



HAL
open science

Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens

Aurélie Bourdais, Nicolas Guichon

► **To cite this version:**

Aurélie Bourdais, Nicolas Guichon. Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2020, Vol. 23, <10.4000/alsic.4533>. <halshs-02967171>

HAL Id: halshs-02967171

<https://shs.hal.science/halshs-02967171v1>

Submitted on 14 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 23 | 2020
Vol. 23

Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens

Perception and usage of online translators by high school students

Aurélie Bourdais et Nicolas Guichon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4533>

DOI : [10.4000/alsic.4533](https://doi.org/10.4000/alsic.4533)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Aurélie Bourdais et Nicolas Guichon, « Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens », *Alsic* [En ligne], Vol. 23 | 2020, mis en ligne le 06 septembre 2020, Consulté le 09 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4533> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>

Ce document a été généré automatiquement le 9 septembre 2020.

CC-by-nc-nd

Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens

Perception and usage of online translators by high school students

Aurélie Bourdais et Nicolas Guichon

Nous remercions vivement Émilie Magnat pour sa relecture attentive et ses conseils.

1. Introduction

- 1 La traduction tient une place équivoque au sein de l'enseignement des langues étrangères en France au collège et au lycée. Généralement associée à une méthode d'enseignement traditionnelle laissant peu de place à l'oral, la pratique de la traduction en classe renvoie à une perspective littéraire de l'apprentissage de la L2 difficilement compatible avec l'approche communicative. D'ailleurs, la traduction n'est pas mentionnée parmi les activités langagières préconisées en classe dans l'enseignement secondaire en France et il est notable qu'aucune mention n'y soit faite dans les Instructions Officielles (ministère de l'éducation nationale, 2010). Malgré cette absence de légitimation explicite, la traduction apparaît toutefois dans certains manuels scolaires comme aide à la compréhension ou à l'enrichissement lexical, mais également comme activité de réflexion sur les différences de structures grammaticales¹, et semble avoir une place dans les pratiques effectives des enseignants. Elle est également présente dans les pratiques langagières des apprenants comme en atteste le recours fréquent des lycéens aux traducteurs en ligne tels que Reverso (Reverso Technologies Inc., 2013-2020) et surtout Google Traduction (Och, 2006) (cf. infra, 3.2.1 : "Fréquence d'utilisation des aides à la production écrite"). L'utilisation de ces outils de traduction automatique pour des activités de production soulève des questionnements compréhensibles auprès des enseignants. N'ayant pas été formés au fonctionnement de ces outils ni à leurs évolutions récentes, les enseignants de langue sont, de surcroît, confrontés à des utilisations maladroites voire problématiques par les apprenants. En conséquence, ils peinent à construire un discours autour de ces pratiques

instrumentées et à leur accorder une place dans le répertoire des aides stratégiques à la production écrite.

- 2 À l'exception de l'étude de Josefsson (2011), la recherche en didactique des langues n'a, à notre connaissance, pas abordé l'utilisation de ces outils par les lycéens en milieu scolaire et aucune n'a abordé cette question en contexte institutionnel français. Pourtant, comme le mentionne Godwin-Jones,

[les traducteurs en ligne] sont des outils que les étudiants sont susceptibles de trouver eux-mêmes de toute façon, et il serait utile que les étudiants, pour leurs travaux scolaires mais pas seulement, comprennent les avantages et les limites des services de traduction automatique ou collaboratifs (notre traduction).

These are tools students are likely to find on their own anyway, and it would be helpful to students, both for their course work and beyond, to have an understanding of the advantages and limitations of both machine and crowd-sourced translation services (Godwin-Jones, 2011, p. 5).

- 3 Dans la lignée de cette exhortation à construire une réflexion autour de l'usage des traducteurs en ligne, cette étude exploratoire s'emploie à sonder comment ceux-ci sont utilisés par les lycéens par le biais de l'analyse de leurs représentations afin d'identifier les enjeux didactiques pour l'enseignement-apprentissage d'une langue en contexte institutionnel.

2. Traducteurs en ligne et apprentissage des langues

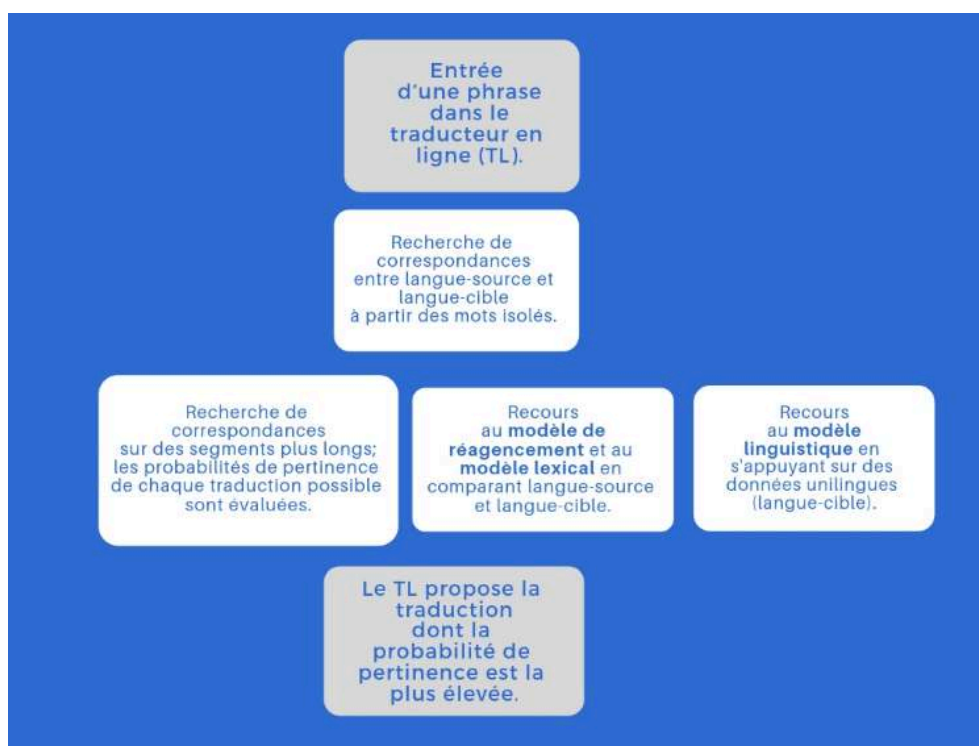
- 4 Cette première section est consacrée à une revue de la littérature sur le fonctionnement des traducteurs en ligne afin d'examiner les enjeux linguistiques et technologiques liées à leur utilisation. Nous verrons que, d'un outil aux performances discutables, Google traduction s'est récemment amélioré même si des limites persistent. Nous examinons ensuite quelles représentations des enseignants de langue et des apprenants ont de ces outils avant d'aborder la question de leur efficacité pour l'apprentissage des langues.

2.1. Fonctionnement du traducteur en ligne

2.1.1. De l'outil statistique à "l'apprentissage profond"

- 5 Le traducteur en ligne est un outil statistique qui s'appuie sur une base de données constituée de textes déjà traduits par des traducteurs humains (Medvedev, 2016²), et qui évalue la probabilité de pertinence des différentes traductions possibles pour une même expression en fonction de cette base de données³. Le traducteur en ligne repère des structures statistiquement représentatives (Medvedev, 2016), ce qui explique pourquoi il sera plus performant si l'on fournit un contexte plutôt que si l'on entre un mot isolé. Ainsi, si l'on cherche successivement les mots "de", "bonne", puis "heure", on obtient la traduction "of good hour", alors que la collocation "de bonne heure" sera traduite par "early" par Google Traduction et par Reverso.
- 6 Le fonctionnement d'un traducteur d'après Kirchhoff et al. (2011) peut être schématisé ainsi :

Figure 1 – Schématisation du fonctionnement du traducteur en ligne.



- 7 Plus les traductions entre langue-source et langue-cible sont présentes dans la base de données, plus la probabilité est grande que la traduction proposée soit conforme aux règles de grammaire, et acceptable du point de vue sémantique. En effet, Google Traduction compare les deux corpus et s'appuie sur les récurrences linguistiques. Le degré de précision de la traduction augmente avec le nombre de textes traduits disponibles en ligne. C'est la raison pour laquelle un traducteur tel que Google Traduction est plus fiable lorsque la traduction est effectuée entre deux langues très présentes sur Internet, comme le français et l'anglais (Groves & Mundt, 2015⁴). Au contraire, lorsqu'il s'agit de langues peu présentes en ligne et structurellement éloignées (Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Darancik, 2016), les erreurs de traduction sont plus nombreuses.
- 8 Bien que Google Traduction utilise toujours des bases de données, il est désormais capable, grâce au recours à des algorithmes d'apprentissage profond (Castelvecchi, 2016), de repérer et d'enregistrer les régularités morphosyntaxiques pour les appliquer ensuite, en un mot, d'apprendre. Ce recours à l'intelligence artificielle a été initialement développé pour les traductions entre chinois et anglais. Des progrès fulgurants ont pu être observés : la qualité linguistique des textes produits grâce au système neuronal est bien supérieure aux résultats de l'ancien système (Castelvecchi, 2016), ce qui a conduit Google à étendre ce système à sept autres langues : français, allemand, coréen, espagnol, japonais, portugais et turc.

