



HAL
open science

Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad

Guillaume Nassau, Nicolas Molle, Carmenne Kalyaniwala

► To cite this version:

Guillaume Nassau, Nicolas Molle, Carmenne Kalyaniwala. Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2022, 25 (2), 10.4000/alsic.6239 . hal-04750249

HAL Id: hal-04750249

<https://hal.science/hal-04750249v1>

Submitted on 23 Oct 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 25, n° 2 | 2022
Varia

Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad

*Use and perception of machine translation tools: A survey among Lansod
learners*

Guillaume Nassau, Nicolas Molle et Carmenne Kalyaniwala



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/6239>

DOI : 10.4000/alsic.6239

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Université de Lorraine



Référence électronique

Guillaume Nassau, Nicolas Molle et Carmenne Kalyaniwala, « Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad », *Alsic* [En ligne], Vol. 25, n° 2 | 2022, mis en ligne le 14 octobre 2022, consulté le 30 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/6239> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.6239>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad

Use and perception of machine translation tools: A survey among Lansod learners

Guillaume Nassau, Nicolas Molle et Carmenne Kalyaniwala

1. Introduction

- 1 Les outils de traduction automatique (désormais OTA) ont récemment connu un bond qualitatif majeur avec l'arrivée des algorithmes neuronaux. Comme le souligne Yvon (2019, p. 62), "les logiciels de traduction automatique (TA) sont devenus suffisamment performants pour rendre de réels services, pour le plus grand bénéfice des traducteurs professionnels comme pour celui des utilisateurs profanes". L'utilisation de plus en plus importante de ces outils n'est pas liée qu'à leurs performances : leur facilité d'accès et leurs interfaces, souvent faciles à prendre en main, ont également entraîné l'adhésion du grand public. Dans le contexte de la formation universitaire, ces outils sont rarement évoqués par les enseignants en cours de langue et, lorsqu'ils le sont, c'est pour être dévalorisés, soit pour un supposé manque de fiabilité, soit par association avec de la triche (Loock, 2019 ; Briggs, 2018). Au regard de ces discours tenus en cours, un constat s'impose : les enseignants savent que les OTA sont utilisés par une partie des apprenants, et les apprenants eux-mêmes savent que les enseignants se doutent de l'existence de ces pratiques. Curieusement, les deux parties semblent feindre d'ignorer cet état de fait, mais les conséquences de ces non-dits sont potentiellement importantes : premièrement, les apprenants, livrés à eux-mêmes avec des traducteurs qu'ils ne maîtrisent pas ou peu, peuvent avoir des pratiques d'utilisation imparfaites, voire contre-productives, et deuxièmement, l'utilisation à l'excès de ces outils (plus

fiables qu'avant et moins facilement repérables par les enseignants) peut entraîner, dans certains cas, une forme de neutralisation de l'apprentissage. Pourtant, bien utilisés, ces outils pourraient constituer des affordances¹ pour l'apprentissage de langue. Une bonne maîtrise de ces outils pourrait ainsi permettre de développer les capacités d'apprentissage, par exemple en développant le regard critique sur le résultat proposé par le traducteur.

- 2 Ces divers constats nous ont amenés à penser qu'une réflexion sur ces outils était nécessaire. Ainsi, cette étude constitue une première observation de l'utilisation des OTA sur le terrain chez un public Lansad². De nombreuses études se sont penchées sur la question des outils de traduction automatique dans le cadre de la formation des traducteurs professionnels (Kübler, 2007 ; Robert, 2010 ; Looock, 2016 ; Rémillard, 2018), avec l'objectif principal de définir le rôle ou la complémentarité de ces outils dans le travail des traducteurs professionnels. Dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, des études ont été menées mettant en évidence un recours déjà massif au OTA, des usages comme aide lexicale plutôt qu'ortho-syntaxique, ou encore un fort besoin de vérification ressenti par les utilisateurs (Clifford et al., 2013 ; Jolley et al., 2015 ; White & Heidrich, 2013 ; Hellmich, 2021 ; Bourdais & Guichon, 2021 ; Bourdais, 2021b). En revanche, le secteur Lansad n'a reçu que peu d'attention en France.
- 3 Ainsi, notre enquête, réalisée auprès de plus de 400 étudiants, a été entreprise avec les objectifs suivants : identifier les outils auxquels les étudiants ont couramment recours, décrire ces usages sur le plan procédural, analyser la perception de la traduction automatique en termes de potentiel pour l'apprentissage de langue et de légitimité chez le public étudiant.

2. Éléments de cadrage théorique

2.1. Vers l'autonomisation du public Lansad

- 4 À partir des années 90, la formation en langue auprès de spécialistes d'autres disciplines connaît une massification à l'université due, d'une part, à l'augmentation du nombre d'étudiants admis en études supérieures, et d'autre part, à des volontés politiques de favoriser l'apprentissage des langues chez les étudiants (Poteaux, 2015). Une des réponses institutionnelles apportées localement par l'université de Lorraine afin de répondre à cette problématique est l'institutionnalisation du paradigme de l'autonomie (Molle et al., 2019 ; Chateau & Molle, 2022). En effet, le soutien au développement des capacités d'apprentissage des étudiants permet la continuité de la formation en langue par de nouveaux moyens (centres de ressources en langues, ateliers, entretiens de conseil, etc.) tout en répondant au besoin d'individualiser les supports et activités d'apprentissage. Pour les apprenants de langue, le processus d'autonomisation est à la fois "finalité et moyen" (Barbot & Gremmo, 2012) et consiste à développer ses capacités d'apprentissage ou, autrement dit, à "apprendre à apprendre" (Holec, 1990). L'autonomisation passe ainsi nécessairement par une connaissance des ressources disponibles pour l'apprentissage et par une maîtrise de celles-ci.

2.2. Traduction automatique et littératie numérique

- 5 Parmi les ressources disponibles et facilement accessibles, les OTA sont définis comme des programmes informatiques (sites Internet ou logiciels) conçus pour "l'automatisation entière du processus de traduction" et permettant de "générer intégralement une traduction sans intervention humaine" (Rémillard, 2018, p. 2). Parmi ces outils, Google Translate ou DeepL sont sans doute les plus connus. Les OTA ont cependant un statut particulier lié à leur utilisation déjà fréquente, parfois hasardeuse, voire totalement éloignée de leur conception. Bourdais (2021a, p. 4) qualifie ainsi l'ensemble de ces pratiques de "buissonnières". Cette utilisation déjà massive mais largement tue par les étudiants a amené Kalyaniwala et al (2022) et Loock et al. (2022) à évoquer un "éléphant dans la salle de cours". Un tel recours à ces outils pose question sur l'adéquation entre les possibilités offertes par l'outil et la manière dont il est exploité. Or, le passage par des traducteurs automatiques nécessite notamment des capacités en termes de littératie numérique, notion introduite par Gilster en 1997, et définie ainsi par Van Joolingen (2004, p. 8).

La littératie numérique est l'intérêt, l'attitude et la capacité des individus à utiliser de manière appropriée les technologies numériques et les outils de communication pour accéder à l'information, la gérer, l'intégrer et l'évaluer, construire de nouvelles connaissances et communiquer avec les autres afin de participer efficacement à la société (notre traduction).

ICT [information and communication technologies] literacy is the interest, attitude and ability of individuals to appropriately use digital technology and communication tools to access, manage, integrate and evaluate information, construct new knowledge, and communicate with others in order to participate effectively in society.

