



**HAL**  
open science

# Intégrer plutôt qu'interdire : retour d'expérience sur l'utilisation des traducteurs en ligne et des LLM pour enseigner la traduction en licence LEA

Benjamin Holt, Rudy Loock

## ► To cite this version:

Benjamin Holt, Rudy Loock. Intégrer plutôt qu'interdire : retour d'expérience sur l'utilisation des traducteurs en ligne et des LLM pour enseigner la traduction en licence LEA. Epilogos, 2025. <hal-05147830>

**HAL Id: hal-05147830**

**<https://hal.science/hal-05147830v1>**

Submitted on 7 Jul 2025

**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

## **Intégrer plutôt qu’interdire : retour d’expérience sur l’utilisation des traducteurs en ligne et des LLM pour enseigner la traduction en licence LEA**

Benjamin HOLT

(Université de Lille, UMR 8163 « Savoirs, Textes, Langage » du CNRS)

Rudy LOOCK

(Université de Lille, UMR 8163 « Savoirs, Textes, Langage » du CNRS)

**Résumé :** En partant du constat que les outils en ligne de traduction automatique comme DeepL ou Google Traduction sont massivement utilisés par les étudiants, cet article propose plusieurs façons dont ceux-ci peuvent être intégrés au sein d’un cours de traduction français↔anglais en licence LEA (Langues étrangères appliquées). Plutôt que de les proscrire, ou de faire comme s’ils n’existaient pas, nous plaidons en faveur d’une approche raisonnée de ces outils, qui puisse amener les étudiants à développer un sens critique vis-à-vis des résultats qu’ils génèrent. Nous proposons différents exercices pratiques consistant à comparer les sorties de différents outils, à en corriger les erreurs, mais aussi à obtenir des explications grammaticales sur des phénomènes linguistiques clés à l’aide de LLM (*large language models*) comme ChatGPT. Ces exercices ont non seulement pour objectif d’aider les étudiants à acquérir une *MT literacy* et une *AI literacy*, mais ils permettent également de répondre aux exigences de départ des cours de traduction en licence LEA, à savoir la maîtrise de compétences langagières et culturelles. Le but de cette approche est ainsi de développer chez les étudiants en licence LEA des compétences réflexives, techniques et langagières qui leur serviront aussi bien durant leurs études supérieures que dans la vie professionnelle.

**Mots-clés :** enseignement de la traduction, traduction automatique, large language models, MT literacy, AI literacy

**Abstract:** The widespread use of online translation tools such as DeepL and Google Translate among students serves as the starting point for this article, which offers several ways in which these tools can be integrated into English↔French translation classes as part of an undergraduate program in applied foreign languages. Instead of banning these tools or pretending they don’t exist, we advocate for a reasoned approach that enables students to develop a critical perspective on their use. We offer practical exercises that consist in comparing the outputs of different tools and in correcting their errors, as well as ones that use LLMs (large language models) to obtain grammatical explanations regarding key linguistic phenomena. Not only do these exercises allow students to develop their MT and AI literacies, but they also fulfill the main requirement of translation courses in applied foreign languages programs: the development of linguistic and cultural competence. The purpose of this approach is to help undergraduate students in applied foreign language programs to develop reflexive, technical and linguistic competencies that will serve them during their future studies and throughout their professional careers.

**Key words:** teaching translation, automatic translation, large language models, MT literacy, AI literacy

## 1. INTRODUCTION

Dans cet article nous revenons sur la façon dont nous avons intégré au sein d'un cours de traduction en troisième année de licence de Langues étrangères appliquées (LEA) une formation aux outils en ligne qui génèrent des traductions automatiques. Il s'agit essentiellement des traducteurs en ligne génériques comme DeepL, Google Traduction ou Reverso, mais aussi des *Large Language Models* (LLM) du type ChatGPT. En effet, face à une utilisation très répandue de ces outils (voir ci-dessous), il nous a semblé indispensable de « faire sortir l'éléphant de la salle de cours » (Loock *et al.*, 2022) et de former les étudiants à une utilisation raisonnée et efficace de ces outils comme aide à la traduction. La paire de langues concernée est anglais-français.