2.1.2. Un outil performant dans certaines limites

- 9 Cette innovation majeure rend certaines études obsolètes : Google n'en est plus à proposer des traductions mot à mot entre français et anglais (Sheppard, 2011, p. 66) et deux études menées en 2015 et 2019 permettent de mesurer les avancées réalisées

depuis l'adoption du système neural artificiel. En 2015, Groves et Mundt analysaient la qualité de textes automatiquement traduits par Google à partir de textes rédigés par des étudiants en chinois et en malais et concluaient ainsi :

Même si Google Translate a été capable de traduire un certain nombre de segments de malais ou de chinois dans un anglais grammaticalement correct, les résultats sont loin d'être convaincants. (...) Il est clair qu'il reste un long chemin à parcourir avant que le programme puisse créer de longues portions de texte juste, et les traductions comportent toujours un grand nombre d'erreurs (notre traduction).

Even though Google Translate was able to translate a number of stretches of Malay or Chinese into grammatically correct English, it was far from producing overall convincing results. (...) There is clearly a long way to go before the program can create long stretches of accurate text, and a large number of errors still feature in the translations (Groves & Mundt, 2015, p. 117-118).

- 10 Ainsi, si la grammaticalité des traductions entre anglais et chinois était plutôt acceptable, de nombreuses erreurs persistaient au point de rendre la compréhension parfois difficile. La qualité d'ensemble des textes était médiocre même si les auteurs prennent comme point de comparaison non le traducteur professionnel mais "l'écrivain académique aux compétences juste acceptables" (Groves & Mundt, 2015, p. 18). Une étude plus récente (Tsai, 2019) menée auprès d'étudiants chinois de niveau intermédiaire a démontré les progrès de la traduction en ligne grâce au principe de l'apprentissage approfondi. La comparaison entre des textes rédigés en anglais par les étudiants et des textes traduits en anglais par Google à partir de textes rédigés en chinois par ces mêmes étudiants a fait ressortir que les traductions de Google présentaient moins d'erreurs morphosyntaxiques et une plus grande richesse lexicale que les textes rédigés par les étudiants.
- 11 Malgré ces avancées récentes, les mots polysémiques posent encore problème, de même que les structures idiomatiques, même si des améliorations ont été constatées dans ce second cas (Ducar & Schocket, 2018). En outre, les traductions restent insatisfaisantes du point de vue discursif et la dimension sociolinguistique n'est pas prise en compte (Mundt & Groves, 2016). Le choix du registre de langue soulève d'autres problèmes. L'espagnol est, par exemple, traduit par défaut dans un registre informel tandis que c'est le registre soutenu qui est adopté pour le français (Ducar & Schocket, 2018). De façon générale, les limites des traducteurs en ligne sont dues à l'incapacité de la machine à prendre en compte le contexte, ce qui s'explique par le fait que la machine traite le texte et l'analyse sans le comprendre, en un mot qu'elle ne le "lit" pas, comme le soulignent Ducar et Schocket (2018), s'appuyant sur un article d'Hofstadter (2018)⁵.
- 12 Si la rapidité des traducteurs en ligne peut expliquer leur taux élevé d'utilisation, on peut se demander si les utilisateurs, surtout lorsqu'ils ne sont pas experts de la langue cible, ont pleinement conscience des limites de ces outils et, en particulier, de la nécessité de réviser le texte produit. Le fait qu'un enseignant de langue vivante puisse aisément repérer l'utilisation d'un traducteur automatique dans des copies laisse à penser que les apprenants n'ont qu'une connaissance imparfaite des traducteurs en ligne et de leur fonctionnement.

2.2. Traducteur automatique et apprentissage des langues en contexte institutionnel

- 13 Afin d'évaluer la pertinence des traducteurs en ligne pour mener à bien des tâches de production écrite, nous présentons d'abord les spécificités de la production écrite en L2 et plus particulièrement la place de la traduction dans le processus rédactionnel.
- 14 Si les traducteurs en ligne constituent une aide à la compréhension (Stapleton & Leung, 2019), il semble que les élèves les utilisent davantage pour des activités de production écrite (cf. infra, 3.3 : "Usages du traducteur en ligne"). C'est en tout cas principalement dans les productions écrites des élèves que les enseignants remarquent l'utilisation de ces outils. L'expression écrite, nous rappelle Bogaards (1994), présente plusieurs difficultés pour un apprenant novice qui traite les mots ou unités lexicales de façon isolée car le processus d'association d'un mot de L2 à un concept n'est pas automatisé. Plus exactement, les apprenants font, dans un premier temps, l'hypothèse d'une "équivalence sémantique" (Bogaards, 1994, p. 48), c'est-à-dire que l'apprentissage est tout d'abord perçu comme le "nouvel étiquetage d'un concept déjà connu en L1" (Bogaards, 1994, p. 49). La L1 joue alors le rôle d'un filtre indispensable pour que le scripteur débutant donne du sens au texte produit, ce qui rend la mobilisation de connaissances lexicales productives cognitivement plus complexe que celle de connaissances réceptives.
- 15 De nombreuses études (Kim & Yoon, 2014 ; Wang, 2003 ; Wang & Wen, 2002) ont démontré que les apprenants utilisent la L1 lors de la production écrite en L2. Le processus de composition en L2, tel qu'il a été modélisé par Wang et Wen (2002), fait apparaître la nature récursive ainsi que la dimension bilingue de la rédaction en L2. Wang et Wen décomposent le processus de composition en cinq activités : examen de la tâche, génération des idées, organisation des idées, génération de texte et contrôle du processus. La méthode de verbalisation concurrente, par le biais de laquelle des apprenants décrivent ce qu'ils font pendant la réalisation d'une tâche de production écrite, a permis à ces chercheurs d'accéder aux processus mentaux de 16 étudiants chinois lors d'une activité de production écrite et d'identifier à quels moments du processus ces étudiants avaient recours à leur L1. Ils ont ainsi observé que les apprenants s'appuyaient davantage sur leur L1 pour la génération et l'organisation des idées ainsi que pour le contrôle du processus. Une différence liée au niveau de développement langagier peut, toutefois, être notée au moment de la génération de texte : les étudiants débutants s'appuient davantage sur la L1 lors de la génération de texte que des étudiants expérimentés (Wang & Wen, 2002). Selon ces auteurs, la production écrite s'apparente, en partie, à une activité de traduction : les étudiants de niveau débutant traduisent des phrases déjà construites en L1 tandis que les étudiants ayant une solide maîtrise de la L2 sont capables de produire un texte en L2 en utilisant la L1 de façon plus stratégique lors de la recherche lexicale ou de l'étape de révision (Kim & Yoon, 2014).
- 16 Le recours à la L1 pour ces opérations peut être perçu comme une stratégie compensatoire consistant à adapter sa production aux moyens dont on dispose. Cela constitue l'une des compétences sollicitées lors de la production écrite en L2 selon Beacco (2007), au même titre que la planification et le contrôle. Nous pouvons conclure que l'expression écrite en L2 est un processus complexe où la L1 joue un rôle primordial surtout pour des locuteurs non-experts et que la complexité de la tâche, ainsi que le

manque de maîtrise des apprenants non-experts, expliquent la place accordée à la L1 dans la génération de texte. D'un point de vue cognitif, pour ces apprenants, la rédaction de texte en L2 se rapprocherait d'un exercice de traduction. Le recours au traducteur pourrait alors être perçu comme une "facilitation procédurale" (Mangenot, 2000, p. 88) visant à alléger le coût cognitif important lié à une tâche de production écrite, c'est-à-dire que la machine pourrait prendre en charge certaines des procédures relatives à la tâche pour permettre à l'apprenant de concentrer son effort cognitif sur un ou deux niveaux de l'activité. Néanmoins, les textes traduits par la machine comportent des erreurs. Un travail de révision est nécessaire (cf. supra : 2.1.2 "Un outil performant dans certaines limites"), pour lequel de solides compétences linguistiques et techniques sont indispensables. La question de la place du traducteur en ligne dans le processus d'écriture en L2 peut, alors, être mise en regard avec le développement d'une littéracie numérique académique. Celle-ci inclut les littéracies traditionnelles, à savoir la lecture et l'écriture, mais il s'agit désormais de pouvoir décoder des textes multimodaux. Cette littéracie renvoie également au développement d'un esprit critique nécessaire face à la profusion d'informations propre à l'environnement numérique (Selwyn, 2009). Il est indéniable que les adolescents d'aujourd'hui ont développé des compétences numériques certaines, relevant de pratiques informelles (visionnage de vidéos en ligne ou communication par réseaux sociaux, par exemple), mais ces compétences sont distinctes de celles attendues en contexte institutionnel (Fluckiger, 2008).

