parcours de spécialité, et renforcée avec la mise en place de d'une nouvelle offre de formation à la rentrée 2024, son objectif fondamental est d'articuler de manière cohérente et progressive les compétences linguistiques, traductives et technologiques, tout en garantissant un socle solide de formation interculturelle et communicationnelle.

La nouvelle architecture curriculaire repose sur un tronc commun mutualisé sur trois semestres, destiné à poser les fondations en langues, en culture générale et en culture professionnelle, mais aussi à initier l'ensemble des cohortes aux fondements des deux parcours de spécialisation, chacun répondant à des orientations professionnelles distinctes, mais fondés sur un même principe d'outillage méthodologique et de professionnalisation progressive. A partir du quatrième semestre, les étudiant·e·s sont invité·e·s à choisir entre les deux parcours, qui occupent une UE (unité d'enseignement) distincte jusqu'à la fin du diplôme :

Le parcours intitulé « *Industries de la langue* » vise à former des profils capables d'intervenir dans la gestion, la production et la médiation de contenus linguistiques spécialisés, dans des secteurs tels que la traduction professionnelle, la rédaction technique, la terminologie ou encore l'accessibilité numérique. Ce parcours repose sur une pédagogie expérientielle, intégrant des modules de linguistique appliquée, de traitement automatique des langues, de traduction outillée, ainsi que des ateliers professionnalisants (sous-titrage, post-édition, transcréation, etc.). L'acquisition de compétences techniques (Sketch Engine, SDL Trados, AntConc, outils de normalisation) est intégrée dans une réflexion globale sur le rôle de la langue dans les industries créatives et documentaires. L'enjeu est de former des profils capables d'analyser, d'adapter et de produire des contenus multilingues

dans des environnements hautement technicisés. Ainsi, ce parcours a pour ambition de préparer les étudiant·e·s à intégrer, en poursuite d'études, des formations de niveau master axées sur les métiers de la traduction, de l'interprétation ou des technologies linguistiques.

Le second parcours, intitulé « *Stratégie des marques et des entreprises* » s'adresse aux étudiant·e·s intéressé.e.s par les domaines de la communication interculturelle, du marketing digital et de la gestion au sein d'organisations à vocation internationale. Ce parcours propose une formation axée sur l'analyse des enjeux de la visibilité institutionnelle, la construction de l'image de marque et la mise en œuvre de stratégies multilingues adaptées aux contextes socio-économiques contemporains. Les enseignements abordent des thématiques telles que le marketing digital, la communication d'entreprise, la gestion de projet et l'adaptation des messages à différents publics cibles. Ce parcours prépare à une poursuite d'études en master dans les champs de la communication, du marketing international ou du management interculturel.

Dans les deux parcours, l'approche dite « outillée » se traduit par une intégration progressive, raisonnée et réflexive des technologies numériques, non comme simples supports d'enseignement, mais comme objets de formation à part entière. La mise à jour des maquettes pour 2024-25 a permis de renforcer cette dimension réflexive, à l'aide de nouveaux cours de méthodologie en Licence 1 et en appui du mémoire de recherche située désormais obligatoire pour valider le diplôme de Licence. A titre d'exemple, l'introduction dès l'année de Licence 2 à l'outil Sketch Engine permet une première initiation à la linguistique de corpus et à l'analyse fondée sur des données réelles. Si cet outil est utilisé en parcours de spécialité depuis 2017 afin de développer une conscience linguistique centrée sur l'usage et la précision terminologique, essentielles dans les domaines de la traduction spécialisée ou de la gestion de contenus multilingues, son usage a été étendu à toute la cohorte de Licence 2 à partir de la rentrée 2024 avec un focus élargi englobant l'approche raisonnée de l'ensemble des langues de spécialité concernées par la filière mais aussi des applications spécifiques dans des domaines comme le marketing ou encore l'analyse des discours politiques.

Des modules dédiés à la linguistique appliquée et aux langues de spécialité « outillées » favorisent une appropriation graduelle des environnements numériques. L'utilisation pédagogique de *serious games*, de plateformes d'apprentissage en ligne, de simulateurs de communication ou encore d'applications de traduction automatique est

encouragée, selon une logique d'apprentissage spiralé qui renforce l'autonomie, la capacité d'analyse et la réflexivité des étudiant·e·s au fil des semestres.