Si les sorties de traduction automatique (TA) fournies par les traducteurs en ligne ont gagné en qualité depuis l'introduction de la TA neuronale au milieu des années 2010, elles requièrent néanmoins toujours une vérification car les erreurs demeurent nombreuses. Parmi celles-ci on trouve des problèmes de sens mais aussi toute une série d'erreurs comme la mauvaise gestion des ambiguïtés, des noms propres, des acronymes, des phénomènes de polysémie ou de collocation, sans oublier les omissions et les problèmes de fluidité dues à des traductions trop littérales, notamment au niveau de la syntaxe (Loock *et al.*, 2022, p. 125). Comme l'ont montré certaines études (Loock, 2020 ; De Clercq *et al.*, 2021, Vanmassenhove *et al.*, 2021), le « *machine-translationese* » est une réalité. La question des biais est également importante, qu'ils soient algorithmiques (surreprésentation de certaines traductions car fréquentes au détriment d'autres, ce qui entraîne un appauvrissement lexical, voir Vanmassenhove *et al.*, 2019) ou discriminatoires (comme les biais sexistes bien connus, voir Vanmassenhove *et al.*, 2018 ou Stanovsky *et al.*, 2019). Les traducteurs en ligne ne sont donc pas des calculatrices aux résultats stables et systématiquement fiables, et leur utilisation nécessite un recul, une forme de « scepticisme sain » pour reprendre un terme de O'Brien et Ehrensberger-Dow (2020), dont chaque utilisateur devrait faire preuve. En complément, nous nous intéressons aux LLM, qui sont des outils générateurs de texte (dialogue, résumé de texte, reformulation, paraphrase...), certes non destinés spécifiquement à générer des traductions mais capables d'effectuer ce type de tâches à partir d'instructions spécifiques (*prompts*).

Ces deux types d'outils (traducteurs en ligne et LLM) relèvent de ce que l'on appelle l'Intelligence artificielle (IA) générative et posent de nombreux défis pour l'enseignement des langues en général et de la traduction en particulier. Des études ont ainsi montré que leur utilisation pouvait entrer dans le cadre de l'apprentissage des langues (voir par exemple Resende et Way, 2021, van Lieshout et Cardoso, 2022 pour les traducteurs en ligne puisque les étudiants ne se contentent pas de les utiliser comme outils d'aide à la traduction mais les utilisent comme outils d'aide à la compréhension, à la rédaction, et à la correction), même si le lien avec un apprentissage réel n'est pas toujours évident. L'arrivée de la TA neuronale datant maintenant de près de 10 ans, il existe un certain recul et toute une littérature scientifique a porté sur la façon dont une formation à la TA et à la post-édition, à savoir la correction de sorties de TA, pouvait être intégrée dans les formations, en particulier les formations de master

à orientation professionnelle mais aussi d'autres formations plus généralistes (voir par exemple Delorme Benites *et al.*, 2021, Dorst *et al.*, 2022, ou encore nos propres travaux). Les mêmes questions semblent se poser aujourd'hui autour des nouveaux outils d'IA générative tels que ChatGPT ou LeChat, et nos réflexions porteront donc ici également sur ce type d'outil, mais spécifiquement en lien avec des tâches de traduction.

Nous revenons dans un premier temps sur les points de départ qui nous ont amenés à proposer cette formation, avant de décrire des activités pédagogiques que nous avons mises en place, en distinguant traduction de l'anglais vers le français et traduction du français vers l'anglais, et d'aborder la question des ressources pédagogiques et l'évaluation. L'article se conclut par une discussion autour des enjeux que posent ces outils sur la formation des étudiants et du rôle des enseignants.

## 2. Points de départ

La mise en place d'une formation spécifique qui inclut une formation à des outils d'aide à la traduction, en l'occurrence les traducteurs en ligne (par exemple DeepL, Google Traduction, Reverso) dans un premier temps, puis les *Large Language Models* (LLM) dans un second temps (par exemple ChatGPT, LeChat), a pour point de départ un constat fait par toute personne enseignant la traduction aujourd'hui : les étudiants utilisent massivement ces outils pour leurs préparations à la maison ou même pendant le cours lorsque l'accès à un ordinateur est autorisé (voir par exemple les chiffres donnés dans O'Neill, 2019, Delorme Benites *et al.*, 2021, Dorst *et al.*, 2022, Loock et Léchauguette, 2021, qui font état d'une utilisation régulière des traducteurs en ligne chez la grande majorité des étudiants). Or, comme nous avons pu le démontrer ailleurs (Loock et Léchauguette, 2021, Loock *et al.*, 2022), cette utilisation n'est pas toujours optimale. Ainsi, dans le cadre d'une enquête menée auprès d'étudiants inscrits en troisième année de licence LEA (n=159) en 2020, nous avons pu établir que près de 4 sur 10 saisissent des bouts de phrase, voire des mots dans l'interface des traducteurs en ligne avant d'intégrer le résultat fourni dans leurs traductions. Il s'agit là d'une utilisation problématique, qui ne générera pas les meilleurs résultats puisqu'un traducteur en ligne ne s'utilise pas comme un dictionnaire. On constate d'ailleurs que les étudiants confondent les différents types d'outils : dans le cadre de cette enquête, les étudiants déclarent en effet utiliser majoritairement DeepL (6 étudiants sur 10), Google Traduction (4 étudiants sur 10), et Reverso Traduction (4 étudiants sur 10), mais aussi d'autres outils (2 étudiants sur 10) parmi lesquels ils citent Wordreference, Linguee, ou encore Pleco, qui ne sont pourtant pas des traducteurs en ligne.