- 17 Un autre aspect mérite enfin d'être mentionné : comme plusieurs études l'ont montré (Bahri & Mahadi, 2016 ; Niño, 2009), l'utilisation des traducteurs en ligne semble rassurer les apprenants. Cette fonction de réassurance dans les tâches de production écrite serait à mettre en lien avec le contexte institutionnel de l'enseignement dans le secondaire qui peut générer stress et anxiété (Esparbès-Pistre et al., 2015). Il conviendrait alors de déterminer si le niveau de confiance dans ses capacités langagières est corrélé ou non à la fréquence d'utilisation des outils de traduction automatique.

2.3. Représentations des traducteurs en ligne chez les apprenants et les enseignants

- 18 Si les outils de traduction peuvent avoir un rôle à jouer pour faciliter le processus de production en langue étrangère, il convient maintenant de voir quelle place ces outils tiennent dans l'imaginaire des acteurs de la situation scolaire. Quelles représentations les lycéens ont-ils vis-à-vis de ces outils ? Comment comprennent-ils les discours des enseignants ? S'il n'existe, à notre connaissance, pas d'études portant spécifiquement sur les représentations que lycéens et enseignants du second degré ont des traducteurs en ligne en France, trois études menées dans des contextes institutionnels étrangers, au Royaume-Uni (Niño, 2009), en Malaisie (Bahri & Mahadi, 2016) et en Suède (Josefsson, 2011), ont examiné comment les apprenants et leurs enseignants se positionnent vis-à-vis des traducteurs en ligne et permettent de poser les termes du débat (voir Annexe 1).
- 19 Niño (2009) fait apparaître que les étudiants sont sensibles aux avantages des traducteurs en ligne : la rapidité de l'outil et sa facilité d'utilisation sont mises en avant par les étudiants comme par les enseignants. En outre, les étudiants en filière professionnelle considèrent que Google Traduction constitue une aide précieuse pour

traduire du vocabulaire technique car, contrairement aux dictionnaires, il s'appuie sur une base de données constamment actualisée (Josefsson, 2011). Enfin, la dimension psycho-affective tient une place non négligeable dans plusieurs études : le traducteur en ligne contribue à mettre les étudiants en confiance (Bahri & Mahadi, 2016 ; Niño, 2009). Efficacité, facilité d'usage et réassurance constituent donc trois caractéristiques perçues de ces outils par les apprenants.

- 20 D'autre part, Josefsson (2011) montre que les étudiants suédois interrogés (n = 16) savent faire preuve de distance critique envers ces objets : ils reconnaissent que les traductions proposées ne sont pas toujours correctes sur le plan syntaxique ou lexical.
- 21 En ce qui concerne les enseignants, Niño (2009) fait état d'un certain nombre de réticences vis-à-vis de ces outils, dont la simplicité d'utilisation qui ne serait qu'apparente. Ils considèrent également que les traducteurs en ligne pourraient constituer de mauvais modèles linguistiques pour des apprenants débutants ou de niveau intermédiaire, qui considéreraient que les propositions des traducteurs en ligne sont toujours correctes (Niño, 2009). Lorsqu'il est demandé aux enseignants s'ils ont déjà utilisé les traducteurs automatiques en classe, seul un quart des participants répondait de façon positive il y a dix ans (Niño, 2009). La question de la place des traducteurs en ligne dans le discours des enseignants auprès des étudiants n'est pas abordée dans ces études. Notre enquête vise donc à combler une lacune dans la recherche didactique sur les outils numériques en France et à répondre aux questions suivantes.
1. À quelle fréquence les traducteurs en ligne sont-ils utilisés par les lycéens ?
 2. Quelle place les traducteurs automatiques tiennent-ils parmi les autres aides numériques à l'écriture (dictionnaire, concordanciers) dans le répertoire des lycéens français ?
 3. Comment les discours enseignants envers les traducteurs en ligne sont-ils perçus par les lycéens ?
 4. À quelle(s) étape(s) du processus rédactionnel les lycéens ont-ils recours aux traducteurs ? Pourquoi les utilisent-ils ?
 5. L'utilisation des traducteurs en ligne est-elle en lien avec le niveau déclaré des apprenants ?

3. Traducteurs en ligne au lycée : représentations et pratiques déclarées des élèves

- 22 La suite de cet article présente des données empiriques relatives à l'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens. Une analyse de leurs pratiques déclarées vise ensuite à identifier certaines des représentations que les lycéens ont de ces aides à l'écriture et à déterminer si leur connaissance de ces outils leur permet de l'utiliser de façon efficace.

3.1. Présentation du terrain de recherche et des participants

- 23 La présente étude a été menée dans un lycée de l'agglomération lyonnaise qui accueille une population issue de milieux sociaux hétérogènes : une partie des élèves vient des quartiers populaires de la banlieue lyonnaise, tandis que les autres sont issus de familles de classe moyenne. Le questionnaire a été élaboré à la suite de la lecture d'ouvrages méthodologiques et d'articles s'appuyant sur l'analyse de questionnaires

(de Singly, 2012 ; Guichon & Koné, 2015). Des échanges préparatoires avec des lycéens et des enseignants d'anglais parmi l'entourage professionnel du premier auteur nous ont permis d'affiner la formulation des questions et de cerner certains des enjeux liés à l'utilisation des traducteurs en ligne en cours. Ce questionnaire était divisé en trois parties. La première partie portait sur le profil linguistique du participant et visait à identifier son contact avec les langues étrangères. La seconde partie était axée sur l'utilisation et les représentations des ressources en ligne par les lycéens. Il s'agissait ici de déterminer quelles ressources sont les plus utilisées par les lycéens, s'ils les utilisent davantage dans un contexte scolaire ou pour leurs loisirs (cf. question 2.2, par exemple : "À quelle fréquence utilisez-vous les traducteurs en ligne quand vous lisez ?" ou "pour faire vos devoirs ?"), et d'identifier la façon dont ils utilisent les traducteurs en ligne (cf. question 2.4, par exemple : "Je vérifie le sens du mot proposé en utilisant le traducteur en ligne"). Il leur a également été demandé si, selon eux, les traducteurs en ligne, "ça aide à comprendre", par exemple, ou bien "c'est tricher" (cf. Annexe 2, question 2.6). Les élèves ont répondu à ces questions en se positionnant sur une échelle de Likert à quatre points. Enfin, la troisième partie portait sur les ressources mentionnées, conseillées ou interdites par l'enseignant, ou, plus précisément, sur la perception que les lycéens ont du discours de leurs enseignants à propos du traducteur en ligne. Afin de proposer un questionnaire lisible, il a été décidé de concentrer l'étude sur les cinq ressources numériques les plus souvent mentionnées par les lycéens et les enseignants rencontrés : deux traducteurs en ligne (Google Traduction et Reverso), deux dictionnaires bilingues, *Wordreference* (Kellogg, 1999) et *Collins Dictionary* (Collins, n.d.), et un concordancier, *Linguee* (DeepL GmbH, 2020). Une enquête par questionnaire pose nécessairement des limites en termes de compréhension et d'interprétation des données recueillies. L'objectif de ce questionnaire était d'identifier des tendances par rapport à l'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens afin de dépasser des impressions liées à des expériences individuelles et nourrir une réflexion plus spécifiquement didactique.

- 24 Le questionnaire (cf. Annexe 2) a été distribué à 118 élèves de première générale et technologique (16 ans). Le choix d'élèves de première s'est fait en concertation avec les enseignants d'anglais qui ont accepté de participer à cette enquête : ces élèves ne sont pas concernés par les épreuves de langues vivantes du baccalauréat, le temps n'est pas compté comme c'est le cas en classe de terminale. Par ailleurs, dans le lycée concerné, les élèves de première ont habituellement davantage de tâches d'expression écrite à faire à la maison que les élèves de seconde. Nous avons supposé qu'ils étaient plus souvent confrontés à la question du choix du traducteur en ligne ou non pour écrire en anglais.
- 25 Aucun des deux auteurs n'enseignait dans les classes sollicitées, qui ont été choisies de sorte à obtenir une représentation presque égale entre séries générales (51%) et technologiques (49%). L'échantillon des répondants réunit une forte majorité de filles (75,4%) contre seulement 23,7% de garçons (un.e lycéen.ne n'a pas répondu à cette question). Ce déséquilibre peut s'expliquer par la participation de classes où les filles sont souvent surreprésentées : filières Littéraire et Sciences et techniques sanitaires et sociales, sections européennes. L'administration du questionnaire a été conduite par le premier auteur sur une période de trois semaines, en présence des enseignants, pendant les cours d'anglais afin d'assurer un meilleur retour.

- 26 Il convient de mentionner les limites liées à une enquête par questionnaire. On peut se demander si les termes employés dans le questionnaire sont bien compris, et si, par exemple, les élèves sont à même de faire une distinction entre "vérifier" et "comprendre le sens d'un mot". En outre, malgré la bienveillance des enseignants, leur présence lorsque les élèves ont rempli le questionnaire a pu influencer leurs réponses. Enfin, celles-ci ne laissent à voir que la perception que les élèves ont de leurs pratiques, non de ce qu'ils font vraiment de ces traducteurs. Ces limites méthodologiques étant mentionnées, notre étude a permis de recueillir et de traiter 118 questionnaires et constitue une première enquête sur l'utilisation des traducteurs automatiques au lycée en France.