L'intégration du projet européen MultiTraiNMT (2019–2022)<sup>1</sup> dans plusieurs unités d'enseignement illustre cette démarche. En initiant les étudiant·e·s à l'usage critique des systèmes de traduction neuronale, ce projet les sensibilise aux biais, aux limites et aux erreurs propres à ces technologies, les amenant à adopter une posture réflexive et experte vis-à-vis des outils qu'ils seront amenés à utiliser dans leur futur environnement professionnel.

En définitive, cette refonte curriculaire repose sur une ambition pédagogique claire : faire de la licence LEA un espace d'acculturation aux réalités complexes du monde contemporain, en valorisant l'interdisciplinarité, la co-construction des savoirs et l'agilité professionnelle. Il ne s'agit pas uniquement d'adapter les contenus aux métiers existants, mais surtout d'anticiper les compétences émergentes et nécessaires dans un environnement en perpétuelle évolution, marqué par la transformation numérique, la globalisation des échanges et la diversification des usages de la langue.

## 2.2. L'imbrication des compétences : langue, traduction, technologie

La conception didactique adoptée dans le cadre de la refonte des maquettes LEA à l'UBE repose aussi sur une articulation étroite et complémentaire entre compétences linguistiques et culturelles, pratiques traductives contextualisées et usages réfléchis des technologies appliquées. Cette démarche vise à dépasser la fragmentation traditionnelle des savoirs et des savoir-faire, héritée de la structuration classique des enseignements universitaires, pour envisager l'enseignement des langues comme un continuum intégré mêlant production linguistique, médiation interculturelle et analyse critique.

Historiquement, l'enseignement de la traduction en licence s'est souvent cantonné à des exercices formels, tels que le thème et la version, centrés sur la maîtrise grammaticale et lexicale, sans nécessairement relier ces pratiques à des contextes professionnels réels

---

1. Le projet Erasmus+ MultiTraiNMT visait à développer, évaluer et diffuser des contenus pédagogiques en libre accès pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la traduction automatique neuronale (TAN) auprès des apprenant·e·s en langues, des enseignant·e·s, des traducteur·ice·s en formation ou en activité professionnelle à travers l'Europe. Pour plus d'informations, voir : <https://www.multitrainmt.eu/index.php/fr/>.

(Le Disez, 2015a, 2015b). Or, cette forme d'enseignement, bien que fondatrice, s'avère insuffisante pour préparer aux métiers contemporains de la langue. À l'UBE, les cours de traduction ont ainsi été repensés en véritables espaces de professionnalisation où les étudiant·e·s sont confronté·e·s à des tâches opérationnelles, notamment dans des ateliers spécialisés portant sur le sous-titrage, la transcréation, l'accessibilité et la localisation, aussi bien dans certains cours de langue que dans des cours de traduction à vocation professionnelle en parcours de spécialité. Ces dispositifs ancrent la traduction dans des contextes réels, favorisant l'acquisition d'une compétence pragmatique et réflexive (Pym, 2010 ; Hurtado Albir, 2016).

Par ailleurs, des modules complémentaires consacrés à la rédaction technique, à la terminologie et à la linguistique appliquée viennent renforcer les bases langagières tout en développant une posture professionnelle, entendue comme l'ensemble des attitudes, compétences et savoir-faire mobilisés dans des situations pédagogiques reconstituant un environnement ou une tâche propre au monde du travail. Cette posture inclut notamment la capacité à s'adapter aux exigences spécifiques du marché, à adopter une démarche réflexive et critique, ainsi qu'à collaborer efficacement au sein d'équipes pluridisciplinaires, en lien direct avec les besoins opérationnels des secteurs concernés.

Concernant l'intégration des technologies, elle suit une progression pédagogique soigneusement calibrée, allant d'une initiation à l'usage des outils numériques (concordanciers, outils de TAO, logiciels de traduction automatique) à une maîtrise appliquée et critique. Il ne s'agit pas simplement d'enseigner *avec* les technologies, mais de former à *une utilisation critique des technologies*, c'est-à-dire de comprendre leur fonctionnement, leurs limites ainsi que leurs enjeux éthiques et épistémiques (O'Brien, 2012 ; Gambier, 2017 ; Moorkens, 2022). Cette démarche vise à prévenir une dépendance technologique non réfléchie et à développer chez les futur·e·s professionnel·le·s un regard critique sur leurs pratiques.