- 6 Selon Gerbault (2012), la littératie numérique comporte trois dimensions : la conscience sociale (compréhension de son identité, collaboration, adaptation de la communication au contexte et au destinataire), la pensée critique (évaluation, contextualisation) et la connaissance des outils numériques. Ces trois aspects ont structuré la conception de notre enquête concernant l'approche des OTA par le public d'étudiants Lansad.

- Leurs connaissances théoriques, qui concernent à la fois les outils concrets (*quels traducteurs je connais ?*) et leurs savoirs portant sur ces outils (*est-ce que je fais la différence entre un concordancier et un traducteur ?*).
- Leurs procédures d'utilisation, qui concernent la manière de se saisir des outils (*est-ce que je vérifie le résultat du traducteur ? Si oui, comment ?*).
- Leurs perceptions des OTA, qui vont participer à déterminer la légitimité de l'outil et son apport potentiel dans un apprentissage (*est-ce que j'ai le droit d'utiliser les OTA dans le cadre d'un cours ? Est-ce que cette utilisation va me permettre d'apprendre ?*).

- 7 Ces trois aspects sont déterminants en ce qu'ils peuvent rendre autonome ou, au contraire, dépendant vis-à-vis des OTA. Dans son approche de la littératie numérique, Gerbault (2012, p. 114-115) effectue également ce lien entre maîtrise des outils et autonomisation.

Au sens le plus large, la littératie est un outil dynamique qui permet d'apprendre et de se développer tout au long de la vie. Rappelons les propos de Paulo Freire dans *Pédagogie des opprimés* (1968) : apprendre à lire et à écrire, c'est une forme de prise de pouvoir – la littératie est une mise en capacité (*empowerment*), une autonomisation intellectuelle.

- 8 Le développement de la littératie numérique par l'intermédiaire d'une meilleure utilisation des OTA par les étudiants constitue donc, à nos yeux, l'un des moyens

d'améliorer les capacités d'apprentissage chez ce public, et donc de l'autonomiser au sens de Holec (1990).

3. Méthodologie

3.1. Contexte et collecte des données

- 9 Afin de mieux comprendre la place des outils de traduction automatique dans l'apprentissage de langue³ chez les apprenants Lansad, nous devons préalablement constituer notre corpus. L'originalité de cette recherche réside dans le fait que nous nous intéressons à la place des OTA chez des étudiants qui ne sont pas, à la différence des étudiants en Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER) ou Langues étrangères appliquées (LEA), spécialistes des langues ou de traduction. Par conséquent, ils sont probablement moins familiers des OTA. Aussi, afin d'obtenir un échantillon le plus significatif possible d'apprenants Lansad, nous avons procédé à un recueil massif de données par le biais d'une enquête⁴ adressée "à des personnes interrogées en grand nombre de manière anonyme" (Moscarola, 2018, p. 66). Cette enquête nous a permis de recueillir des données immédiatement centralisées de façon systématique. Le questionnaire ainsi élaboré a été soumis aux étudiants de l'UFR Lansad de l'université de Lorraine par voie informatique pendant des séances de cours. En effet, de par la transversalité de sa mission d'enseignement-apprentissage de langue au sein des différentes composantes de l'université de Lorraine, l'UFR Lansad permettait de répondre à notre besoin de réponses nombreuses. Le questionnaire a donc été soumis, via les cours en ligne, à des apprenants provenant de différentes disciplines et ayant des niveaux de langue variés. Le recueil des données a pu être mené auprès d'étudiants de licence et master appartenant aux quatre composantes suivantes : Arts-Lettres-Langues, Sciences Humaines et Sociales, Administration Économique et Sociale, Droit-Économie-Gestion. Au total, et après la mise à l'écart d'une dizaine de questionnaires incomplets, nous avons obtenu un corpus de 416 réponses.

3.2. Présentation du questionnaire

- 10 Ce questionnaire est composé de 16 questions appelant à la fois des réponses fermées (choix multiples, oui/non) et d'autres ouvertes pour lesquelles l'étudiant pouvait rédiger un texte. Ainsi, par ce recours à des questions ouvertes et fermées, nous avons obtenu un questionnaire dit "mixte", se prêtant à la fois à une exploitation qualitative et quantitative des données. Ces éléments peuvent être regroupés en quatre catégories, que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 1 – Catégories visées par le questionnaire.

Catégorie	Informations demandées
Profil des étudiants	Âge, sexe, année et domaine d'étude

Utilisation concrète des OTA	Huit questions portant sur <ul style="list-style-type: none"> • les outils utilisés • la langue cible pour la traduction • l'intention de la traduction • la fréquence d'utilisation • le type de tâche ciblé pendant la traduction • les éléments traduits ciblés pendant l'expression écrite • le travail de post-édition
Connaissances, aptitudes et représentations	Huit questions portant sur <ul style="list-style-type: none"> • les connaissances sur la nature de l'OTA utilisé • la fréquence d'utilisation des OTA • les avantages et inconvénients perçus des OTA • la perception de légitimité ou d'illégitimité des OTA • le potentiel des OTA pour l'apprentissage d'une langue étrangère

11 Pour les besoins de cette étude, seule une partie des questions a été traitée. Le tableau 2 ci-dessous offre un récapitulatif des éléments observés (colonne 1), des questions ciblées pour la rédaction de cet article (colonne 2), de la nature des réponses aux questions ciblées (colonnes 3a et 3b) ainsi que du nombre de réponses retenues pour nos analyses (colonne 4).

12 **Tableau 2 – Tableau récapitulatif des éléments étudiés dans le cadre de l'enquête.**

Éléments observés	Questions correspondantes	Type de question	Nombre de réponses
• OTA utilisés • Fréquence d'utilisation	"Quels outils de traduction automatique utilisez-vous ?"	Fermée	416
	"Pour ces outils, veuillez indiquer votre utilisation"	Fermée	416
	"À quelle fréquence utilisez-vous un traducteur lorsque vous travaillez en langue étrangère ?"	Fermée	416
• Procédure concrète d'utilisation des OTA	"Concrètement, expliquez vos utilisations de la traduction automatique"	Ouverte	356
• Opinion des étudiants sur la possibilité d'utiliser les OTA pour de l'apprentissage	"À vos yeux, la traduction automatique peut-elle être un outil d'apprentissage d'une langue étrangère ? Pourquoi ou pourquoi pas ?"	Ouverte	377

<ul style="list-style-type: none"> Utilisations considérées comme légitimes et illégitimes par les étudiants 	<p>"Dans le cadre d'un cours comprenant de l'expression écrite en langue étrangère, quelles utilisations de la traduction automatique vous sembleraient légitimes et illégitimes ? Expliquez votre choix pour les deux termes".</p>	Ouvverte	244
---	---	----------	-----

- 13 Les réponses aux trois premières questions ont été traitées par le biais de statistiques descriptives afin de pouvoir observer des tendances générales. Concernant les réponses aux questions ouvertes, celles-ci ont fait l'objet d'une analyse qualitative systématique et exhaustive⁵ reprenant les étapes de Braun et Clarke (2006) : familiarisation avec les données, génération d'un système initial de catégories, recherche des catégories (thèmes) dans le corpus, révision du système de catégories, définition et dénomination des catégories (thèmes).
- 14 L'étude de ces questions nous a permis de proposer une première description des usages ainsi que des représentations des étudiants Lansad sur les OTA.