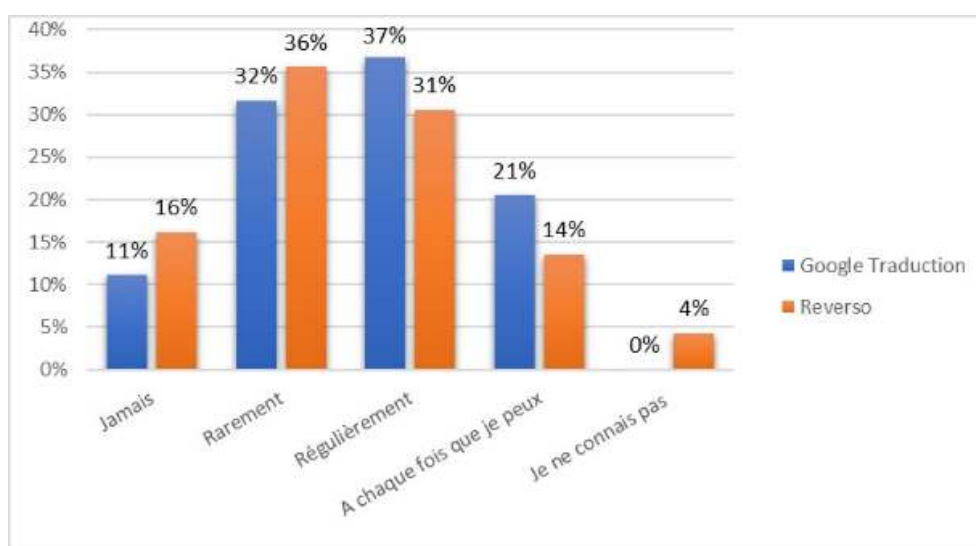
3.2. Utilisation des ressources numériques

- 27 Après avoir examiné la fréquence d'utilisation des traducteurs en ligne en regard des autres ressources numériques, nous cherchons à déterminer s'il existe un lien entre le niveau des élèves et leur utilisation de cet outil.

3.2.1. Fréquence d'utilisation des aides à la production écrite

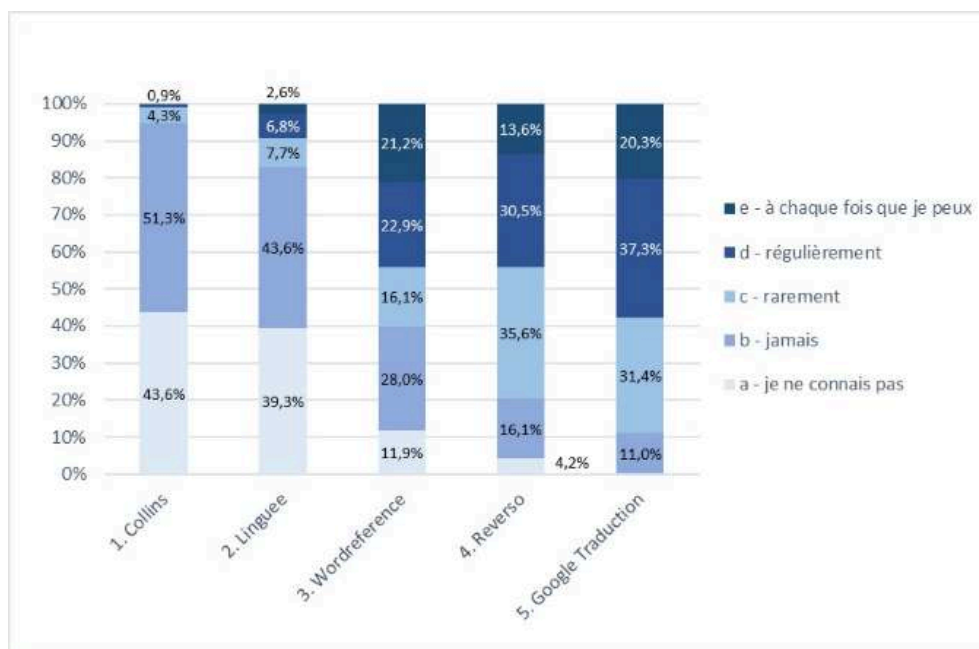
- 28 La figure 2 présente la fréquence d'utilisation des traducteurs Google Traduction et Reverso par les élèves de l'échantillon. La figure 3 permet de comparer l'utilisation des différentes ressources proposées.

Figure 2 – Fréquence d'utilisation des traducteurs en ligne.



- 29 Comme cela apparaît nettement dans la figure 2, les traducteurs en ligne sont couramment utilisés par les élèves puisqu'ils sont 37% à déclarer qu'ils utilisent Google Traduction régulièrement et encore 20% à l'utiliser à chaque fois que l'occasion se présente. Par rapport à Google Traduction, le taux d'utilisation de Reverso est un peu moindre mais reste toutefois substantiel avec un taux cumulé d'utilisation fréquente ("régulièrement" et "à chaque fois que je peux") de 45%. La figure 3 permet de comparer la fréquence d'utilisation des traducteurs en ligne à celle d'autres ressources numériques.

Figure 3 – Fréquence d'utilisation des ressources en ligne.

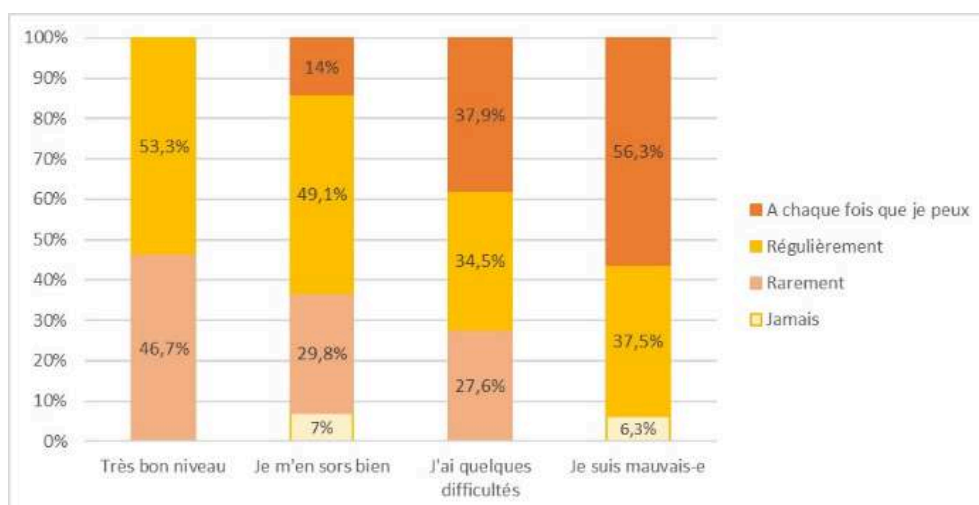


- 30 Ces résultats confirment la popularité des traducteurs en ligne par rapport à d'autres ressources numériques chez les lycéens. Le dictionnaire *Collins* n'est pour ainsi dire pas utilisé et le concordancier *Linguee* l'est très peu : seuls 17% des lycéens environ déclarent y avoir recours. *Wordreference* est plus populaire, puisque près de 45% de lycéens déclarent consulter cette ressource de façon régulière ou fréquente, soit autant que *Reverso*. Mais c'est bien *Google Traduction* qui est plébiscité par les lycéens, qui y ont recours à 89%.

3.2.2. Profil des utilisateurs des traducteurs en ligne

- 31 Il a été demandé aux élèves de déterminer leur niveau en anglais afin de mettre cet indicateur en relation avec l'utilisation des traducteurs en ligne. Nous ne nous sommes pas attachés au niveau réel des élèves mais à la perception qu'ils en avaient. Compte tenu des questions liées à la confiance en soi et au caractère rassurant des traducteurs en ligne mentionnées dans plusieurs articles (cf. supra 2.3 : "Représentations des traducteurs en ligne chez les apprenants et les enseignants"), cette subjectivité nous semblait essentielle pour mieux comprendre qui utilise les traducteurs en ligne. Les termes "intermédiaire" ou "avancé" ayant peu de sens pour les élèves rencontrés, nous avons choisi des formulations qui se rapprochent des expressions employées par les élèves et qui s'étaient fait jour lors des entretiens préparatoires (cf. supra 3.1 : "Présentation du terrain de recherche et des participants"). Ces expressions sont révélatrices des enjeux liés à l'apprentissage, enjeux qui dépassent la question des savoirs et des savoir-faire. Le croisement des variables "fréquence d'utilisation" et "niveau déclaré" a permis d'observer que la fréquence d'utilisation de *Reverso* ou de *Google Traduction* semble liée au niveau des élèves (cf. figure 4).

Figure 4 – Recours aux traducteurs en ligne.