Cependant, cette imbrication tripartite ne constitue qu'une piste parmi d'autres possibles. Les formations LEA pourraient tout à fait envisager des configurations alternatives, par exemple en plaçant la dimension interculturelle au centre de leur projet pédagogique, ou en approfondissant les approches interdisciplinaires mêlant sciences sociales, communication et technologies émergentes telles que l'intelligence artificielle ou l'analyse de mégadonnées (*big data*). Certaines recherches militent pour un renouvellement radical des

paradigmes éducatifs, dépassant la simple complémentarité des savoirs afin de penser la formation en langues comme un écosystème dynamique, mouvant et co-construit (Baker, 2018 ; González Davies et Enríquez Raído, 2017).

En conclusion, si l'imbrication entre langue, traduction et technologie constitue aujourd'hui une base pragmatique et solide pour structurer les formations en LEA, elle appelle néanmoins à une méthodologie flexible et à une ouverture permanente aux évolutions scientifiques et professionnelles. Le défi demeure de concevoir des programmes adaptables, capables de préparer des diplômé·e·s innovant·e·s et résilient·e·s dans un environnement linguistique en constante mutation.

### 2.3. Retour sur les pratiques : enquête à l'UBE et réflexions collectives

La mise en place d'une nouvelle offre de formation en licence LEA, articulante de manière intégrée compétences linguistiques, traductives et technologiques, s'est accompagnée à l'UBE d'une réflexion collégiale sur les pratiques pédagogiques. À cet effet, une enquête a été conduite auprès des enseignant·e·s intervenant dans la licence afin d'appréhender plus finement leurs représentations, leurs usages ainsi que les obstacles rencontrés dans l'introduction d'outils numériques et dans l'évolution des formats d'enseignement en traduction.

Cette enquête, diffusée en ligne à l'échelle de l'UFR, a recueilli 19 réponses, représentant près de 50 % du corps enseignant concerné. Elle comprenait 18 questions (*cf.* annexe 1) à la fois fermées et ouvertes, portant notamment sur la structuration des enseignements, la place accordée à la traduction, l'utilisation des technologies, ainsi que les modalités d'évaluation mises en œuvre. Les résultats témoignent d'une grande diversité de pratiques et d'une hétérogénéité des positionnements, révélateurs d'un processus de transition encore en construction.

#### 2.3.1 Enseigner la traduction : entre tradition académique et attentes professionnelles

Plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s soulignent la difficulté persistante de dépasser les formats traditionnels du thème et de la version, qui structurent encore largement les enseignements, en particulier en première et deuxième année. Bien que ces exercices soient perçus comme utiles pour consolider les bases grammaticales et lexicales, en

particulier pour des étudiant·e·s au niveau hétérogène, ils peinent à favoriser une approche réflexive et contextualisée de la traduction (Le Disez, 2015 ; González Davies et Enríquez Raído, 2017). Le véritable tournant professionnalisant n'apparaît majoritairement qu'en troisième année, au travers de modules spécialisés (traduction sectorielle, ateliers pratiques, rédaction technique), générant ainsi une tension entre une logique de remédiation des acquis et une logique d'anticipation des compétences requises sur le marché du travail.

Les retours des enseignant·e·s révèlent par ailleurs une difficulté à assurer une cohérence interne entre les différents modules de traduction. En effet, ces enseignant·e·s ont rapporté que certain·e·s étudiant·e·s leur ont fait part de leur perplexité face à la juxtaposition de cours « de langue » et « de spécialité » perçus comme déconnectés les uns des autres (« Pourquoi avons-nous deux cours de traduction par semaine ? Je ne comprends pas le lien entre eux... »). Cette fragmentation traduit une absence persistante de coordination pédagogique, que plusieurs enseignant·e·s regrettent, tout en illustrant les marges de manœuvre limitées permises par les maquettes actuelles.