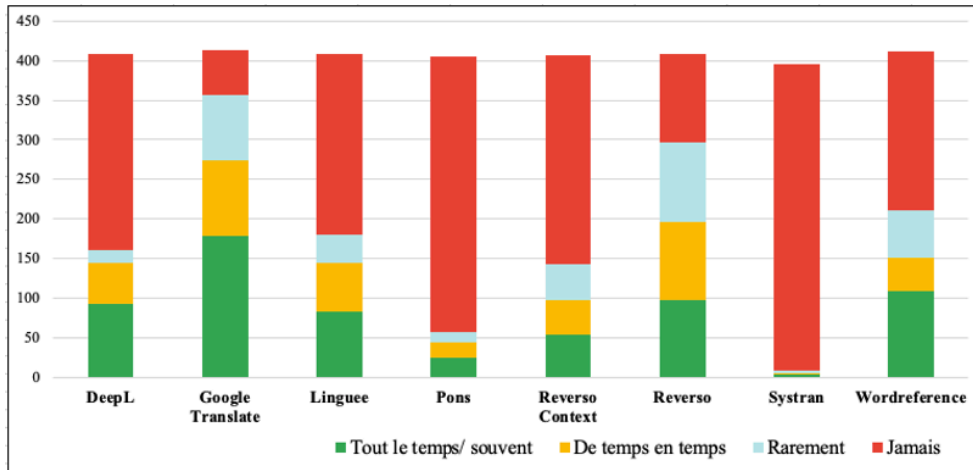
4. Résultats et analyses

- 15 Les résultats et analyses⁶ de cette étude sont présentés en quatre temps. Dans le premier, nous identifions les OTA sollicités par les étudiants Lansad ainsi que leur fréquence d'utilisation. Ensuite, il s'agit de décrire les procédures d'utilisation possibles des OTA. Dans un troisième temps, nous nous interrogeons sur la portée des OTA en termes d'apprentissage et enfin, nous traitons la question de la légitimité de ces outils.

4.1. OTA sollicités et fréquence d'utilisation

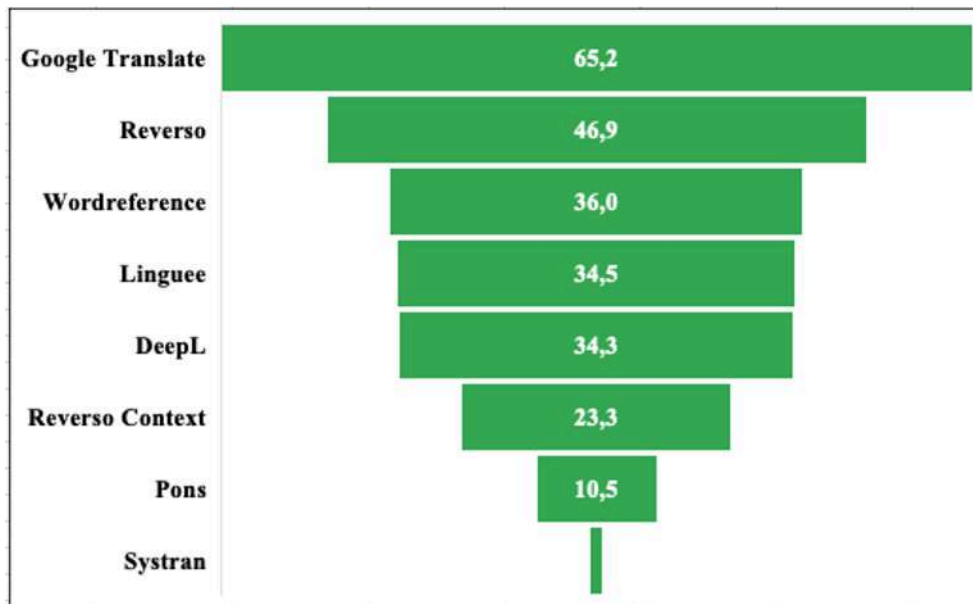
- 16 Le premier résultat concerne les outils sollicités pour réaliser les traductions automatiques. En l'occurrence, la question croise l'outil sollicité avec la fréquence à laquelle celui-ci est utilisé dans la vie courante de l'étudiant. Les étudiants ont répondu en se positionnant sur une échelle de Likert à cinq points (jamais – rarement – de temps en temps – souvent – tout le temps). La figure 1 ci-dessous montre les résultats chiffrés de la fréquence des OTA sollicités par les étudiants Lansad. Parmi les outils proposés dans l'enquête, Google Translate, Reverso et WordReference sont fortement sollicités par les 416 répondants. En revanche, les OTA tels que Systran et Pons ne le sont pas très fréquemment : 44 étudiants (10,4%) font appel à Pons. Enfin, seuls cinq étudiants utilisent Systran, un outil payant, sollicité davantage par des entreprises pour réaliser des traductions du lexique de spécialité.

Figure 1 – La fréquence des OTA sollicités par les étudiants Lansad (en chiffres).



- 17 La figure 2 permet de constater que l'OTA le plus fréquemment sollicité par les 416 répondants du questionnaire est Google Translate. En effet, seulement 13,5% des étudiants ($n = 57$) ne font jamais appel à cet outil. En revanche 65,2% des étudiants ($n = 274$) sollicitent Google Translate de façon plus ou moins régulière. Reverso est le deuxième outil de choix avec 46,9% de répondants ($n = 197$) qui déclarent l'utiliser tandis que WordReference est préféré par 151 répondants (36%). Linguee ($n = 145$) et DeepL ($n = 144$) sont tous les deux privilégiés par le même pourcentage de la population et 99 étudiants (23,3%) font appel à Reverso Context.

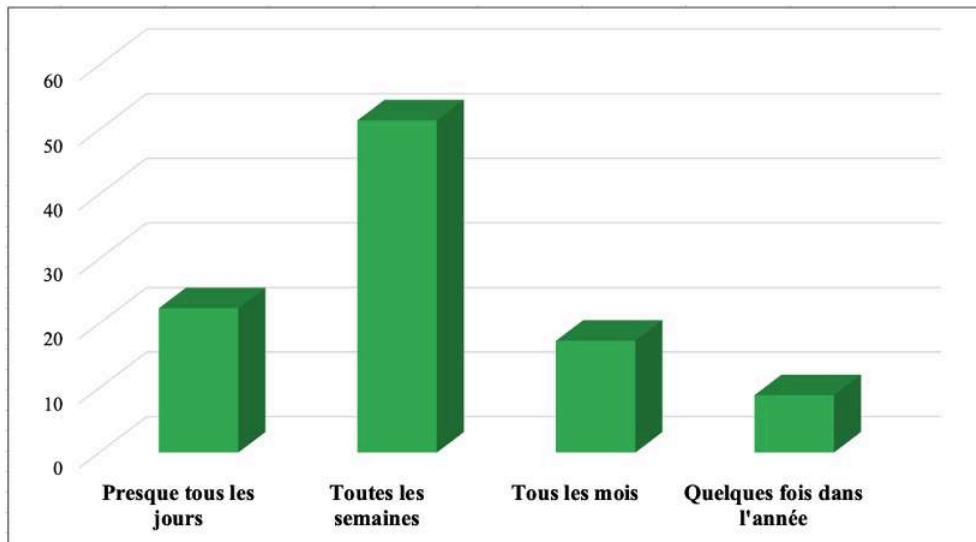
Figure 2 – Outils les plus sollicités par les étudiants Lansad (en %).



- 18 Quant à la fréquence d'utilisation, les étudiants ont répondu à une question à choix multiples en choisissant entre "presque tous les jours", "toutes les semaines", "tous les mois", et "quelques fois dans l'année". Comme illustré dans la figure 3, plus de la moitié de la population (51,4% soit 214 répondants) déclare solliciter les OTA toutes les semaines et 93 étudiants (22,4%) y font appel presque tous les jours ; 72 étudiants

(17,3%) les utilisent tous les mois et seulement 37 répondants (8,9%) ont une utilisation encore moins fréquente et ne les utilisent que quelques fois dans l'année.