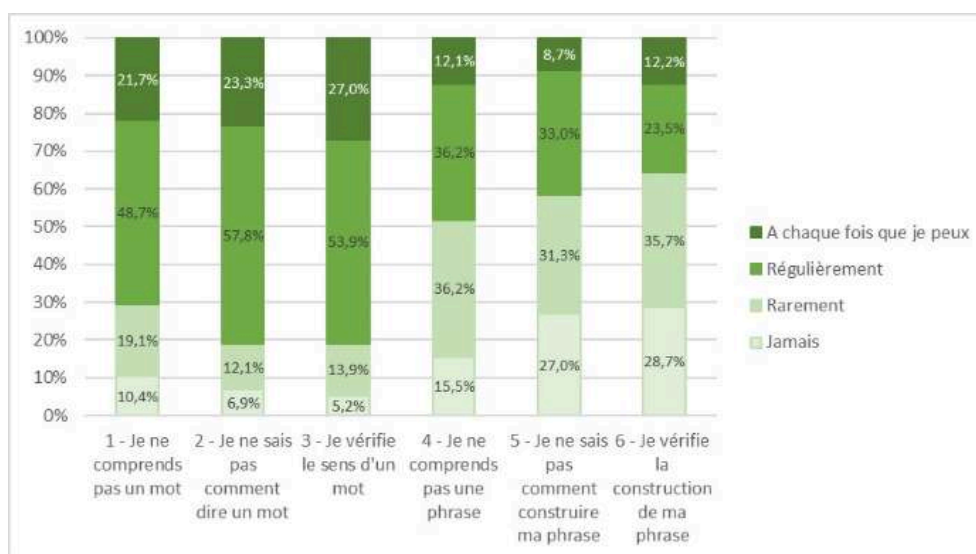


- 32 Il apparaît que tous les élèves, quel que soit leur niveau, déclarent utiliser les traducteurs en ligne. C'est lorsque nous observons la fréquence d'usage des traducteurs que nous pouvons constater que celle-ci est liée au niveau des élèves tels qu'ils le perçoivent : si près de la moitié des élèves qui considèrent avoir un très bon niveau en anglais utilisent rarement les traducteurs (46,7%), plus de la moitié y auraient régulièrement recours (53,3%). Les élèves qui se considèrent comme mauvais les utilisent plus fréquemment : ils sont plus de la moitié à déclarer les utiliser à chaque fois qu'ils le peuvent (56,3%). Si le traducteur automatique exige une bonne connaissance de la langue, le fait qu'il soit utilisé plus fréquemment par des élèves faibles n'est donc pas sans poser problème. On peut supposer que les élèves ayant déjà atteint un bon niveau ont à la fois les compétences linguistiques et la confiance nécessaires pour effectuer le travail de post-édition nécessaire, tandis que les élèves les plus faibles ont plus souvent besoin d'une aide externe pour pallier leurs difficultés et pour compenser leur manque de confiance en eux, par exemple en vérifiant qu'ils ne font pas d'erreurs.

3.3. Usages du traducteur en ligne

- 33 Il avait été demandé aux élèves à quelle fréquence ils utilisaient les traducteurs selon les objectifs donnés (cf. Annexe 2, question 2.3). Le but était de déterminer si les élèves avaient davantage recours aux traducteurs comme aides à la compréhension ou comme aides à la production (activité de génération de texte ou de contrôle), et si leurs recherches portaient sur des mots isolés ou sur des phrases. Compte tenu du fonctionnement du traducteur en ligne, les chances d'obtenir une traduction correcte augmentent si le mot est contextualisé au sein d'une phrase. A contrario, le risque d'erreur est plus important si l'on cherche un mot isolé. Les résultats à cette question (cf. Figure 5) pourraient constituer des indices sur le comportement des élèves avec le traducteur en ligne.

Figure 5 – Raisons pour lesquelles les élèves utilisent le traducteur en ligne.



- 34 Assez logiquement, le traducteur est perçu comme une aide lexicale plutôt que morphosyntaxique : les élèves l'utilisent au niveau du mot isolé davantage que pour construire des phrases. L'enquête semble ainsi révéler une méconnaissance du fonctionnement des traducteurs en ligne (cf. supra 2.1.1 : "De l'outil statistique à l'apprentissage profond") car les élèves sont une forte majorité à les utiliser fréquemment pour comprendre un mot (70,4%) et plus encore pour le traduire (81,1%) ou pour vérifier son sens avant de l'utiliser (80,9%). Le traducteur semble alors perçu comme un outil de substitution au dictionnaire.
- 35 En croisant le niveau estimé des élèves avec la fréquence d'utilisation des traducteurs selon les raisons d'utilisation, une tendance assez nette se dessine (cf. Annexe 3) : plus les lycéens se sentent en difficulté, plus le recours au traducteur est fréquent, quelle que soit l'activité concernée (compréhension, production ou vérification). Par exemple, si plus de la moitié des élèves qui considèrent avoir une très bonne maîtrise de l'anglais déclarent utiliser fréquemment le traducteur en ligne pour vérifier le sens d'un mot qu'ils veulent utiliser, près de 80% des élèves qui se considèrent faibles y ont recours dans ce cas. Cette tendance s'accroît lorsque l'on considère les activités liées à la phrase. Alors qu'une majorité d'élèves, quel que soit le niveau qu'ils estiment avoir, déclare avoir l'habitude d'utiliser les traducteurs en ligne au niveau du mot, seul un tiers des élèves déclarant avoir une maîtrise solide de l'anglais ont recours au traducteur pour rédiger des phrases ou vérifier leur construction. En comparaison, les élèves qui se sentent en difficulté sont plus de deux tiers à s'aider fréquemment du traducteur pour rédiger des phrases et plus de la moitié d'entre eux y ont recours pour vérifier la construction de leurs phrases.
- 36 Sans pouvoir généraliser, on peut raisonnablement penser que le recours au traducteur relève d'une motivation instrumentale : il s'agirait, pour les élèves qui se sentent en difficulté, d'accomplir une tâche qu'ils estiment trop complexe pour eux. Pour reprendre Yoon (2016), il reste à déterminer si les élèves travaillent "avec" le traducteur, c'est-à-dire s'ils se prêtent à un travail de post-édition, vérifiant et modifiant le texte produit par la machine, ou bien s'ils attendent que le traducteur "travaille pour eux" et utilisent la proposition du traducteur sans analyse linguistique. Cette question est d'importance car c'est bien dans le premier cas que le traducteur

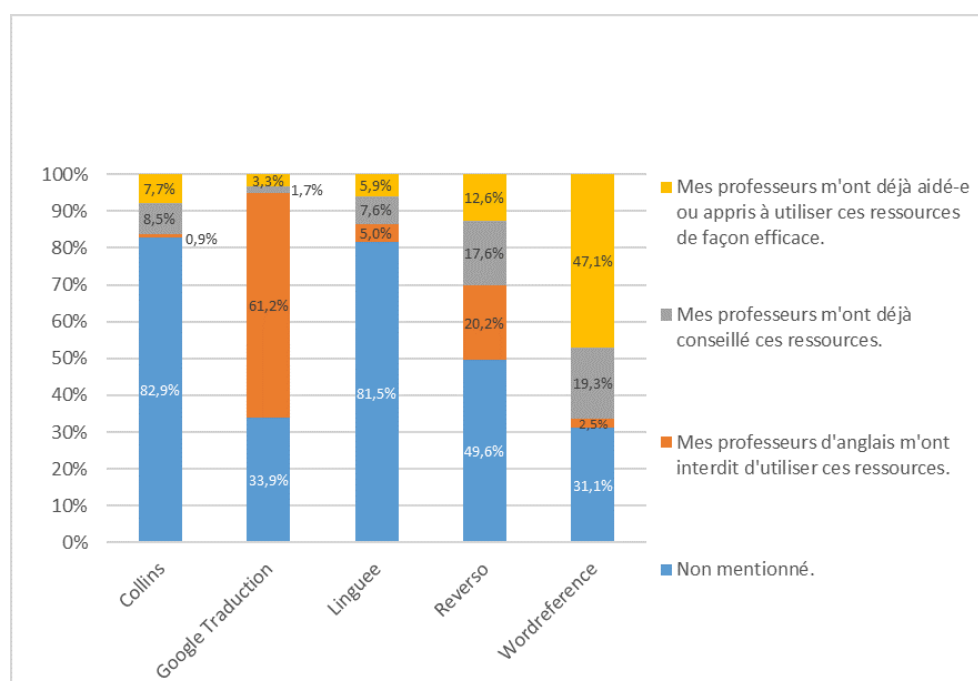
pourrait constituer un outil cognitif, c'est-à-dire une aide à l'apprentissage. Deux expérimentations menées en Finlande et en Corée offrent quelques éléments de réponse : les traducteurs aideraient les étudiants ayant déjà une certaine expertise linguistique à développer leur "conscience métalinguistique" (Valijärvi & Tarsoly, 2019) et à prendre conscience de leurs compétences linguistiques (Lee, 2019). Selon Garcia et Pena (2011), les traducteurs en ligne constituent des aides précieuses à la communication auprès d'apprenants débutants et leur permettent d'améliorer la qualité morphosyntaxique de leurs productions, mais ils ne se prononcent pas sur la possibilité d'apprendre à l'aide du traducteur en ligne.