### *2.3.2. Intégrer les technologies : entre prudence didactique et appropriation émergente*

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement de la traduction suscite des réactions contrastées. Si certaines initiatives, telles que l'utilisation de Sketch Engine, les ateliers de TAO ou l'introduction à l'intelligence artificielle, sont globalement bien accueillies, plusieurs enseignant·e·s expriment des réserves quant à la maîtrise encore embryonnaire de ces outils par les étudiant·e·s, qui tendent à les percevoir davantage comme des substituts automatiques que comme de véritables aides à la traduction (« La majorité des étudiants considèrent ces outils non comme un support, mais comme des traducteurs effectuant le travail à leur place »). Cette observation rejoint les analyses d'O'Brien (2012), qui souligne la nécessité de développer une compétence d'interaction homme-machine dans les formations, ainsi que celles de Muratet (2017), qui insistent sur l'importance d'une pensée systémique adaptée aux environnements numériques d'apprentissage.

Dans ce contexte, la formation continue des enseignant·e·s aux dispositifs numériques apparaît comme un enjeu primordial, afin qu'ils acquièrent une littératie numérique avancée indispensable pour guider

les étudiant·e·s dans une appropriation critique et éclairée des technologies.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête révèlent une ouverture croissante à l'intégration des technologies, y compris parmi les membres de l'équipe pédagogique qui y étaient initialement peu favorables. Si l'évaluation en présentiel demeure la norme, l'usage des ressources numériques gagne du terrain, notamment au sein d'ateliers et de projets encadrés. Ces évolutions confirment les observations de Gambier (2017), qui met en avant la nécessité d'une coexistence équilibrée entre pratiques pédagogiques traditionnelles et innovations technologiques, inscrite dans un processus de transition progressive.

### 2.3.3. *Vers une culture réflexive commune ?*

L'enquête met en évidence un consensus relatif quant à la nécessité d'un enseignement davantage contextualisé, dépassant la simple transmission de savoirs formels pour inscrire les apprentissages dans des situations concrètes et professionnalisantes. La montée en puissance d'une pédagogie par projet est perçue comme un levier privilégié favorisant l'engagement et l'autonomie des étudiant·e·s. Ces projets, qu'ils soient liés à la traduction spécialisée, à la création de contenus multilingues ou à l'analyse linguistique, participent à l'émergence d'une culture réflexive intégrant savoir-faire technique, esprit critique et adaptation contextuelle.

Pendant, la mise en œuvre effective de ces orientations pédagogiques demeure inégale, largement tributaire des ressources matérielles disponibles, du temps imparti et, surtout, des dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignant·e·s. L'enquête révèle ainsi une diversité d'expériences et de postures, témoignant de la nécessité d'un effort collectif pour renforcer la coordination interdisciplinaire et promouvoir la concertation autour des objectifs pédagogiques. Il apparaît néanmoins indispensable que la pérennité et l'efficacité de cette transformation pédagogique soient soutenues par une reconnaissance institutionnelle explicite des initiatives innovantes, ainsi que par l'instauration d'espaces d'échanges interdisciplinaires formalisés.

La refonte des maquettes LEA à l'UBE, fondée sur une approche fortement outillée, constitue à ce titre une opportunité majeure pour consolider ces dynamiques au cours du contrat pédagogique actuel. Il ne s'agit pas simplement de multiplier les initiatives isolées, mais bien d'instaurer des espaces de dialogue durables, susceptibles de dépasser les clivages traditionnels entre disciplines, générations et cultures

d'enseignement et de favoriser l'émergence d'une vision commune et partagée de la formation linguistique professionnalisante (Gambier, 2017 ; Pym, 2011).

#### *2.3.4. Défis et perspectives*

La transformation engagée dans les formations LEA rencontre cependant des obstacles majeurs, qui peuvent être classés en deux grandes catégories : matériels et humains.

Sur le plan matériel, les contraintes budgétaires, l'accès limité aux technologies ainsi que les restrictions temporelles imposées aux enseignants constituent des freins concrets à la mise en œuvre systématique d'approches pédagogiques innovantes et intégrées. Ces difficultés sont largement documentées dans la littérature relative à la transformation numérique de l'enseignement supérieur (Degache et Nissen, 2008 ; Narcy-Combes et Miras, 2015).

Du point de vue humain, la résistance au changement, la disparité des compétences numériques au sein du corps enseignant, l'absence de coordination entre l'enseignement de l'informatique comme discipline et l'utilisation des ressources numériques dans les autres cours ainsi que le manque d'accompagnement professionnel entravent la diffusion d'une culture pédagogique renouvelée. Le rôle crucial de la formation continue, notamment pour développer la littératie numérique et la maîtrise des environnements hybrides, est souligné par O'Brien (2012) et Muratet (2017).