Figure 3 – Fréquence d'utilisation des OTA par les étudiants Lansad (en %).

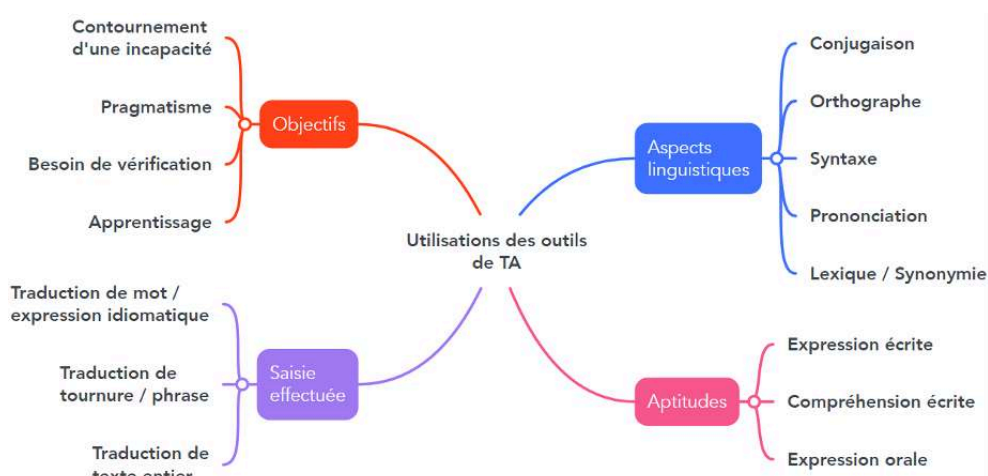


- 19 Ces premiers résultats suggèrent que l'utilisation des OTA est déjà ancrée dans la pratique quotidienne d'apprentissage de langues étrangère à l'université. Dans la partie suivante, nous détaillerons les pratiques existantes avec les OTA afin de mieux comprendre comment ce public se saisit de ces outils.

4.2. Quelle(s) utilisation(s) des OTA ?

- 20 Dans cette section, nous allons exposer les résultats pour la demande suivante : "concrètement, expliquez vos utilisations de la traduction automatique". Comme précisé plus tôt, il s'agit d'une question ouverte à laquelle les étudiants ont pu répondre à l'écrit, chaque réponse ayant été étudiée de manière qualitative.
- 21 L'étude de cette question permet d'identifier rapidement quatre domaines récurrents : les objectifs d'utilisation des OTA, les aptitudes concernées, les aspects linguistiques visés, et, enfin, la saisie effectuée dans le traducteur.

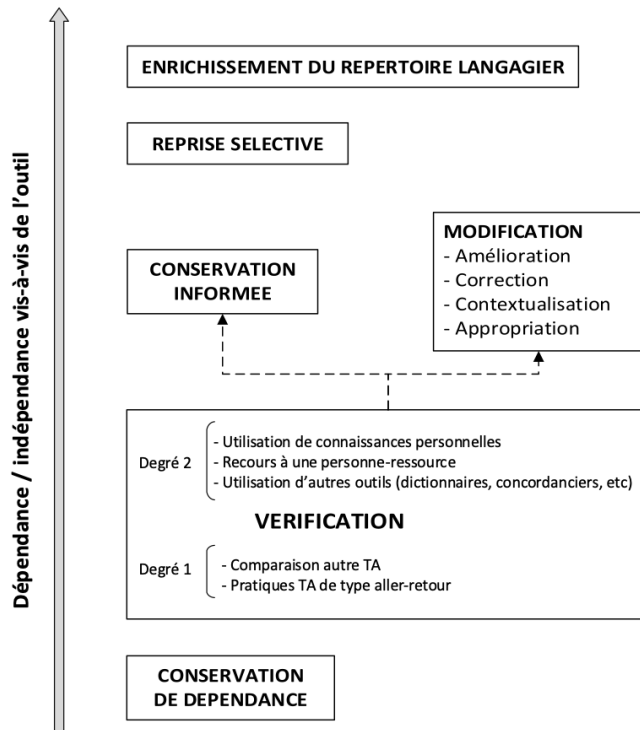
Figure 4 – Les quatre domaines évoqués par les étudiants dans leur utilisation des OTA.



- 22 Concernant les objectifs d'utilisation des OTA, les réponses révèlent quatre possibilités : le contournement d'une incapacité à réaliser la traduction soi-même, le pragmatisme (gain de temps), la réponse à un besoin de vérification d'une traduction faite soi-même ou obtenue dans un autre traducteur, et enfin, l'enrichissement du répertoire langagier, c'est-à-dire l'apprentissage. S'agissant des aptitudes, l'écrit est majoritairement représenté à la fois en compréhension et en expression. La compréhension orale est totalement absente des réponses et l'expression orale est très minoritaire, se bornant au travail de la prononciation⁷.
- 23 Quant aux aspects linguistiques, les étudiants les évoquent de manière fréquente avec différentes entrées. Nous avons ainsi relevé :
- de la conjugaison (*je ne connais pas la forme passée d'un verbe donc je traduis ma phrase pour y récupérer le verbe dans la forme désirée*) ;
 - de l'orthographe (*je connais un mot approximativement, je vais donc utiliser le traducteur pour m'assurer de sa forme*) ;
 - de la syntaxe (*je ne suis pas sûr de l'organisation de ma phrase, je vais donc traduire celle-ci pour obtenir un modèle syntaxique*) ;
 - de la prononciation (déjà évoquée plus haut) ;
 - du lexique (*j'utilise le traducteur comme un dictionnaire ou pour chercher un synonyme*).
- 24 L'observation de cette liste permet de remarquer des utilisations non prototypiques des OTA. En définitive, les étudiants n'utilisent pas seulement les OTA pour effectuer de la traduction mais peuvent également y avoir recours comme soutien mnésique (formes orthographiques, conjugaison) ou comme modèle syntaxique ou de prononciation. Une majorité d'étudiants évoque des recherches de mots isolés, le lexique semble donc être le point d'entrée central des étudiants Lansad.
- 25 Enfin, et plus concrètement, en ce qui concerne la saisie effectuée dans le traducteur par les apprenants, nous relevons trois cas :
- la traduction d'une unité lexicale (un mot ou une expression) ;
 - une catégorie double, la traduction d'une tournure (nous nous situons ici entre l'unité lexicale et la phrase) ou d'une phrase entière ;
 - la traduction d'un texte entier.
- 26 Nous allons à présent traiter les réponses à cette même question à la lumière du rapport à l'outil de traduction automatique. L'étude qualitative des questions nous a

permis d'observer chez les étudiants des pratiques de post-édition allant de la dépendance totale aux OTA à l'indépendance vis-à-vis de ceux-ci. Dans le schéma ci-dessous (Figure 5), nous présentons les différentes manières d'utiliser les OTA que nous avons identifiées sur ce continuum.

Figure 5 – Pratiques de post-édition des étudiants Lansad et rapport à l'outil.