- 37 Il est révélateur qu'un pourcentage massif d'élèves, même parmi ceux qui considèrent avoir un très bon niveau en anglais, éprouve le besoin de s'assurer qu'ils ont choisi les termes appropriés. La correction linguistique joue un rôle important en lycée, où les erreurs lexicales ou morphosyntaxiques sont souvent pénalisées. Cette vérification peut être considérée comme une stratégie métacognitive et relever de l'autorégulation, dont le but est d'améliorer la production (O'Malley et al., 1985). Les résultats de plusieurs études nous laissent toutefois penser qu'ils utilisent le traducteur parce que cela les rassure (cf. supra 2.3 : "Représentations des traducteurs en ligne chez les apprenants et les enseignants"). Cette vérification – parfois compulsive – indiquerait la fonction psycho-affective jouée par ces outils.

3.4. Perception des discours des enseignants sur les traducteurs en ligne

- 38 Il avait été demandé aux participants si leurs enseignants d'anglais leur avaient déjà interdit, conseillé ou appris à utiliser dictionnaires en ligne, traducteurs ou concordanciers. La figure 6 fait état des disparités perçues par les lycéens au sujet des recommandations émises par les enseignants envers les ressources numériques.

Figure 6 – Perception du discours des enseignants sur les ressources numériques par les élèves.



- 39 On constate que, selon les élèves, une infime minorité d'enseignants conseille les traducteurs automatiques voire entraîne les lycéens à leur utilisation alors qu'une proportion considérable interdit leur utilisation dans le cadre pédagogique (61,2% pour Google Traduction et 20,2% pour Reverso). Le nombre d'élèves n'ayant pas répondu à cette question est lui aussi très élevé mais peut être interprété de plusieurs façons : il est possible que les ressources dont il est ici question ne soient pas mentionnées par les enseignants. Il se peut également que les élèves aient préféré s'abstenir de répondre à cette question, n'étant pas sûrs de la position de leurs enseignants à ce sujet. Contrairement aux traducteurs, le dictionnaire en ligne *Wordreference* est conseillé par deux tiers des enseignants (67,4%) et trouve sa place au sein du cours d'anglais, puisque près de 20% d'entre eux ont déjà proposé une aide méthodologique aux élèves. Ce résultat montre qu'il y a une forme de consensus entre enseignants et élèves, puisque plus de la moitié des participants déclare avoir recours à *Wordreference* plus ou moins fréquemment (cf. Figure 7). Aux yeux des enseignants, les dictionnaires en ligne bénéficieraient d'une légitimité dont ne jouissent pas les traducteurs. Les résultats évoqués ici concernent la perception des lycéens, et non les discours des enseignants. Ils semblent indiquer, néanmoins, du point de vue des lycéens, un écart problématique entre leurs pratiques et les préconisations de leurs enseignants.
- 40 En bref, la plupart des résultats de cette enquête confirment le taux élevé d'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens : une écrasante majorité d'élèves, tous niveaux confondus, y ont recours pour vérifier qu'ils ne font pas d'erreurs. Le recours aux traducteurs pour rechercher la traduction d'un mot de façon décontextualisée révèle également chez les lycéens, tous niveaux confondus, la méconnaissance d'un outil qu'ils utilisent fréquemment mais que peu d'enseignants semblent, pour l'instant, avoir intégré à leurs pratiques de classe. La section suivante s'emploie à discuter ces résultats et leurs implications.

4. Discussion : vers une meilleure compréhension des traducteurs automatiques et le développement de nouvelles littéracies numériques chez les lycéens

- 41 Apparemment simples d'utilisation, les traducteurs automatiques sont utilisés par l'ensemble des lycéens, quel que soit leur niveau. Il ressort toutefois que les élèves qui se considèrent les plus faibles sont également ceux qui y ont recours le plus fréquemment. Or, pour une utilisation efficace, les traducteurs requièrent des compétences linguistiques dont disposent plutôt les bons élèves. Bellos (2011) met en garde contre l'utilisation de Google Traduction pour traduire dans une langue mal maîtrisée⁶ car cela fait courir le risque de ne pas identifier les non-sens, les erreurs sémantiques ou morphosyntaxiques produites par l'outil.
- 42 Une bonne connaissance du fonctionnement de celui-ci semble donc indispensable. De fait, les élèves semblent considérer le traducteur en ligne comme une alternative aux dictionnaires bilingues plutôt qu'un réel outil de traduction. En majorité, ils ne semblent pas avoir conscience que la contextualisation d'un mot au sein d'une phrase ou d'un paragraphe augmente les chances d'obtenir une traduction pertinente. En outre, bien que les traducteurs en ligne se soient améliorés (cf. supra, 2.1 : "Fonctionnement du traducteur en ligne"), ils nécessitent toujours un travail de post-

édition pour lequel le recours à d'autres ressources (dictionnaire bilingue, unilingue ou concordancier) peut s'avérer essentiel.

- 43 Le besoin de former les lycéens à un usage critique des traducteurs en ligne est à mettre en regard avec le développement d'une littéracie numérique académique. Il semble, en effet, y avoir un hiatus entre la sphère académique, où le traducteur reste marginal, et la sphère privée, où il semble être largement utilisé. Le constat de Penloup (2012), selon lequel "[l'école] doit composer avec des acquisitions qui se font massivement en dehors de tout lieu scolaire et penser son rôle sur cette base", s'applique de façon très juste à la situation de l'école et des enseignants face au traducteur en ligne.
- 44 Contrairement aux dictionnaires, les traducteurs offrent une réponse unique. Il n'est pas nécessaire d'identifier la nature du mot ou le contexte pour choisir la traduction appropriée. Cette apparente simplicité est rassurante pour les élèves. Comme il a été dit plus tôt, la vérification peut relever d'une stratégie métacognitive ou psycho-affective. Nous suggérons ici que la vérification relève à la fois de la sphère cognitive et psycho-affective.
- 45 La vérification à laquelle se prêtent les lycéens avec les traducteurs en ligne semble illustrer une "relation réciproque et bidirectionnelle" entre affect et cognition, décrite par Linnenbrink (2006, p.1). Depuis longtemps identifiée comme activité métacognitive, la vérification peut également être perçue comme le résultat d'un manque de confiance en ses compétences et être la trace d'un sentiment d'anxiété linguistique. Le recours au traducteur en ligne pourrait alors aider l'apprenant à se rassurer et à développer une certaine autonomie par rapport à l'enseignant en s'appuyant sur des ressources externes. Compte tenu du pourcentage élevé de lycéens qui, selon notre étude, utilisent les traducteurs de façon systématique, on peut toutefois se demander si le traducteur favorise le développement d'une autonomie dans l'apprentissage ou bien s'il ne crée pas une forme de dépendance envers un outil facilement accessible. Un entraînement à l'usage raisonné des traducteurs en ligne pourrait aider les lycéens à les utiliser de façon plus efficace en s'appuyant davantage sur leurs propres compétences (Valijärvi & Tarsoly, 2019).
- 46 Une sensibilisation linguistique pourrait être amorcée par le biais d'activités portant, par exemple, sur la comparaison entre un texte écrit par les élèves et celui produit par un traducteur en ligne. Les différences apparaissant entre les deux textes pourraient permettre à certains élèves de remettre en question leur représentations des langues comme des systèmes de correspondance terme à terme pour peu à peu déconstruire le "mythe de la traduction littérale" (Bellos, 2011, p. 103). D'un point de vue cognitif, des activités de post-édition, c'est-à-dire de modification d'un texte traduit de façon automatique à l'aide de ressources internes ou externes (dictionnaire en ligne ou sous format papier, concordanciers de type Linguee, moteurs de recherche) seraient susceptibles d'attirer l'attention des élèves sur les limites des traducteurs, en particulier quand il s'agit de structures idiomatiques, de registre de langue ou de mots polysémiques. Les élèves pourraient ainsi comparer la traduction d'un mot isolé et du même mot en contexte. Enfin, nous avons vu que les traducteurs en ligne peuvent aider les élèves à développer une plus grande confiance en leurs compétences linguistiques (Valijärvi & Tarsoly, 2019). Encourager les élèves à ne pas utiliser le traducteur en ligne d'emblée mais à écrire un texte qui sera amélioré ensuite avec l'aide du traducteur pourrait constituer un moyen de prendre conscience de ce qu'ils sont déjà capables de faire. Le défi est de taille, mais il nous semble nécessaire de tenter de le relever pour

aider les lycéens à développer leur autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère et à développer de nouvelles littéracies prenant appui, quand cela est pertinent, sur les affordances du traducteur automatique.