Enfin, l'approche réflexive et la recherche située apparaissent comme des leviers essentiels pour surmonter ces obstacles. En insistant sur la compréhension des pratiques dans leurs contextes réels et sur la réflexivité des acteurs, ces démarches permettent de construire des dispositifs pédagogiques adaptés, évolutifs et solidement ancrés dans les besoins professionnels (Risku, 2016 ; González Davies et Enríquez Raído, 2017).

Ces perspectives soulignent la nécessité de poursuivre les efforts de structuration institutionnelle, de concertation et d'évaluation, afin que les formations LEA puissent pleinement répondre aux enjeux linguistiques, culturels et technologiques du XXI<sup>e</sup> siècle.

## CONCLUSION

Former aux nouveaux métiers de la langue exige de dépasser les cadres traditionnels d'enseignement pour repenser en profondeur les

finalités, les contenus ainsi que les modalités pédagogiques des formations universitaires en langues. Dans un contexte marqué par la complexification croissante des environnements professionnels et l'hybridation permanente des pratiques communicationnelles, il devient impératif de concevoir des dispositifs d'apprentissage étroitement ancrés dans la réalité des usages contemporains, capables de conjuguer technicité, réflexivité critique et transdisciplinarité.

Loin de se réduire à la simple présentation d'un modèle local, cette contribution propose une lecture à la fois critique et constructive des enjeux inhérents à la reconfiguration des formations en LEA, en prenant pour objet le cas de l'UBE et les cursus qui y sont déployés. Cette démarche s'inscrit dans une perspective dynamique de transformation curriculaire, guidée par les référentiels européens reconnus, pour les industries de la langue tels que les cadres ELIS et EMT et par une volonté affirmée d'aligner étroitement les compétences développées au cours de la formation avec les exigences et évolutions du marché linguistique contemporain.

L'intégration progressive et réfléchie des technologies numériques, la structuration de parcours différenciés et modulaires, l'introduction méthodologique d'outils innovants, ainsi que la valorisation systématique d'une pédagogie de projet constituent autant de leviers identifiés pour promouvoir une professionnalisation véritable et une montée en compétences transversales. Néanmoins, les résultats issus de l'enquête interne menée auprès des enseignants rappellent que cette transformation ne saurait se concrétiser sans une évolution parallèle des postures pédagogiques, des dynamiques collaboratives entre acteurs, ainsi que des politiques institutionnelles, notamment en matière de formation continue, de reconnaissance des innovations didactiques et de gouvernance académique.

Plus fondamentalement, c'est toute une culture de la formation qui est ici interrogée, une culture qui repose sur l'ouverture interdisciplinaire, sur le dialogue fécond entre recherche et pratique et sur la construction collective et réflexive d'un savoir en action. Dans cette perspective, l'approche dite « outillée » que nous défendons ne se limite pas à l'intégration mécanique d'outils techniques, mais renvoie à une véritable épistémologie de l'enseignement des langues, centrée sur les notions de médiation, de contextualisation et de réflexivité critique, ce qui constitue d'un certain point de vue la raison d'être principale de l'Université en tant qu'institution.

Il ne s'agit donc pas d'imposer un cadre normatif rigide, mais d'offrir un cadre d'inspiration et de réflexion, susceptible d'alimenter

un débat élargi sur les conditions d'une professionnalisation authentique au sein des humanités linguistiques. Poursuivre cette dynamique implique de renforcer durablement les espaces de dialogue entre institutions, de mutualiser les pratiques pédagogiques innovantes et de soutenir activement les expérimentations didactiques à travers une reconnaissance académique et politique tangible et durable.

En somme, l'exemple encore en cours de structuration de l'UBE constitue une invitation majeure à envisager la formation en langues non plus comme un héritage figé, mais comme un champ d'action et d'invention pédagogique ouvert aux défis et aux mutations profondes du monde contemporain.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKER Mona, 2018 : *In Other Words: A Coursebook on Translation* [1992], London, Routledge.
- BENJELLOUN Nadia et GUENNOUN Btissam, 2016 : « Regards des étudiants sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur scientifique », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 13(1), p. 64-94. Disponible sur : <https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/2016-v13-n1-ritpu02924/1038878ar/>. Consulté le 14 décembre 2026.
- COEN Pierre-François, 2011 : « L'impact réel des technologies de l'information et de la communication sur la forme scolaire », *Recherches en éducation*, vol. 10. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ree/4755>. Consulté le 14 décembre 2026.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 14 décembre 2026.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2021 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>. Consulté le 14 décembre 2026.
- DEGACHE Christian et NISSEN Elke, 2008 : « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *ALSIC*, vol. 11(1). Disponible sur : <http://journals.openedition.org/alsic/797>. Consulté le 14 décembre 2026.