- 27 L'analyse des réponses nous a permis d'identifier cinq caractéristiques personnelles évoquées par les étudiants et qui participent à les placer sur un continuum allant de la dépendance à l'outil à l'indépendance : l'autonomie langagière, la confiance en l'outil, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura et al., 1985), la compétence méta-langagière et l'agentivité.
- 28 Comme en témoigne la figure 5, le niveau le plus bas du continuum "conservation de dépendance" concerne les utilisateurs qui récupèrent le résultat du traducteur et l'utilisent directement sans le retoucher. Dans ce cas de figure, deux hypothèses sont possibles : la première, optimiste, considère que l'étudiant a une grande confiance dans l'outil, et la seconde, plus pessimiste, part du principe que l'autonomie langagière très faible de l'étudiant le contraint à ce recours "total" à l'outil. Ces deux cas peuvent être problématiques sachant que les OTA sont encore perfectibles.
- 29 Au deuxième niveau du continuum, nous pouvons identifier des personnes qui vérifient (ou tentent de vérifier) le résultat donné par le traducteur. Deux types de vérifications plus ou moins approfondies⁸ se dessinent : des vérifications qui consistent à mettre la même saisie dans un autre traducteur pour voir le résultat et comparer, ou bien ce que nous avons appelé des pratiques "d'aller-retour", qui consistent à remettre le résultat dans le même traducteur en sens inverse pour revenir vers la langue d'origine et observer le résultat. Ces vérifications ont le désavantage de reposer entièrement sur les OTA à la fois pour effectuer la traduction et sa vérification. Dans le degré 2 de

vérification, ce n'est plus le cas. On identifie ainsi des procédures comme l'utilisation de connaissances personnelles, le recours à une personne-ressource, ou encore l'utilisation d'autres ressources comme des dictionnaires ou des concordanciers. On remarque ici que ce second degré de vérification exige plus de prérequis que le premier : des connaissances linguistiques et méta-linguistiques, un réseau savant, ou encore la maîtrise d'autres outils linguistiques.

- 30 À l'issue de la vérification, deux scénarii sont possibles : soit l'étudiant valide le résultat donné par le traducteur, nous parlons alors de "conservation informée", soit il décide de modifier le texte obtenu dans le traducteur. Dans le cas de la modification⁹, quatre motifs peuvent justifier celle-ci : les étudiants peuvent tout d'abord chercher à s'appropriier le texte sorti du traducteur. Dans ce cas, l'étudiant réalise qu'il n'aurait pas pu produire ce texte (en raison du niveau linguistique de la traduction, ou du style de celle-ci) et cherche alors, parfois au prix d'une dégradation de la qualité du texte, à rendre celui-ci plus conforme à ce qu'il aurait été en mesure de produire lui-même. Ensuite, une volonté de contextualiser la production peut également entraîner des modifications : l'étudiant est spécialisé dans tel ou tel domaine et le texte sorti du traducteur ne contient pas assez de langue de spécialité à ses yeux, il va donc modifier ce texte pour le rendre plus spécifique à son domaine. La volonté de corriger un texte perçu comme contenant des erreurs constitue un autre motif d'amendement du texte : on cherche en l'occurrence à corriger soit des erreurs de langue du traducteur, soit des erreurs liées au contexte d'application du texte dont le traducteur ne dispose pas (par exemple, une mauvaise acception d'un mot). Tout en haut de cette liste, nous trouvons des pratiques d'amélioration du texte. Ceci est le cas lorsque l'OTA a produit un texte juste mais dont la qualité ne satisfait pas l'étudiant, qui va chercher à en améliorer la précision ou le style (par exemple, pour insérer une expression idiomatique ou changer un verbe par préférence).
- 31 L'avant-dernier niveau du continuum est ce que nous qualifions de "reprise sélective". Celle-ci marque une étape importante car le traducteur n'est plus le producteur initial du texte : l'étudiant produit lui-même son texte et utilise ensuite les OTA pour comparer le résultat à sa propre production et éventuellement y récupérer des éléments jugés opportuns. Ce type de pratiques témoigne d'une vraie indépendance vis-à-vis de l'outil, mais dont l'objectif reste la réalisation d'une tâche de traduction.
- 32 Enfin, le dernier niveau du continuum est l'enrichissement du répertoire langagier. En l'occurrence, l'objectif général n'est plus la réalisation d'une tâche de traduction particulière, mais celle-ci devient le moyen d'un objectif plus général d'apprentissage de langue. Dans cette perspective, il n'y a ici plus de centration sur la tâche, ni de dépendance à l'outil, mais une volonté d'apprendre la langue.
- 33 Dans ce dernier cas, on remarque que les apprenants font preuve d'une capacité à définir eux-mêmes des objectifs d'apprentissage à long terme, capacité essentielle du "savoir apprendre" (Holec, 1990). A contrario, les apprenants ayant recours à la "conservation de dépendance", voire à la première étape de vérification, adoptent des procédures qui ne permettent pas de projeter des compétences d'apprentissage. Globalement, il semblerait que les caractéristiques personnelles contribuant à l'indépendance vis-à-vis de l'outil soient les mêmes qui contribuent à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage.

4.3. Les OTA : des outils d'apprentissage ?

- 34 Nous proposons désormais de traiter la seconde question : "à vos yeux, la traduction automatique peut-elle être un outil d'apprentissage d'une langue étrangère ? Pourquoi ou pourquoi pas ?". L'objectif de cette question est de connaître l'état d'esprit des étudiants vis-à-vis d'une utilisation des outils de traduction automatique à des fins d'apprentissage.
- 35 En analysant les réponses à cette question ouverte grâce à des outils de traitement automatique des langues, nous avons repéré 221 réponses contenant le mot "oui", 56 contenant le mot "non", et 104 réponses plus nuancées où aucun des deux termes n'apparaissait. Plus de la moitié des étudiants pense ainsi que les OTA peuvent les aider dans leur apprentissage de langue, et 15% d'entre eux déclarent l'inverse. À la suite d'une analyse qualitative des réponses à cette question, nous allons présenter tout d'abord les raisons pour lesquelles les étudiants refusent le statut d'outils d'apprentissage aux OTA, puis les raisons qui les amènent à considérer ces outils comme des soutiens potentiels à l'apprentissage.
- 36 Cinq motifs amènent les étudiants à répondre "non" à cette question.
- La préférence pour d'autres modalités d'apprentissage : les étudiants disent préférer les cours, les échanges, les voyages, le recours à d'autres outils comme la vidéo, les jeux, la lecture, etc. Comme l'indique un répondant, la TA "ne remplacera jamais un cours".
 - La mauvaise rétention : selon certains étudiants, le fait de travailler avec les OTA les empêche de mémoriser les structures linguistiques, il n'y a donc pas de plus-value comme le montrent ces exemples : "notre mémoire n'a pas le temps de travailler" ou encore "on ne retient pas".
 - Le manque de fiabilité : les répondants soulignent ici les erreurs trop fréquentes des OTA. Ces écueils les empêchent alors de faire confiance aux OTA dans le cadre d'un apprentissage. Nous pouvons lire ainsi les réponses suivantes : "ce n'est souvent pas exact", "tout ce qui est traduit peut être faux".
 - Le manque de légitimité : une majorité des étudiants reproche aux OTA de ne pas être légitimes dans le contexte universitaire car ils constituent une forme de triche. Cette illégitimité se retrouve dans ces trois exemples : "ce serait mâcher le travail", "je trouve cela trop facile" ou encore "il faut bannir la facilité".
 - Le refus de statut : certains répondants refusent aux OTA le statut de soutien à l'apprentissage tout simplement car ceux-ci n'ont pas été conçus pour cette utilisation : "ces outils ont été conçus pour la traduction et non pour un apprentissage".
- 37 A contrario, quatre raisons semblent pousser les apprenants à considérer les OTA comme de possibles outils d'apprentissage.
- Un apport de vocabulaire : l'apport possible de vocabulaire par le biais des OTA est souligné en très grand nombre. Cette présence massive du lexique dans les réponses peut interroger à la fois sur l'utilisation de l'outil mais aussi sur les représentations de la langue.
 - Un modèle de prononciation : quelques étudiants évoquent le recours à la fonction de lecture du traducteur automatique afin de s'entraîner à prononcer des mots nouveaux.
 - Un besoin de vérification : le traducteur constitue un véritable appui qui rassure et qui permet de se mettre en confiance : "les OTA peuvent débloquenter quelqu'un face à une incompréhension".
 - Une occasion de manipuler la langue : les répondants soulignent que le traducteur est un contact de plus avec la langue, une occasion supplémentaire de l'observer et d'y réfléchir :