Parallèlement, nous avons souhaité évaluer la capacité des étudiants à repérer et corriger les erreurs dans un texte journalistique traduit automatiquement par DeepL. Nous avons alors constaté que sur 20 erreurs jugées importantes relevant de différentes catégories (sens, fluidité, collocations, grammaire, ponctuation...), seulement 5 étaient bien repérées et corrigées par les étudiants, tandis que plus de 12 sur 20 en moyenne n'étaient tout simplement pas repérées. Si

les erreurs de sens (1) ont été majoritairement bien identifiées, celles liées au manque de fluidité du fait de calques lexicaux et structurels (2) l'ont été beaucoup moins.<sup>1</sup>

(1) The line in front of the Louis Vuitton store **was barely a line by Paris standards**.  
DeepL : *La file d'attente devant le magasin Louis Vuitton était à peine plus longue que celle de Paris.*

(2) Many spoke in Chinese, with one couple **dictating Mandarin into a smartphone**.  
DeepL : *Tous étaient asiatiques et parlaient en chinois. Un couple dictait le mandarin dans un smartphone.*

Ceci nous a amenés à conclure sur l'importance du « *priming effect* » (Carl & Schaeffer, 2017) ou encore du biais d'ancrage, à savoir l'impact qu'a la traduction générée par l'outil sur la capacité des utilisateurs de traducteurs en ligne (les étudiants, mais aussi les professionnels de la traduction) à proposer autre chose, ce qui les amène à valider des traductions qui ne sont pas de qualité optimale alors qu'une traduction sans recours à ces outils donnerait de meilleurs résultats (Carl et Schaeffer, 2017, p. 52). On imagine ainsi mal les étudiants produire des phrases incluant l'expression « dicter le mandarin dans un smartphone », pourtant non modifiée par plus de 8 étudiants sur 10. Les traductions générées par les traducteurs en ligne représentent alors de véritables « leurres » et les étudiants, qui tendent à surestimer les performances de ces outils, manquent de recul pour identifier les erreurs là où un « scepticisme sain » serait plus efficace.

Il nous a donc semblé important de proposer aux étudiants en fin de licence une formation aux traducteurs en ligne qui génèrent des traductions dites « automatiques » en partant de leur utilisation de ces outils, en les sortant de la position de simples consommateurs passifs, et en développant un regard critique pour une approche que l'on pourra appeler « raisonnée ». Ce type de formation ne s'adresse pas qu'à des étudiants qui s'orienteraient vers la traduction professionnelle, le recours aux traducteurs en ligne pouvant se faire dans de nombreux domaines. L'objectif a donc été de développer une « *MT literacy* », pour reprendre un terme mis en avant par Bowker et Ciro (2019) pour désigner toute une série de compétences en lien avec la traduction automatique, comme la capacité à comprendre le fonctionnement des outils de TA, l'évaluation de la pertinence de les utiliser et de la « TA-compatibilité » des textes (*MT-friendliness*), ou encore à corriger les sorties de TA (Bowker et Ciro, 2019, p. 88).

De la même manière, l'arrivée des *Large Language Models* (LLM) fin 2022, notamment ChatGPT, et les mêmes constats relatifs à une utilisation massive mais pas toujours optimale nous ont amenés à réfléchir sur la façon dont ces nouveaux outils d'IA générative pouvaient s'intégrer dans notre enseignement de traduction comme outils d'aide à la traduction. La capacité à réfléchir sur le fonctionnement et l'utilisation de l'IA générative fait alors partie de ce que Long et Magerko (2020) nomment « *AI Literacy* », tandis que la *MT literacy* au sens

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons le lecteur à Loock et Léchauguette (2021) pour d'autres exemples et pour une analyse complète de cette expérimentation.

large est composée de plusieurs sous-compétences d'ordre technique, linguistique, économique, sociétale, et cognitive (Krüger et Hackenbuchner, 2024).

Nous avons ainsi dès la rentrée 2021 mis en place, au sein d'un enseignement de traduction anglais<>français déjà existant, une formation spécifique, qui s'est enrichie et affinée au fil des ans (et cela continue aujourd'hui) pour intégrer ces outils utilisés massivement par nos étudiants et parfois considérés par les enseignants et les étudiants comme des outils de triche. Plutôt que de les interdire comme cela se fait parfois, nous sommes partis d'un principe de validité écologique (Mellinger et Hanson, 2022) : puisque nos étudiants se servent de ces outils, il nous appartient de les former afin qu'ils en développent un usage professionnel. Cet article revient sur les différents éléments que nous avons pu mettre en place afin d'atteindre cet objectif (cours théorique, exercices d'application, évaluation), en abordant de façon distincte la traduction de l'anglais vers le français puis la traduction du français vers l'anglais.<sup>2</sup>