- EFELIA – UNIVERSITÉ CÔTE D’AZUR, 2023 : *Introduction à l’intelligence artificielle pour les Langues Étrangères Appliquées*, Programme d’enseignement. Dernière version disponible sur : <https://univ-cotedazur.fr/efelia-cote-dazur>. Consulté le 14 décembre 2026.
- ELIS RESEARCH, 2025 : *European Language Industry Survey 2025. Trends, expectations and concerns of the European language industry*. Disponible sur : [https://elis-survey.org/wp-content/uploads/2025/03/ELIS-2025\\_Report.pdf](https://elis-survey.org/wp-content/uploads/2025/03/ELIS-2025_Report.pdf). Consulté le 14 décembre 2026.
- GAMBIER Yves, 2017 : « Technologies et traduction : quels enjeux pour l’enseignement ? », *Meta*, vol. 62(1), p. 1-19.
- GONZÁLEZ DAVIES María et ENRÍQUEZ RAÍDO Verónica, 2017 : *Critical Translation Pedagogy*, London, Routledge.
- HIGGINS John, 2006 : *Technological Tools for Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- HURTADO ALBIR Amparo, 2016 : *La traductologie : Enseignement et recherche*, Paris, Armand Colin.
- KIRKPATRICK Andy, 2014 : *English as a Lingua Franca: Implications for English Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAFLEUR Fabrice, 2023 : « Conceptualisation de l’espace numérique dans l’enseignement-apprentissage des langues », *ALSIC*, vol. 26(2). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/alsic/6783>. Consulté le 14 décembre 2026.
- LE DISEZ Jean-Yves, 2015a : « Enseigner la traduction à un public non linguistique : état des lieux et perspectives », *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 18(2), p. 123-145.
- LE DISEZ Jean-Yves, 2015b : *F.A.C.T. : une méthode pour traduire de l’anglais au français : de la version à la traduction : mieux lire, mieux rédiger, mieux traduire*, Paris, Ellipses.
- LEBRUN Marcel, 2011 : « L’impact des technologies de l’information et de la communication sur la qualité des apprentissages », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 47, p. 139-152.
- MOORKENS, Joss, 2022 : « Ethics in machine translation », *Machine Translation for Everyone*, Berlin, Language Science Press, p. 121-140. [DOI : 10.5281/zenodo.6653406]
- MURATET Mathieu, 2017 : « Contributions des EIAH pour favoriser l’adaptation et la personnalisation de parcours pédagogiques : illustration dans le domaine des jeux sérieux », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, vol. 78(2), p. 135-145. Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2017-2-page-135?lang=fr>. Consulté le 14 décembre 2026.
- NARCY-COMBES Jean-Paul, NARCY-COMBES Marie-Françoise et MIRAS Grégory, 2015 : « La didactique des langues à l’heure du numérique », *Langues, cultures et sociétés*, vol. 1(2) p. 158-178. [DOI : 10.5281/zenodo.6653406].

- NISSEN Elke, 2018 : « Conception d'une formation hybride : quelques grandes lignes », *ALSIC*, vol. 21.  
Disponible sur : <http://journals.openedition.org/alsic/303>. Consulté le 14 décembre 2026.
- O'BRIEN Sharon, 2012 : « Translation as human–computer interaction », *Translation Spaces*, vol. 1(1), p. 101-122. Disponible sur : [https://doras.dcu.ie/17541/1/Translation\\_as\\_HCI\\_OBrien.pdf](https://doras.dcu.ie/17541/1/Translation_as_HCI_OBrien.pdf). Consulté le 14 décembre 2026.
- PYM Anthony, 2010 : *Exploring Translation Theories*, London, Routledge.
- RISKU Hanna, 2016 : « Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice », *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 10, n° 1 (*Situated Learning in Translator and Interpreter Training*), p. 12-28. [DOI : 10.1080/1750399X.2016.1154340]

## ANNEXE 1 : Questionnaire de l'enquête à l'UBE

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

Ce sondage s'adresse aux collègues qui enseignent ou qui ont enseigné des cours de traduction en Licence LEA à l'Université de Bourgogne depuis la rentrée 2017. Son objectif est de recenser les pratiques mais aussi le ressenti des collègues concernant ces cours et les résultats seront analysés et présentés dans le cadre d'une communication en cours de préparation par Luz Martínez et Will Noonan, que vous pouvez contacter à nos adresses institutionnelles en cas de question.