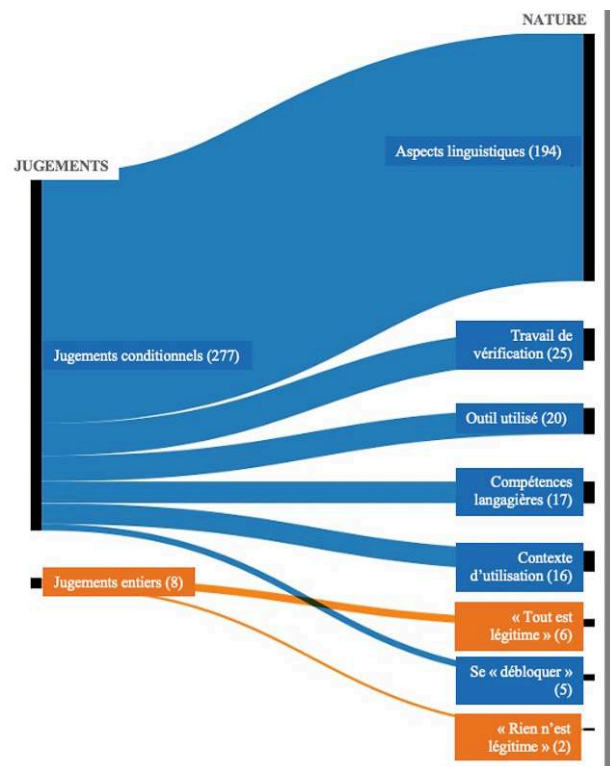
"chercher des mots nous permet de retenir plus facilement et nous rend actif dans notre apprentissage".

- 38 Les quatre raisons ci-dessus justifient l'ouverture des étudiants à considérer les OTA comme des ressources pour l'apprentissage de langue. Les deux premières raisons ne semblent pas vraiment pertinentes dans le cadre de l'utilisation de traducteurs automatiques : en effet, le vocabulaire pourrait être recherché dans des dictionnaires en ligne qui rempliraient également la tâche de modèle de prononciation. En revanche, les deux dernières raisons qui motivent ce "oui" nous ont semblées particulièrement intéressantes. Les aspects psychologiques, illustrés ici dans le besoin de se rassurer, sont centraux dans les apprentissages de langue (Puozzo Capron & Piccardo, 2013 ; Nassau, 2016). Dès lors, les OTA peuvent permettre d'atténuer la solitude de l'apprentissage et de développer chez les apprenants la sensation qu'ils sont capables de réaliser une tâche même s'ils s'aident d'outils pour le faire. Quant à l'idée de manipulation, elle renvoie de manière plus générale au contact avec la langue cible et, plus précisément, à la nécessaire réflexion sur celle-ci. Ce cycle de manipulation-réflexion permet d'acquérir des structures formelles parce qu'elles sont comprises.

4.4. Perception sur la légitimité d'utilisation des OTA

- 39 Le dernier point observé dans cette enquête était la perception des OTA par les étudiants. Il a été traité à travers la question suivante : "Dans le cadre d'un cours comprenant de l'expression écrite en langue étrangère, quelles utilisations de la traduction automatique vous sembleraient légitimes et illégitimes ? Expliquez votre choix pour les deux termes". Pour répondre à cette question, les étudiants adoptent deux postures vis-à-vis des OTA : ils émettent soit un jugement sans nuance (l'outil est considéré comme entièrement légitime ou illégitime), soit un jugement sous condition (l'outil est considéré comme légitime sous certaines conditions). La figure 6 ci-dessous permet de visualiser ces deux types de jugement et leur répartition en effectifs d'étudiants.

Figure 6 – Nature des jugements émis par les étudiants sur la légitimité d'utilisation des OTA.



40 Nous pouvons, tout d'abord, noter que seuls huit étudiants portent un jugement sans nuance sur les OTA dans le cadre d'un apprentissage de langue. Parmi ceux-ci, deux étudiants les jugent toujours illégitimes, et six toujours légitimes. Une grande majorité d'étudiants apporte, en revanche, un jugement plus complexe en posant des conditions qui participent à déterminer la légitimité des OTA dans ce contexte. Six conditions sont décrites par les étudiants pour rendre les OTA légitimes dans un apprentissage de langue.

- Aspects linguistiques : les OTA sont considérés comme légitimes à condition de ne concerner que certains aspects linguistiques (par exemple, le lexique ou la conjugaison).
- Travail de vérification : les OTA sont considérés comme légitimes uniquement en tant qu'outils de vérification d'un texte déjà produit par l'étudiant ou bien, dans le cas de la compréhension, d'un texte déjà lu par l'étudiant. Les OTA viennent donc valider un travail déjà effectué.
- Outil utilisé : en l'occurrence, c'est la qualité de l'outil qui est en question. Certains traducteurs (comme Google Translate) sont considérés comme étant de trop faible qualité pour être utilisés tandis que d'autres (comme DeepL) sont considérés comme assez performants.
- Compétences langagières : l'utilisation des OTA est jugée pertinente dans la mesure où elle soutient la pratique d'une compétence spécifique (par exemple, l'expression écrite).
- Contexte d'utilisation : le recours aux OTA est jugé illégitime dans certains contextes, en particulier dans le cadre d'un cours ou d'un examen.
- Dépassement d'un blocage : le recours aux OTA est considéré comme légitime s'il permet de sortir d'une situation de blocage.

41 L'analyse des réponses à cette question nous permet de faire deux constats. Premièrement, les étudiants nourrissent une vraie réflexion sur la légitimité des OTA

dans le cadre universitaire, cela témoigne d'un positionnement clair sur le sujet. Il nous faut cependant souligner que les conditions posées par les étudiants pour qu'une pratique soit légitime ne sont pas nécessairement respectées par les étudiants eux-mêmes. En d'autres termes, un étudiant peut avoir conscience que sa pratique n'est pas constructive, mais l'adopter tout de même. Le second enseignement que nous tirons de l'analyse de cette question est que l'intention de l'utilisateur semble déterminante concernant la légitimité des OTA. Nous envisageons ici l'intention comme une "disposition d'esprit, mouvement intérieur par lequel une personne se propose, plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement, d'atteindre ou d'essayer d'atteindre un but déterminé"¹⁰. Plus concrètement, une majorité d'étudiants semble attribuer de la légitimité aux OTA dès lors qu'ils sont utilisés avec l'intention de "jouer le jeu", c'est-à-dire de respecter soit un cadre institutionnel (un cours, un examen, une tâche fixée), soit un objectif personnel (une envie de performance, une volonté de faire soi-même, un apprentissage de langue). Un des répondants de notre questionnaire résume parfaitement cette ligne de crête entre légitimité et illégitimité : "si on en fait une utilisation intelligente et qu'on apprend du vocabulaire et des expressions, cela me semble légitime. Maintenant, si on s'en sert aveuglément sans faire attention à comment les choses sont traduites et sans même essayer de comprendre, cela est inutile".