### 3. Présentation de la formation

L'enseignement de traduction en troisième année de Licence LEA dont il est ici question relève de ce que l'on appelle communément la traduction « pédagogique », à savoir le développement de diverses compétences en lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère : compréhension/production écrites et orales, analyse linguistique en langue source/cible, prise en compte des différences culturelles. Les textes de travail sont pour partie des textes journalistiques et pour partie des infographies, c'est-à-dire des documents qui combinent texte, images et schémas afin de fournir des informations de façon synthétique et visuelle sur un sujet donné, éventuellement avec un objectif de sensibilisation. Les documents relèvent des domaines de l'emploi, de la consommation, et de la vie en entreprise au premier semestre ; au second, les domaines retenus sont ceux des transports, du tourisme, et des échanges internationaux. Ces thématiques sont en lien direct avec le programme d'études en LEA et les futurs métiers de nos étudiants.

La langue française est pour la majorité de nos étudiants leur langue première<sup>3</sup>, et les cours de traduction vers cette langue aident les étudiants à améliorer leurs compétences en compréhension écrite en anglais, et en production écrite en français. De façon complémentaire, les cours de traduction vers la langue étrangère permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences réceptives en français et productives en anglais. Les acquisitionnistes insistent depuis longtemps sur l'importance de l'*output*, qui permet aux apprenants de tester des hypothèses qui seront par la suite validées ou corrigées par l'enseignant (Porquier et Py, 2004). Cette tension entre l'interlangue de l'étudiant et la compétence du locuteur natif est nécessaire au développement langagier. Le cours de traduction vers la langue étrangère est un lieu unique

---

<sup>2</sup> Ces deux enseignements sont parfois encore appelés « thème » et « version », mais au sein du département LEA de l'Université de Lille, nous avons décidé de ne plus recourir à ces appellations, qui renvoient à des exercices spécifiques et une approche plus littéraire de la traduction.

<sup>3</sup> Depuis 2015, un groupe de TD spécifique regroupe les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français (étudiants en échange ou inscrits dans le parcours Français sur objectifs spécifiques (FOS)).

où les apprenants peuvent travailler simultanément les quatre compétences, tout en intégrant la culture et la grammaire. Contrairement aux cours de grammaire classiques, où les points de grammaire sont sélectionnés à l'avance, le cours de traduction permet aux étudiants de bénéficier d'explications grammaticales à la carte en fonction de leurs besoins réels.

Face à la prolifération des outils, la question peut se poser de savoir s'il convient d'introduire des cours spécifiques dont l'objectif est la maîtrise de leur fonctionnement ou s'il est préférable d'aborder ces questions au sein de cours existants. La question se pose de façon particulièrement prégnante en ce moment au sujet de l'IA générative : faut-il y consacrer des enseignements spécifiques ou introduire l'IA dans les enseignements existants ? Nous avons fait le second choix car nous estimons que l'utilisation des outils doit servir les objectifs d'un enseignement de traduction, et que les compétences linguistiques et traductionnelles restent fondamentales. Au-delà d'exercices de traduction classiques, nous proposons donc toute une série d'exercices pratiques en lien avec le développement de compétences dans l'utilisation des traducteurs en ligne et des LLM, une fois qu'ont été posés un certain nombre d'éléments théoriques : définitions des différents outils (important si l'on considère la confusion mentionnée ci-dessus), enjeux et difficultés qu'ils posent, importance de développer une *MT/AI literacy* pour une utilisation raisonnée et professionnelle.

### 3.1 Exercices pratiques à partir de traductions automatiques

La meilleure façon de développer sa *MT literacy* ou encore sa *AI literacy* est sans aucun doute de prendre en main les outils et de les expérimenter. C'est la raison pour laquelle différents types d'exercices pratiques sont proposés aux étudiants. Nous distinguons ci-dessous la traduction du français vers l'anglais et la traduction de l'anglais vers le français, car nous estimons que l'approche doit être différente du fait de la différence de compétences chez nos étudiants pour ces deux langues.

#### 3.1.1 Exercices pour la traduction vers le français

Comme évoqué plus haut, la langue française est pour la majorité de nos étudiants leur langue première, et l'analyse de traductions générées automatiquement peut s'appuyer sur leurs compétences linguistiques dans une langue de travail qu'ils utilisent quotidiennement, ce qui devrait *a priori* faciliter le travail d'analyse sur les sorties de TA en français.