Vous pouvez laisser vos coordonnées à la fin du sondage si vous souhaitez être informé-e des résultats, sinon votre réponse sera anonyme. Vos coordonnées ne seront pas utilisées pour vous identifier dans le cadre de l'étude et ne seront pas communiquées à de tierces personnes.

Le temps de réponse est estimé à 5-10 minutes en fonction de vos réponses aux questions ouvertes, qui sont facultatives.

**Nous vous remercions de répondre au sondage avant le 12 mai au plus tard.**

Lorsque vous soumettez ce formulaire, il ne collecte pas automatiquement vos détails, tels que le nom et l'adresse e-mail, sauf si vous le fournissez vous-même.

\* Obligatoire

### Informations générales

1. Les langues de travail de mes cours de traduction sont : français et... \*

allemand

anglais

espagnol

italien

russe

2. J'interviens en : \*

Licence 1 (UE1-UE2)

Licence 2 (UE1-UE2)

Licence 3 tronc commun (UE1-UE2)

Licence 3 parcours "Industries de la langue" (UES)

3. J'assure des cours de traduction en LEA à l'UB depuis... \*

1 à 4 ans (depuis la rentrée 2023, 2022, 2021 ou 2020)

4 à 7 ans (depuis la rentrée 2019, 2018 ou 2017 (début du contrat pédagogique en cours))

plus de 7 ans (je suis arrivée en cours du contrat pédagogique 2012-2017, ou avant)

[Suivant](#)

### Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

Cours de "grammaire-traduction" en Licence 1  
(Merci d'y répondre uniquement si vous avez assuré ces cours)

4. D'après mon expérience, les cours de **grammaire-traduction en Licence 1** ...  
(Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (oui, absolument))

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
... permettent de développer des compétences en langue étrangère (L2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de développer des compétences en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent d'appréhender et de s'approprier la langue de spécialité propre à un domaine d'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent aux apprenant-es de mieux analyser leur pratique de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de comprendre les enjeux de la traduction en tant qu'activité professionnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une approche "ouillée": s'appuyant sur l'utilisation de ressources numériques en cours ou à la maison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une évaluation sous forme de devoir sur table (en CC ou en CT, sans accès aux ressources physiques ou numériques).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Vous pouvez commenter ou développer vos réponses si vous le souhaitez.

Entrez votre réponse

Précédent Suivant

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

### Cours de "grammaire-traduction" en Licence 2

(Merci d'y répondre uniquement si vous avez assuré ces cours)

6. D'après mon expérience, les cours de **grammaire-traduction en Licence 2** ...  
(Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (oui, absolument))

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
... permettent de développer des compétences en langue étrangère (L2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de développer des compétences en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent d'appréhender et de s'approprier la langue de spécialité propre à un domaine d'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent aux apprenants de mieux analyser leur pratique de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de comprendre les enjeux de la traduction en tant qu'activité professionnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une approche "outillée", s'appuyant sur l'utilisation de ressources numériques en cours ou à la maison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une évaluation sous forme de devoir sur table (en CC ou en CT, sans accès aux ressources physiques ou numériques).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Vous pouvez commenter ou développer vos réponses si vous le souhaitez.

Entrez votre réponse

Précédent

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

## "Traduction en contexte professionnel" en Licence 3 UE1-2

(Merci d'y répondre uniquement si vous avez assuré ces cours)

8. D'après mon expérience, les cours de **traduction en contexte professionnel en Licence 3 UE1-2** ...

(Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (oui, absolument))

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
... permettent de développer des compétences en langue étrangère (L2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de développer des compétences en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent d'appréhender et de s'approprier la langue de spécialité propre à un domaine d'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent aux apprenant-es de mieux analyser leur pratique de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de comprendre les enjeux de la traduction en tant qu'activité professionnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une approche "outillée", s'appuyant sur l'utilisation de ressources numériques en cours ou à la maison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une évaluation sous forme de devoir sur table (en CC ou en CT, sans accès aux ressources physiques ou numériques).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... font doublon avec les "ateliers de traduction" proposés dans le parcours "industries de la langue" en UES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... apportent aux apprenant-es les compétences nécessaires pour envisager une poursuite d'études en Master mention "Traduction et interprétation".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... s'appuient sur le cadre de compétences EMT (Master européen en traduction).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 9. Vous pouvez commenter ou développer vos réponses si vous le souhaitez.