5. Conclusion

- 47 Le traducteur est un outil aux fonctionnalités multiples et évolutives qui fait désormais partie de la panoplie numérique des lycéens et peut constituer une aide à l'apprentissage. Il peut jouer un rôle dans le développement d'une conscience métacognitive de la langue, en particulier lors d'activités de révision de texte (Tsai, 2019 ; Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Lee, 2019). Toutefois, le traducteur requiert des compétences linguistiques et techniques que les élèves semblent maîtriser de façon très inégale. S'il est aujourd'hui courant pour les enseignants d'accompagner les élèves dans leur utilisation d'un dictionnaire bilingue, il semble que le moment soit venu de mener une réflexion plus générale sur l'intégration des traducteurs en ligne au sein du cours de langue, ce qui serait profitable à une majorité d'élèves.
- 48 Il ressort de cette étude que les lycéens se sentent encouragés par leurs enseignants à utiliser certaines ressources en ligne comme *Wordreference*. Pourtant, malgré l'engouement des élèves pour les traducteurs en ligne pour faire leurs devoirs, ces derniers ne semblent pas encore avoir trouvé leur place dans le cours d'anglais. Les initiatives enseignantes restent pour l'instant minoritaires, ce qui peut être dû au manque de fiabilité de l'outil, dont les traductions étaient médiocres il y a quelques années encore, mais aussi à son évolution rapide. Les réticences des enseignants à intégrer ces outils dans leurs pratiques pédagogiques peuvent aussi être mises sur le compte des difficultés matérielles et institutionnelles (difficultés d'accès à des salles informatiques et interdiction des téléphones portables en collège et dans de nombreux lycées), qui peuvent freiner les enseignants désireux d'aider leurs élèves à utiliser les traducteurs en ligne de façon pertinente, opportune et efficace.
- 49 Si cette étude préliminaire a permis de dresser un premier état des lieux de l'utilisation du traducteur automatique par les lycéens, une recherche doctorale actuellement menée par le premier auteur devrait enrichir la présente enquête dans deux directions. D'une part, une étude auprès des enseignants va permettre d'accéder à leurs pratiques numériques personnelles et pédagogiques et déterminer comment cela influe sur leurs discours pédagogiques. D'autre part, un examen des pratiques effectives des lycéens, observées par le biais de captures d'écran, permettra de ne pas seulement prendre en compte les représentations des lycéens mais les processus en jeu lors de l'utilisation des traducteurs automatiques dans des tâches de production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

- Bahri, H., & Mahadi, T. (2016). Google Translate as a supplementary tool for learning Malay: a case study at Universiti Sains Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3). p. 161-167.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Bellos, D. (2011). *Is That a Fish in Your Ear?: Translation and the Meaning of Everything*. Penguin Books.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.
- Castelvecchi, D. (2016, September 27). Deep learning boosts Google Translate tool. *Nature*. <https://www.nature.com/news/deep-learning-boosts-google-translate-tool-1.20696>
- Collins (n.d.). *Collins Dictionary* [Online dictionary]. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>
- Darancik, Y. (2016). The effect of data-based translation program used in foreign language education on the correct use of language. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 15(4), 88-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117647.pdf>
- DeepL GmbH (2020). *Linguee* [Concordancier]. <https://www.linguee.fr/>
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire - L'enquête et ses méthodes (3ème éd.)*. Armand Colin.
- Ducar, C., & Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795.
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2015-v43-n2-ef02306/1034487ar/>
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie - Recherches en éducation*, (163), 51-61. <https://journals.openedition.org/rfp/978>
- Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487.
- Godwin-Jones, R. (2011). Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11. <https://www.lltjournal.org/item/2741>
- Groves, M., & Mundt, K. (2015). Friend or foe? Google Translate in language for academic purposes. *English for Specific Purposes*, 37, 112-121.
- Guichon, N., & Koné, S. (2015). Outils numériques nomades : les effets sur l'attention des étudiants. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(3). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26971>
- Hofstadter, D. (2018, January 30). The shallowness of Google Translate. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/01/the-shallowness-of-google-translate/551570/>
- Josefsson, E. (2011). *Contemporary Approaches to Translation in the Classroom: A study of students' Attitudes and Strategies* [Dissertation]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519125/FULLTEXT01.pdf>
- Kellogg, M. (1999). *Wordreference* [Dictionnaire de traduction en ligne]. <https://www.wordreference.com/>

- Kim, Y., & Yoon, H. (2014). The use of L1 as a writing strategy in L2 writing tasks. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(3), 33-50. <http://ejournal.ukm.my/gema/article/download/5719/3250>
- Kirchhoff, K., Turner, A. M., Axelrod, A., & Saavedra, F. (2011). Application of Statistical Machine Translation to Public Health Information: A Feasibility Study. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 18(4), 473-478. <https://academic.oup.com/jamia/article/18/4/473/735055>
- Lee, S.-M. (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157-175. https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cwpgally/references/2019A_RPSLE/The_impact_of_using_machine_translation_on_EFL_students_writing.pdf
- Linnenbrink, E. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 3(2), 187-206. <https://journals.openedition.org/alsic/1833>
- Medvedev, G. (2016). Google Translate in teaching English. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(1), 181-193. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/download/318/221>
- Ministère de l'éducation nationale (2010). *Les langues vivantes étrangères et régionales. [Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques]*. <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html>
- Mundt, K., & Groves, M. (2016). A double-edged sword: the merits and the policy implications of Google Translate in higher education. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 387-401. <https://nottingham-repository.worktribe.com/OutputFile/785595>
- Niño, A. (2009). Machine Translation in Foreign Language Learning: Language Learners' and Tutors' Perceptions of Its Advantages and Disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241-258.
- Och, F. J. (2006). *Google Traduction [Service de traduction]*. <https://translate.google.fr/?hl=fr>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques: quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? –Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/3900>
- Reverso Technologies Inc. (2013-2020). [Traduction en ligne dopée à l'IA, en anglais, espagnol, allemand, russe et d'autres langues]. <https://context.reverso.net/traduction/>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-479. <https://tefkos.comminfo.rutgers.edu/Courses/Zadar/Readings/Selwyn%20dig%20natives,%20Aslib%20Proceedings%202009.pdf>
- Sheppard, F. (2011). Medical writing in English: The problem with Google Translate. *La Presse Médicale*, 40(6), 565-566.
- Stapleton, P., & Leung, B. K. K. (2019). Assessing the accuracy and teachers' impressions of Google Translate: A study of primary L2 writers in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 56, 18-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490619300158>

Starck, J., Santoni, D., Jaubert, V., Camps-Vaquero, P., Laveille, F., Larreya, P., Phan, R., & Benz, P. (2011). *Meeting Point Anglais 1ère*. Hatier.

Tsai, S.-C. (2019). Using Google Translate in EFL drafts: a preliminary investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 510-526.

Valijärvi, R.-L., & Tarsoly, E. (2019). Translating Google Translate to the language classroom: pitfalls and possibilities. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 61-74. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4577/1/Valijarvi_LanguageStudents.pdf

Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347-375.

Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.

Windsor, J., Chilvers, P., Voisin, J., Andres, I., & Bailey, A. (2015). *Freestyle Anglais Première*. Hachette.

Yoon, C. (2016). Concordancers and dictionaries as problem-solving tools for ESL academic writing. *Language Learning & Technology*, 20(1), 209-229.

Annexe 1.

ANNEXES

Tableau 1 – Synthèse des recherches menées sur les représentations des traducteurs en ligne chez les apprenants et les enseignants.

Auteur(s), année de publication, provenance	Outils de collecte et échantillon étudié	Questions de recherche
(Niño, 2009) Royaume-Uni.	Questionnaire 1 (n =16). Étudiants en espagnol inscrits à un cours de traduction assistée par ordinateur. Questionnaire 2 (n =30). Enseignants de langues étrangères en université inscrits à la liste de diffusion Eurocall.	Perception des apprenants et des enseignants sur l'utilisation de la traduction automatique dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

(Bahri & Mahadi, 2016) Malaisie.	Questionnaire (n=17). Étudiants internationaux inscrits dans un cours de malais, niveau débutant.	Attitude des apprenants envers Google Traduction en tant qu'outil complémentaire pour l'apprentissage d'une langue. Lien entre attitude des apprenants envers Google Traduction et résultats aux examens. Perception des avantages et des limites de Google Traduction.
(Josefsson, 2011) Suède.	Observation de travaux de groupe (traduction de textes) avec grille d'observation. Questionnaire à la suite de l'activité (n= 46) Élèves en lycée professionnel.	Stratégies et attitudes des apprenants envers la traduction dans un contexte d'apprentissage.

Annexe 2

Questionnaire : Mes usages des traducteurs en ligne pour écrire en anglais.

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre d'un projet de recherche mené à l'université Lumière Lyon 2 portant sur les usages des traducteurs en ligne par les lycéens. Je vous remercie d'y répondre le plus précisément possible. Vos réponses resteront strictement confidentielles. Les informations seront traitées de façon anonyme.