Les différents exercices d'application que nous proposons peuvent prendre différentes formes. Il peut s'agir d'exercices comparatifs qui mettront en regard différentes sorties de TA pour le même texte, générées par des traducteurs en ligne. Ceci permet aux étudiants de prendre conscience que ce que génèrent les outils n'est pas un résultat unique, et la comparaison permet de déterminer ce qui est correct ou non, mais aussi ce qui est mieux ou moins bien formulé. Nous parlons ainsi de « sorties de TA » ou de « prétraductions » afin de souligner la nécessité d'y apporter des modifications. Cela participe au développement d'un regard critique sur ce que propose la machine, qu'il s'agisse de traductions générées par un traducteur en ligne ou un

LLM, en insistant sur la variabilité des résultats. Pour ce faire, nous proposons régulièrement des tableaux comparatifs, segmentés au niveau de la phrase pour une meilleure ergonomie, avec la phrase source dans une première colonne, suivie de différentes traductions générées par DeepL, Google Traduction, Reverso, ChatGPT, eTranslation ou autres<sup>4</sup>. L'objectif final reste de fournir une traduction pertinente dans une ultime colonne. La Figure 1 ci-dessous propose une illustration de ce type de tableau.

Texte source	Google Traduction	DeepL	Reverso	Chat GPT	eTranslation	Traduction finale
Students find Erasmus replacement scheme inadequate, analysis finds	Les étudiants trouvent le programme de remplacement Erasmus inadéquat, selon une analyse	Une analyse révèle que les étudiants jugent le système de remplacement Erasmus inadéquat	Les étudiants trouvent le programme de remplacement Erasmus inadéquat, selon une analyse	Les étudiants estiment que le programme de remplacement d'Erasmus est insuffisant, selon une analyse	Les étudiants trouvent le programme de remplacement Erasmus inadéquat, selon une analyse	
Some UK applicants forced to quit Turing scheme when places not confirmed or they failed to receive funds in time	Certains candidats britanniques ont été contraints de quitter le programme Turing lorsque leurs places n'ont pas été confirmées ou qu'ils n'ont pas reçu de fonds à temps.	Certains candidats britanniques ont été contraints d'abandonner le programme Turing lorsque les places n'ont pas été confirmées ou qu'ils n'ont pas reçu les fonds à temps.	Certains demandeurs britanniques ont été contraints de quitter le système de Turing lorsque les lieux n'ont pas été confirmés ou qu'ils n'ont pas reçu de fonds à temps	Certains candidats britanniques contraints d'abandonner le programme Turing lorsque les places n'étaient pas confirmées ou qu'ils ne recevaient pas les fonds à temps	Certains demandeurs britanniques forcés de quitter le programme Turing lorsque les places ne sont pas confirmées ou qu'ils n'ont pas reçu de fonds à temps	
www.theguardian.com Wed 3 Jan 2024	www.theguardian.com mer. 3 janvier 2024	www.theguardian.com Wed 3 Jan 2024	www.theguardian.com Mer 3 Jan 2024	www.theguardian.com Mercredi 3 janvier 2024	www.theguardian.com mer. 3 janv. 2024	

<sup>4</sup> Les différents outils sont accessibles gratuitement : <https://translate.google.com/>, <https://www.deepl.com/en/translator>, <https://www.reverso.net/traduction-texte>, <https://chatgpt.com/>, [https://commission.europa.eu/resources/etranslation\\_fr](https://commission.europa.eu/resources/etranslation_fr).

Students taking part in the government's post-Brexit replacement for the EU's Erasmus+ student exchange scheme were forced to drop out because places were confirmed too late, while others failed to receive funding until after their return, according to analysis.	Les étudiants participant au programme d'échange d'étudiants Erasmus+ de l'UE après le Brexit ont été contraints d'abandonner parce que les places ont été confirmées trop tard, tandis que d'autres n'ont reçu de financement qu'après leur retour, selon une analyse.	Des étudiants participant au programme gouvernemental de remplacement post-Brexit du programme d'échange d'étudiants Erasmus+ de l'UE ont été contraints d'abandonner parce que les places ont été confirmées trop tard, tandis que d'autres n'ont reçu le financement qu'après leur retour, selon une analyse.	Selon une analyse, les étudiants participant au programme d'échange d'étudiants Erasmus+ du gouvernement après le Brexit ont été contraints d'abandonner parce que les places ont été confirmées trop tard, tandis que d'autres n'ont reçu de financement qu'après leur retour.	Les étudiants participant au programme de remplacement post-Brexit du gouvernement pour le programme d'échange étudiant Erasmus+ de l'Union européenne ont été contraints d'abandonner en raison de la confirmation tardive des places, tandis que d'autres n'ont reçu de financement qu'après leur retour, selon une analyse.	Les étudiants participant au programme d'échange d'étudiants Erasmus+ du gouvernement après le Brexit ont été contraints d'abandonner parce que les places ont été confirmées trop tard, tandis que d'autres n'ont reçu de financement qu'après leur retour, selon une analyse.
--	---	---	---	--	---