5. Conclusion

- 42 L'objectif de notre étude était d'examiner les usages des OTA par les étudiants ainsi que leurs perceptions de ces outils. Un questionnaire a été diffusé en ligne et plus de 400 réponses ont pu être retenues. Les différentes analyses quantitatives et qualitatives, menées selon le type de question analysé, nous ont permis de dresser un état des lieux et d'identifier des tendances d'utilisation des OTA. Il convient cependant de souligner que les données de cette étude, récoltées anonymement, sont de nature déclarative et qu'elles ont pu pâtir d'un biais de désirabilité sociale.
- 43 Les résultats de cette étude sont tout à fait cohérents avec les récents travaux portant sur cette question : les étudiants Lansad ne semblent pas faire exception dans leur manière d'utiliser les OTA. Les résultats démontrent ainsi une utilisation massive des OTA par les apprenants Lansad, une préférence pour certains outils (comme Google Translate) par rapport à d'autres pour des raisons d'habitude et de facilité d'accès, des utilisations variables en raison notamment d'une méconnaissance de la nature des outils, de procédures parfois hasardeuses, ou encore d'objectifs mal définis. Par ailleurs, nous avons pu mettre en évidence une relation à l'outil complexe pour deux raisons : premièrement, les étudiants ne sont pas toujours à l'aise avec l'idée de recourir aux OTA dans le contexte universitaire, et deuxièmement, ils ne perçoivent pas toujours le potentiel de ces outils pour leur apprentissage de langue. Sur ce dernier point, il est intéressant de préciser que les étudiants répondent positivement en large majorité à l'idée d'utiliser les OTA comme des outils d'apprentissage dès lors qu'ils sont interrogés, mais qu'ils ne le font pas spontanément lorsqu'ils évoquent ces outils.
- 44 Concernant le lien entre l'utilisation des OTA et l'autonomisation de l'apprenant, nos résultats nous ont permis de faire l'hypothèse de l'existence d'un parallèle entre le développement d'une indépendance vis-à-vis des OTA et le développement des capacités caractéristiques de l'autonomie d'apprentissage.

- 45 L'ensemble des résultats de cette étude nous amène à questionner l'origine à la fois de ces pratiques chaotiques et de ces représentations souvent négatives vis-à-vis de l'apprentissage de langue. Une première hypothèse pourrait concerner les représentations des enseignants eux-mêmes. Les OTA sont-ils évoqués et utilisés en cours ? Si oui, comment sont-ils présentés ? Au regard des réponses des étudiants, il semble que la pratique majoritaire consiste à mettre ces outils à l'écart, voire à les dénigrer. Les représentations et les pratiques des enseignants feront ainsi l'objet de notre prochaine enquête qui permettra, nous l'espérons, de répondre à ces questions. À l'instar d'autres travaux de recherche (Bourdais 2021a, Loock et al. 2022, Bowker & Ciro 2019), cette étude met en évidence un besoin criant de formation du public étudiant afin d'en finir avec ce statu quo et d'exploiter avec pertinence le potentiel de ces outils.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H.Freeman & Co Ltd.
- Barbot, M.-J., & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27. <https://gerflint.fr/Base/France9/barbot.pdf>
- Bourdais, A. (2021a). Outils d'aide à la traduction : pratiques numériques ordinaires en contexte scolaire. In T. Soubrié, V. Bigot, & C. Ollivier, C. (Éds.), *Littératie numérique et didactique des langues et des cultures – Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://journals.openedition.org/lidil/8819>
- Bourdais, A. (2021b). Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée [thèse]. Université de Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-03610877/>
- Bourdais, A., & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 23(1). <https://journals.openedition.org/alsic/4533>
- Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Group Publishing, <https://www.perlego.com/book/838100/machine-translation-and-global-research-towards-improved-machine-translation-literacy-in-the-scholarly-community-pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Briggs, N. (2018). Neural Machine Translation Tools in the Language Learning Classroom: Students' Use, Perceptions, and Analyses. *Jalt call journal*, 14(1), 2-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177331.pdf>

Chateau, A., & Molle, N. (2022). Institutionnalisation du secteur Lansad à l'Université de Lorraine. In J.-C. Beacco, O. Bertrand, J. C. Herreras, & C. Tremblay (Éds.), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur*, 319-328. Les Éditions de l'École Polytechnique. <https://www.editions.polytechnique.fr/?afficherfiche=258>

Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *Revista d'innovació educativa*, (10), 108-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532398012>

DeepL (2017). [Outil de traduction automatique en ligne]. <https://www.deepl.com/translator>

Hellmich, E. A. (2021). Machine Translation in Foreign Language Writing: Student Use to Guide Pedagogical Practice. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 24(1). <https://journals.openedition.org/alsic/5705>

Freire, P. (1968/1977). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Trad. du brésilien. F. Maspéro.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. In D. Moore, M. Molinié (Éds.), *Notions en questions – Les littératies. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/3960>

Gibson, J. J. (1972). The affordances of the environment. *Reasons for realism: selected essays of James J. Gibson*, 408-410.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.

Google translate (2006). [Outil de traduction automatique en ligne] <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=google+translate>

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 20, 75-87. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>

Jolley, J. R., & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. *Learn languages, explore cultures, transform lives*, 181-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598272.pdf#page=201>

Kalyaniwala, C., Molle, N., Nassau, G. (2022). *Outils de traduction automatique et apprentissage des langues. Une enquête auprès d'apprenants Lansad [communication orale]*. TQ2022 Traduction & Qualité. "Comment enseigner (avec) la traduction automatique", Lille (en ligne), France. Vidéo disponible à <https://webtv.univ-lille.fr/video/11744/journee-d%E2%80%99etudes-%C2%ABtraduction-qualite-%C2%BB-carmenne-kalyaniwala-nicolas-molle-guillaume-nassau>

Kübler, N. (2007). La traduction automatique : traduction machine. *La Tribune internationale des langues vivantes. Union des professeurs de langues dans les grandes écoles scientifiques*, 45. <https://core.ac.uk/download/pdf/47087967.pdf>

Linguee (2010). [Dictionnaire en ligne]. <https://www.linguee.fr/>

Loock, R. (2016). L'utilisation des corpus électroniques chez le traducteur professionnel : quand ? comment ? pour quoi faire ? *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie (ILCEA)*, 27. <http://journals.openedition.org/ilcea/3835>

Loock, R. (2019). La plus-value de la biotraduction face à la machine. Le nouveau défi des formations aux métiers de la traduction. *Traduire. Revue française de la traduction*, (241), 54-65.

Loock, R., Léchauguette, S., & Holt, B. (2022, 28 janvier). *Intégrer la traduction automatique dans un cours de traduction de licence LEA : retour sur expérience [communication orale]*. TQ2022 Traduction & Qualité. "Comment enseigner (avec) la traduction automatique ?", Lille (en ligne), France.