Mon profil

Âge : _____

Sexe : M F

Série : ES L S ST2S

STD2A STL STMG

1.1 Vous et les langues étrangères				
À la maison, vous parlez ...	<input type="checkbox"/> toujours français	<input type="checkbox"/> parfois français, parfois une autre langue	<input type="checkbox"/> toujours une autre langue	
1.2 Vous et l'anglais				
Votre niveau en anglais :	<input type="checkbox"/> j'ai un très bon niveau	<input type="checkbox"/> je m'en sors bien	<input type="checkbox"/> j'ai quelques difficultés	<input type="checkbox"/> je suis mauvais(e)
Votre goût pour l'anglais :	<input type="checkbox"/> j'adore	<input type="checkbox"/> j'aime bien	<input type="checkbox"/> je n'aime pas vraiment	<input type="checkbox"/> je déteste
1.3 Pendant votre temps libre ...				

vous regardez des films ou des séries en version originale (avec ou sans sous-titres).	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
vous consultez des sites internet ou des blogs en anglais, vous lisez des articles de journaux en anglais.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
vous lisez des livres en anglais.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
vous participez à des forums en anglais.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
vous échangez avec des amis en anglais (email, chat, etc.).	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
vous parlez anglais avec votre famille ou avec des amis.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> très souvent
Autres usages de l'anglais :				

Les ressources en ligne et moi

2.1 À quelle fréquence utilisez-vous ces ressources en ligne ?					
Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	<input type="checkbox"/> je ne connais pas
Google traduction	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	<input type="checkbox"/> je ne connais pas
Linguee	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	<input type="checkbox"/> je ne connais pas
Reverso	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	<input type="checkbox"/> je ne connais pas
Wordreference	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	<input type="checkbox"/> je ne connais pas
Autres ressources en ligne que vous utilisez :					

SI VOUS UTILISEZ DES TRADUCTEURS EN LIGNE (GOOGLE TRADUCTION, REVERSO, ETC.) :

2.2 À quelle fréquence utilisez-vous les traducteurs en ligne ...

quand vous lisez (articles de journaux, sites internet, livres) ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
pour traduire des chansons ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
quand vous échangez avec des amis ou de la famille (chat, emails) ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
quand vous participez à un forum ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
pour faire vos devoirs ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
pour vous aider à préparer une expression orale/écrite pour un cours ?	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> parfois	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> dès que je peux
Autres usages :					
2.3 Pour quelle(s) raisons utilisez-vous les traducteurs en ligne ?					
Je ne comprends pas un mot anglais.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	
Je ne comprends pas une phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	
Je ne sais pas comment dire un mot.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	
Je ne sais pas comment construire ma phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux	

Je vérifie le sens d'un mot anglais que j'ai envie d'utiliser mais dont je ne suis pas sûr(e).	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je vérifie la construction de ma phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Autres situations :				
2.4 Comment utilisez-vous les propositions du traducteur en ligne ?				
Je copie-colle les mots proposés dans mon document.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Je mémorise et j'écris les mots proposés dans mon document.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours

NOTES

1. Par exemple : *Freestyle Anglais Première* (Windsor et al., 2015) ou *Meeting Point Anglais 1^{ère}* (Stark et al., 2011).

2. "[C]e qui fait le travail, en réalité, c'est la traduction automatique statistique. La traduction elle-même est fondée sur divers patterns que l'on retrouve dans un grand nombre de textes. (...) Google a décidé d'analyser un grand nombre de documents déjà traduits par l'homme. Ces documents proviennent de diverses sources, notamment différents livres, des documents de l'ONU, une variété de sites internet, etc." (notre traduction). "[W]hat actually does the job is the statistical machine translation. The translation itself is based on various patterns which are found in a large number of texts. (...) Google has decided to analyze a vast number of documents already translated by humans. These documents come from a variety of sources that include different books, UN materials, miscellaneous websites, etc." (Medvedev, 2016, p. 183).

3. "Google Translate est un outil de traduction fondé sur des modèles statistiques, ce qui signifie que le système calcule les probabilités que les différentes traductions d'une expression soient correctes, plutôt que de viser la traduction mot à mot" (notre traduction). "Google Translate is a statistics-based translation tool, which means that the system calculates probabilities of various translations of a phrase being correct, rather than aiming for word-for-word translation" (Groves & Mundt, 2015, p. 113).

4. "[Bellos] (...) souligne que les combinaisons de langues gérées par Google Translate dépendent largement des traductions qui ont été produites en amont d'une nouvelle tentative de traduction. Cela signifie que Google Translate établit des références croisées entre deux corpus – celui de la langue source et celui de la langue cible. Plus il existe de textes similaires dans les deux langues, plus la traduction peut gagner en précision car elle peut utiliser ainsi des groupes de mots récurrents dans les deux langues. Cela signifie alors que Google Translate est probablement beaucoup plus fiable en ce qui concerne les traductions entre l'anglais, langue dominante, et une autre langue fréquemment utilisée dans des domaines identiques" (notre traduction). "[Bellos] (...) points out that the language pairs that Google Translate handles rely heavily on what translations have been produced prior to a new translation attempt. This means that Google Translate draws cross references

between two corpora – that of the source language and that of the target language. The more similar texts exist in both languages, the more precise the translation can be because it can utilise recurring linguistic bundles in both languages. This in turn means that Google Translate is probably much more reliable when it comes to translations between the dominant language English and one that is also frequently used for the same purpose" (Groves & Mundt, 2014, p. 114).

5. "À ce jour, Google Translate consiste à contourner ou à éluder l'acte de compréhension de la langue. (...) Le moteur bilingue ne lit rien – pas dans l'acception habituelle de l'action de "lire" comme on l'entend pour les humains. Il opère un traitement du texte (Hofstadter, 2018, italiques dans l'original). Ainsi, il ne prend pas en considération le rôle que jouent le contexte, la connotation, la dénotation, le registre et la culture dans la production et la compréhension langagières" (notre traduction). "[T]o date, 'Google Translate is all about bypassing or circumventing the act of understanding language. (...) The bilingual engine isn't reading anything—not in the normal human sense of the verb 'to read.' It's processing text" (Hofstadter, 2018; italics in original). It thus does not take into consideration the roles that context, connotation, denotation, register, and culture play in language production and comprehension"(Ducar & Schocket, 2018, p. 785).

6. "Vous ne devriez jamais utiliser Google Translate pour traduire dans une langue que vous ne connaissez pas très bien. Utilisez-le uniquement pour traduire dans une langue dans laquelle vous êtes sûrs de pouvoir reconnaître le non-sens." (notre traduction). "[Y]ou should never use [Google Translate] to translate into a language you do not know very well. Use it only to translate into a language in which you are sure you can recognize non-sense" (Bellos, 2012, p. 265).

RÉSUMÉS

Le traducteur en ligne est un outil dont l'apparente popularité auprès des lycéens suscite souvent de vives réactions parmi les enseignants de langues vivantes en France. Le but de cette recherche, qui s'appuie sur une enquête par questionnaire menée auprès de lycéens, est de dresser un état des lieux de la fréquence d'utilisation et des représentations des traducteurs en ligne par ces élèves et d'analyser leurs pratiques déclarées pour identifier les enjeux didactiques que posent ces outils aux enseignants de langue. Le lien entre utilisation des traducteurs et niveau de langue estimé sera analysé. Il ressort de cette étude que les traducteurs en ligne sont souvent utilisés pour des tâches de production écrite à des fins de vérification lexicale, ce qui pourrait répondre à la fois à des besoins cognitifs et affectifs, et que leur fonctionnement est généralement mal maîtrisé. Selon cette étude, les lycéens perçoivent un net décalage entre leurs pratiques et les préconisations de leurs enseignants. Des pistes de réflexion sur l'intégration des traducteurs au sein du cours de langue sont proposées en conclusion.

Online translators are tools whose apparent popularity among high school students often provokes strong reactions among foreign language teachers in France. The purpose of this research, which is based on a questionnaire survey with high school students, is to examine the frequency of usage and the perceptions of online translators by high school students and to analyze their declared practices so as to identify the educational issues raised by these tools for language teachers. The link between the use of online translators and the estimated level of the students will be analyzed. The study shows that these resources are often used for writing tasks for word revision purposes, which could reveal a lack of understanding of the way the tool works. According to the survey, high school students perceive a gap between their practices and their

teachers' recommendations. Reflections on the integration of translators into the language course are proposed in conclusion.

INDEX

rubriques Recherche

Thèmes : écriture

Mots-clés : écrit, traduction, apprentissage, secondaire

Keywords : writing, translation, learning, secondary school

AUTEURS

AURÉLIE BOURDAIS

Aurélie Bourdais est professeur agrégée d'anglais au Centre de langues de l'université Lyon 2 et doctorante en sciences du langage rattachée au laboratoire Icar (interactions, corpus, apprentissage, représentations). Ses recherches en didactique des langues portent sur la place des outils numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et plus précisément sur les enjeux cognitifs et affectifs de leur utilisation par les apprenants.

Affiliation : université Lumière Lyon 2, laboratoire Icar.

Courriel : a.bourdais@univ-lyon2.fr

Toile : <http://www.icar.cnrs.fr/membre/abourdais/>

Adresse : université Lumière Lyon 2, Bâtiment O, 5 avenue Pierre Mendès-France, 69500 Bron, France.

NICOLAS GUICHON

Nicolas Guichon est professeur des universités en sciences du langage à l'université Lyon 2 et il appartient au laboratoire Icar (interactions corpus apprentissage représentations) où il développe ses travaux sur la didactique des langues. Ses recherches portent plus particulièrement sur l'apprentissage médiatisé, sur l'appropriation des outils numériques par les enseignants et les apprenants et sur l'étude des interactions didactiques médiatisées.

Affiliation : université Lumière Lyon 2, laboratoire Icar.

Courriel : nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

Toile : <http://nicolas-guichon.fr/>

Adresse : laboratoire Icar, ENS de Lyon, 15 parvis Descartes, 69007 Lyon, France.