Entrez votre réponse

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

### "Ateliers de traduction" en Licence 3 UE5 parcours "Industries de la langue"

(Merci d'y répondre uniquement si vous avez assuré ces cours)

#### 10. D'après mon expérience, les ateliers de traduction proposés en L3 UE5 parcours "Industries de la langue"...

(Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (oui, absolument))

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
... permettent de développer des compétences en langue étrangère (L2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de développer des compétences en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent d'appréhender et de s'approprier la langue de spécialité propre à un domaine d'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent aux apprenants de mieux analyser leur pratique de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... permettent de comprendre les enjeux de la traduction en tant qu'activité professionnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une approche "ouillée": s'appuyant sur l'utilisation de ressources numériques en cours ou à la maison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... se prêtent à une évaluation sous forme de devoir sur table (en CC ou en CT, sans accès aux ressources physiques ou numériques).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... font doublon avec les cours de "traduction en contexte professionnel" proposés en tronc commun (UE1-UE2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... s'appuient sur le cadre de compétences EMT (Master européen en traduction).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 11. Vous pouvez commenter ou développer vos réponses si vous le souhaitez.

Entrez votre réponse

Précédent

Suivant

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

### La traduction comme exercice de langue ou comme activité professionnelle

12. Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) aux propositions suivantes. Vous pouvez ensuite ajouter des commentaires si vous le souhaitez.

	Option 1	Option 2	Option 3	Option 4	Option 5	Je ne sais pas
L'enseignement de la traduction a une place essentielle en Licence LEA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faudrait se focaliser sur l'acquisition de compétences linguistiques à un niveau élevé (C1 ou plus) avant de s'intéresser à la traduction en tant qu'activité professionnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une sensibilisation aux enjeux de la traduction en tant qu'activité professionnelle peut encourager les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les exercices traditionnels (thème, version, grammaire-traduction) représentent une initiation utile aux métiers de la traduction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Vous pouvez commenter ou développer vos réponses si vous le souhaitez.

Entrez votre réponse

Précédent

Suivant

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

L'enseignement de la traduction et les technologies de la langue.

Merci de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) aux propositions suivantes. Vous pouvez ensuite ajouter des commentaires si vous le souhaitez.

14. Les ressources numériques (dictionnaires en ligne, bases terminologiques, corpus électroniques) ont leur place...

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
dans les cours de grammaire-traduction en L1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les cours de grammaire-traduction en L2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les cours de "traduction en contexte professionnel" (L3. UE1-2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les ateliers de traduction ou dans les autres cours ou parcours "Industries de la langue" (L3. UES).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Il serait utile de sensibiliser les apprenant-es au bon usage des moteurs de traduction automatique et des outils d'IA générative comme ChatGPT...

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
dans les cours de grammaire-traduction en L1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les cours de grammaire-traduction en L2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les cours de "traduction en contexte professionnel" (L3. UE1-2).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans les ateliers de traduction proposées dans le parcours "Industries de la langue" (L3. UES).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précédent Suivant

## Sondage sur l'enseignement de la traduction en Licence LEA

### L'avenir en Licence LEA

16. Comment voyez-vous l'évolution de l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement de la traduction en Licence LEA, au moment où nos équipes travaillent à la mise en place d'une nouvelle offre de formation et où les outils technologiques se généralisent dans l'espace public ?

Entrez votre réponse

17. Pensez-vous que les cours de traduction en Licence LEA doivent être dispensés et évalués uniquement en présentiel ? Devrait-on permettre systématiquement l'utilisation de ressources numériques ?

Entrez votre réponse

18. Pensez-vous avoir besoin de vous former à de nouvelles compétences pour vos enseignements de traduction à l'avenir ?

Entrez votre réponse

Précédent

Suivant