Figure 1. Comparaison de traductions automatiques

Les étudiants peuvent ainsi constater les différentes propositions pour *Erasmus replacement scheme* dans le titre : « le programme de remplacement Erasmus » (Google Traduction, Reverso), « le système de remplacement Erasmus » (DeepL), « le programme de remplacement d'Erasmus » (ChatGPT), « le programme de remplacement Erasmus » (eTranslation). Cette comparaison permet une réflexion sur le lien entre *Erasmus* et *replacement scheme* (il s'agit de remplacer Erasmus et non pas du programme Erasmus qui remplace un autre programme comme l'expriment certaines sorties de TA), mais aussi sur la traduction du mot *scheme*, qui peut se traduire de façons différentes selon le contexte. De la même manière, le choix de *demandeurs* pour traduire *applicants* pourra être remis en question du fait du contexte (les étudiants sont candidats et non demandeurs), et une réflexion pourra avoir lieu sur la position du circonstant *selon l'analyse* dans les traductions de la deuxième phrase, que seul Reverso a fait le choix de déplacer en tête de phrase, configuration plus naturelle en français. Cette comparaison de sorties de TA rend également possible une réflexion linguistique sur le choix du déterminant pour traduire l'article zéro devant *students* au début de la deuxième phrase (*les* vs. *des* étudiants). Le recours à la traduction automatique n'est donc absolument pas incompatible avec une analyse grammaticale et linguistique puisque l'on voit ici qu'un tel

travail permet d'aborder diverses questions (composition nominale, polysémie, ordre des mots, détermination) et ce faisant, de développer les compétences grammaticales des étudiants.

Un autre exercice pertinent est le recours à la traduction automatique pour différents types de textes : les infographies notamment, que nous avons incluses dans les textes de travail, sont particulièrement peu « TA-compatibles » dans la mesure où l'on y trouve des mots ou groupes de mots isolés, des phrases averbales, et des formulations propres à ce type de supports. Ceci permet de montrer aux étudiants que le recours à des traductions générées automatiquement n'est pas toujours un choix pertinent. Ainsi, dans une infographie sur les émissions de gaz à effet de serre produites par les modes de transport, on trouve des segments averbaux comme des syntagmes nominaux qui peuvent poser problème aux traducteurs en ligne. Par exemple, « *Ways to reduce GHGS from transportation* » est traduit par « Moyens de réduire les émissions de gaz à effet de serre dues au transport » (DeepL) ou par « Moyens de réduire les émissions de gaz à effet de serre provenant des transports » (Google Traduction), alors que la norme d'usage pour ce type de documents serait plutôt la reformulation par une interrogative (« Comment réduire les émissions... ? »). De la même manière, une infographie visant à sensibiliser le lecteur au gâchis alimentaire, avec toute une série d'impératifs en anglais (« *Write a shopping list* », « *Plan Meals* », « *Shop Local* », etc.) pourra être traduite en ayant recours à des structures permettant le renvoi à la personne (« Je rédige une liste de courses », « Je planifie mes repas », « Je consomme local », etc.), ce qui est très fréquent pour ce type de communication en français. Aucun des traducteurs en ligne testés ne propose ce type de traduction.

Un troisième exercice particulièrement difficile est l'identification et la correction d'erreurs au sein de traductions générées automatiquement. Ceci peut se faire au niveau du texte dans son ensemble, mais notre expérience nous a montré que les étudiants éprouvaient de grandes difficultés, avec une tendance à la sur-correction et à l'introduction d'erreurs, lorsqu'on leur soumet un texte intégralement traduit de façon automatique, sans accompagnement spécifique. Nous préférons désormais aborder les choses de façon plus précise, en soulignant des éléments dans le texte cible généré automatiquement, afin de signaler un élément qui demande à être corrigé. Dans ce cas, le recours à une seule traduction automatique s'impose, contrairement à l'exercice comparatif. Les segments peuvent être plus ou moins longs, ce qui doit permettre une problématisation de l'enjeu : s'agit-il d'une erreur liée à une ambiguïté lexicale, à un phénomène de collocation (segments courts), ou bien à un choix structurel/d'ordre des mots qui pose un problème de fluidité (segments longs) ? Ce travail permet également une réflexion linguistique pertinente pour des apprenants en langue, par exemple à travers la traduction du *present perfect* par un passé composé ou un présent, ou encore par l'explicitation du lien sémantique implicite entre les différents éléments d'un syntagme nominal complexe. La différence avec un travail de traduction « classique » est qu'il ne s'agit pas de partir du texte source pour effectuer un choix en langue cible, mais d'analyser un choix déjà effectué pour en déterminer la pertinence. Dans l'exemple (3) ci-dessous, les éléments soulignés doivent amener les étudiants à réfléchir sur le lien sémantique implicite entre *Brexit* et *relations* (si le Brexit renvoie à un événement passé, alors il convient de parler des relations post-Brexit) et sur le choix du verbe pour traduire *suggest* qui est un calque depuis l'anglais (lexical, mais aussi au

niveau du choix du temps, qui sera le présent dans un texte journalistique français). Un long segment souligné comme *l'annulation de grandes parties de la sortie du Royaume-Uni du bloc* doit amener l'étudiant à s'interroger sur le choix structurel, calque depuis l'anglais : il conviendra de parler de mesures relatives à la sortie du Royaume-Uni de l'UE et de l'annulation d'une grande partie de celles-ci, voire d'un retour en arrière. Enfin, la traduction automatique ne localisant pas les choix typographiques, cet exemple est l'occasion de parler des différences entre les deux langues au niveau de la ponctuation : les tirets cadratins pourront être remplacés par des virgules ou des parenthèses.