- Vidéo disponible à <https://webtv.univ-lille.fr/video/11749/-journee-d%E2%80%99etudes-%C2%ABtraduction-qualite-%C2%BB-rudy-loock-sophie-lechauguettes-benjamin-holt>
- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, 109(2), 297-332. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2009-2-page-297.htm>
- Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France. *Cahier du CIEL 2007-2008*, 13-36. <https://docplayer.fr/16440393-Aspects-de-la-recherche-en-anglais-de-specialite-en-france-1.html>
- Molle, N., Paris, J., & Martin, C. (2019). D'un service transversal prestataire de services à une UFR décisionnaire de la politique des langues : exemple concret de la structuration d'une UFR Lansad à l'université de Lorraine et de ses impacts en termes de recherche et formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 38(1). <https://journals.openedition.org/apliut/6653>
- Moscarola, J. (2018). *Faire parler les données : Méthodologies quantitatives et qualitatives*. EMS Éditions. <https://www.editions-ems.fr/livres/collections/business-science-institute/ouvrage/487-faire-parler-les-donn%C3%A9es.html>
- Nassau, G. (2016). Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseillère [thèse]. Université de Lorraine. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01470493>
- Pons (n.d.). [Dictionnaire en ligne]. <https://fr.pons.com/traduction-texte>
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. In A. Rivens Mompean, P. Candas, & A. Chateau (Éds.), *La formation en langues/LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives - Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 27-45. <https://journals.openedition.org/apliut/5015>
- Puozzo Capron, I., & Piccardo, E. (Éds.). (2013). Émotion et apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48. <https://journals.openedition.org/lidil/3305>
- Rémillard, J. (2018). Utilité et utilisation de la traduction automatique dans l'environnement de traduction : une évaluation axée sur les traducteurs professionnels [thèse]. Université d'Ottawa/University of Ottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37784/3/Remillard_Judith_2018_th%C3%A8se.pdf
- Reverso (n.d.). [Outil de traduction automatique en ligne]. <https://www.reverso.net/traduction-texte>
- Reverso context (n.d.). [Traduction de millions de mots et d'expressions en contexte]. <https://context.reverso.net/traduction/>
- Robert, A.-M. (2010). La post-édition : l'avenir incontournable du traducteur ?. *Traduire*, (222), 137-144. <https://journals.openedition.org/traduire/460>
- Systran (1968). [Outil de traduction automatique en ligne]. <https://systran.net>
- TLFi, *Trésor de la Langue Française informatisé*. Atilf - CNRS & université de Lorraine. <http://www.atilf.fr/tlfi>
- Van Joolingen, W. (2004). *The PISA framework for assessment of ICT literacy* [présentation orale]. Diaporama disponible à https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/7_pisa_framework.pdf

White, K. D., & Heidrich, E. (2013). *Our Policies, Their Text: German Language Students' Strategies with and Beliefs about Web-Based Machine Translation*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(2), 230-250. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/tger.10143>

WordReference (1999). [Dictionnaire de traduction en ligne]. <https://www.wordreference.com/fr/>

Yvon, F. (2019). Les deux voies de la traduction automatique. *Hermès, La Revue*, 3, 62-68. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02401737/document>

DOI : <https://doi.org/10.3917/herm.085.0062>

NOTES

1. Au sens de Luyat et Regia-Corte (2009, p.298) : "La faculté de l'Homme à guider ses comportements en percevant ce que l'environnement lui offre en termes de potentialité d'action".
2. Le terme a été forgé par Michel Perrin en 1993 pour éviter le recours "péjoratif" (Mémet, 2008) à l'expression "Langues pour non-spécialistes" qui était alors en vigueur. Lansad signifie LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.
3. Il s'agit ici des langues offertes par l'UFR Lansad de l'université de Lorraine : anglais, allemand, espagnol, italien, chinois.
4. L'outil de questionnaire Google Form a été utilisé à cette fin.
5. Le corpus de réponses des trois questions ouvertes totalisait environ 19 000 mots.
6. Pour faciliter la compréhension des analyses, celles-ci sont présentées consécutivement aux résultats pour chaque question.
7. Cette utilisation ne relève pas vraiment de la traduction automatique, mais elle est néanmoins permise par certains OTA (Google Translate, DeepL).
8. Celles-ci correspondent aux degrés 1 et 2 dans le schéma.
9. En dépit de la possibilité offerte par certains traducteurs de cliquer sur un mot pour obtenir des formulations alternatives, aucun étudiant n'a mentionné l'utilisation de cette option dans ses réponses.
10. Définition tirée du *TLFi* : <https://www.cnrtl.fr/definition/intention>.

RÉSUMÉS

Les outils de traduction automatique sont déjà fortement installés parmi les pratiques des étudiants dans le cadre de leur formation en langue. Notre enquête, réalisée auprès d'une population de plus de 400 étudiants Lansad, a pour objectif d'identifier les outils auxquels les étudiants ont recours, d'apporter une description des procédures d'utilisation, et de recueillir des éléments concernant la perception de ces outils par ce public. Les résultats de notre étude révèlent des pratiques d'utilisation souvent en décalage avec la conception de ces outils, d'une part, en raison d'une confusion vis-à-vis de ceux-ci, et, d'autre part, en raison d'une conscientisation trop faible de leur rôle dans l'apprentissage d'une langue. Ce premier état des lieux en secteur Lansad souligne la nécessité de former les étudiants aux outils de traduction

automatique. D'autre part, elle nous encourage à interroger, dans le futur, le rôle des enseignants dans l'appréhension de ces outils par le public étudiant.

The use of machine translation (MT) tools is already widely spread among students as part of their language training. Our survey, carried out with over 400 Lansod (Languages for Specialists of Other Disciplines) students, aims to identify the tools used by students, to describe their procedures and to gather information regarding the perception of these tools. Results reveal that the use of these tools is often out of step with their conception, on the one hand because of a general confusion concerning MT tools, and on the other hand, because of insufficient awareness of their role in language learning. This first step in the Lansod sector underlines the need to train students in MT tools. It prompts us to further question the role of teachers in the handling of these tools by students.

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : autonomie, Lansad, représentations, traduction automatique

Keywords : autonomy, LANSOD, representations, machine translation

AUTEURS

GUILLAUME NASSAU

Maître de conférences en sciences du langage rattaché au laboratoire Atilf (CNRS/université de Lorraine) et enseignant au département de FLE de l'université de Lorraine, ses recherches portent notamment sur le lien entre émotions et apprentissages de langues, sur l'autonomie d'apprentissage, sur l'utilisation de jeux numériques pour l'apprentissage, et sur l'emploi de la traduction automatique par le public étudiant.

Courriel : guillaume.nassau@univ-lorraine.fr

Toile : <https://perso.atilf.fr/gnassau/>

Adresse : UFR Lansad Nancy, campus Lettres et sciences humaines, 23 boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54000 Nancy Cedex, France.

NICOLAS MOLLE

Maître de conférences en anglais et membre du laboratoire Atilf (CNRS/université de Lorraine), il s'intéresse à l'autonomie de l'apprenant dans les apprentissages de langues et à l'institutionnalisation du secteur Lansad. Ses recherches portent également sur les nouvelles technologies et l'apprentissage des langues. Il dirige l'UFR Lansad de l'université de Lorraine depuis 2019 et est co-éditeur de la revue *Mélanges CRAPEL*.

Courriel : nicolas.molle@univ-lorraine.fr

Toile : <https://perso.atilf.fr/nmolle/>

Adresse : UFR Lansad Nancy, campus Lettres et sciences humaines, 23 boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54000 Nancy Cedex, France.

CARMENNE KALYANIWALA

Maîtresse de conférences en didactique de l'anglais, elle s'intéresse aux notions d'autonomie et d'autonomisation, notamment dans une perspective sociale et médiatisée par les technologies. Elle s'intéresse également aux affordances et effets des environnements ludiques, immersifs et

virtuels pour l'apprentissage en langues et au potentiel des outils de traduction automatique pour développer les compétences en langues.

Courriel :carmenne.kalyaniwala@univ-lorraine.fr

Toile : <https://perso.atilf.fr/ckalyaniwala/>

Adresse : UFR Lansad Nancy, campus Lettres et sciences humaines, 23 boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54000 Nancy Cedex, France.