(3)

Texte d'origine	Traduction proposée par DeepL
<p>Keir Starmer is being pushed to be more ambitious with his Brexit relations reset with the EU after new polling suggested voters - even Brexiteers - now support reversing large parts of the UK's departure from the bloc.</p>	<p>Keir Starmer est poussé à être plus ambitieux dans sa réinitialisation des relations avec l'UE <b><u>dans le cadre du</u></b> Brexit après qu'un nouveau sondage <b><u>a suggéré</u></b> que les électeurs - même les pro-Brexit - sont désormais favorables à <b><u>l'annulation de grandes parties de la sortie du Royaume-Uni du bloc.</u></b></p>

Ce type d'exercices faits régulièrement au cours du semestre doit permettre aux étudiants d'établir une *check-list* de phénomènes à « surveiller » au moment de la lecture des sorties de TA, et auxquels ils doivent prêter une attention particulière.

Au-delà d'exercices visant à analyser des traductions automatiques, il est également imaginable d'utiliser traducteurs en ligne et LLM comme outils d'aide à l'analyse linguistique. Nous avons ainsi montré dans Loock et Holt (2024) comment les sorties de TA et les requêtes via un LLM (en l'occurrence ChatGPT) pouvaient aider à l'analyse linguistique des syntagmes nominaux (SN) complexes, qu'ils apparaissent dans une phrase (4) ou un titre (5) (le SN complexe figure en gras, la tête du SN étant soulignée).

(4) Recently **my three-year-old £1,300 Apple MacBook Pro's backlight** stopped working, rendering the screen completely black and unusable.

(5) **Dog show pulled over ear crops** moved to new venue

L'identification de la tête du SN, préalable crucial pour toute traduction correcte, reste une difficulté importante pour les étudiants : notre étude a montré qu'en l'absence d'outils d'aide à la traduction, le taux d'identification correcte chez des étudiants de troisième année de licence (n= 74-101) n'était que de 72% pour les phrases et de 47% pour les titres. L'accès à des prétraductions en français générées par DeepL pour les titres permet une augmentation significative des résultats : l'identification correcte est en effet passée à près de 56% pour l'ensemble des titres proposés (n=23), sans toutefois permettre une résolution complète du

problème. Dans le cas de notre exemple (5), lorsqu'il a été accompagné de la prétraduction « L'exposition canine est déplacée pour cause de cultures auriculaires », le taux d'identification correcte est passé de 36% à 62% malgré la traduction erronée de *ear crops*. On constate toutefois une forte variabilité des résultats : si certains SN complexes sont bien mieux analysés avec un gain de 26 points pour le SN en (5) par exemple, dans d'autres cas nous avons pu constater une dégradation des résultats. La conclusion que nous en avons alors tirée est que l'accès à des traductions générées automatiquement ne contribue à une bonne analyse d'un SN complexe que dans une certaine mesure, particulièrement lorsque la prétraduction proposée calque la structure du SN source mais pas dans les autres cas (nous renvoyons le lecteur à Loock et Holt, 2024 pour des résultats complets et une analyse détaillée). Nous avons alors souhaité voir si un autre outil, en l'occurrence les LLM, et spécifiquement ChatGPT, pouvait servir d'assistant linguistique. La réponse a été positive, puisque même un simple prompt (*zero-shot prompting*, par exemple « *In each of the following press titles, please identify the head in the noun phrases in square brackets* ») permet un taux d'identification correcte de 100%<sup>5</sup>. D'autres LLM semblent être en mesure d'effectuer cette tâche avec succès comme LeChat (Loock, 2025). Le recours à l'outil « Raisonner » de ChatGPT permet par ailleurs d'obtenir des gloses intéressantes comme le montre la Figure 2, où l'outil (spécifiquement la version 4o, utilisée en mars 2025) propose à la fois une identification de la tête du syntagme mais aussi une glose explicitant les liens sémantiques entre la tête et les modifieurs (Loock, 2025).

[Dog show pulled over ear crops]

- **Head:** *show*
- **Semantic link:** "Dog" identifies the type of show, while "pulled over ear crops" is a participial phrase that explains why the show is notable—indicating that it has been affected (e.g. cancelled or relocated) by issues related to ear cropping. The modifiers together describe a dog show defined by its association with the contentious practice of ear cropping.

Figure 2. Identification de la tête du syntagme et explicitation du lien sémantique entre la tête et les autres modifieurs

Les LLM semblent particulièrement performants pour l'analyse des SN complexes puisque capables d'explicitier les liens sémantiques implicites en fournissant des gloses pertinentes comme dans le cas de séquences nom/adjectif + *fighter* (Figure 3) ou des structures nom de pays + *peace* + *plan* (Figure 4) (résultats obtenus via ChatGPT-4o en mars 2025), cas où la prise en compte du contexte est indispensable pour une bonne analyse sémantique :

<sup>5</sup> Les expérimentations ont été menées à plusieurs reprises entre octobre 2023 et mars 2025, en utilisant différentes versions de ChatGPT (3.5 et 4o). Si dans un premier temps, des instructions plus détaillées accompagnées d'exemples (*few-shot prompting*) étaient nécessaires, cela n'est désormais plus le cas.

1. **Firefighter** → *A fighter against fire, whose job is to extinguish fires and rescue people from dangerous situations.*
  - (e.g., *The firefighter bravely entered the burning building to save the family.*)
2. **Resistance fighter** → *A fighter in a resistance movement, actively opposing an occupying force or oppressive regime.*
  - (e.g., *The resistance fighter played a key role in the underground movement against the invaders.*)
3. **Freedom fighter** → *A fighter for freedom, usually engaged in armed or political struggle against oppression or dictatorship.*
  - (e.g., *Many saw him as a freedom fighter, while others labeled him a rebel.*)
4. **Taliban fighter** → *A fighter belonging to the Taliban, engaging in combat as part of the militant group.*
  - (e.g., *The army clashed with a Taliban fighter in the remote mountains.*)
5. **MMA fighter** → *A fighter in Mixed Martial Arts (MMA), trained in various combat disciplines for competitive fighting.*
  - (e.g., *The MMA fighter prepared rigorously for his upcoming championship bout.*)

Figure 3. Gloses fournies par le LLM ChatGPT-4o dans le cas de séquences N/Adj + *fighter*

How would you translate in French "the Ukraine peace plan" ?	What about the US peace plan ?
In French, "the Ukraine peace plan" can be translated as: "Le plan de paix pour l'Ukraine" This translation conveys the idea of a peace plan concerning or aimed at Ukraine.	"The US peace plan" can be translated into French as: "Le plan de paix des États-Unis" This indicates that the peace plan originates from or is proposed by the United States.

Figure 4. Gloses et traductions fournies par le LLM ChatGPT-4o dans le cas de séquences Nom de pays + *peace* + *plan*

Ce type de manipulations avec les étudiants permet de montrer qu’au-delà de la génération de traductions, il est possible d’exploiter les outils pour l’analyse linguistique elle-même. Ceux-ci jouent alors le rôle d’assistants linguistiques en fournissant des gloses ou en facilitant l’analyse morphosyntaxique.

### 3.1.2 Exercices pour la traduction vers l’anglais

Bien que la traduction vers la langue étrangère soit plus difficile pour les étudiants, le recours à des exercices de traduction automatique permet de se focaliser sur des phénomènes linguistiques à des fins d’apprentissage. De même que pour la traduction vers le français, les cours de traduction vers l’anglais donnent lieu à l’analyse de traductions automatiques produites par des outils comme DeepL, Google Traduction, ou ChatGPT. L’analyse critique de ces prétraductions permet d’aborder divers aspects de la langue d’ordre lexical syntaxique, ou grammatical

L'exemple (6) ci-dessous, extrait d'une brochure touristique, permet d'aborder la traduction de l'item lexical « gourmand ». DeepL traduit l'adjectif « gourmande » par *gourmet*. Or, comme le rappellent Vinay et Darbelnet (1977), les mots en français et en anglais n'ont pas toujours la même extension, c'est-à-dire qu'ils ne recouvrent pas la même aire sémantique. Dans l'exemple ci-dessus, « gourmand » a plus d'extension que *gourmet* car il peut être utilisé pour décrire des personnes aussi bien que des objets (au sens figuré) ou des plats. En revanche, le mot *gourmet* ne s'emploie que pour décrire de la nourriture. Il est donc étrange de dire qu'une région est *gourmet*. Une traduction plus naturelle serait que la région « *has great food* » ou que « *people eat well* » en Wallonie.

(6)

Texte d'origine	Traduction proposée par DeepL
La Wallonie est accueillante et gourmande.	Wallonia is both welcoming and gourmet.

D'autres phrases issues de ce même texte permettent d'aborder des phénomènes syntaxiques. Dans l'exemple (7), DeepL propose un calque syntaxique qui doit être corrigé.

(7)

Texte d'origine	Traduction proposée par DeepL
Cette carte vous propose une sélection de 40 producteurs qui vous convient à la découverte de leur travail, les étapes de fabrication et la dégustation de leurs produits.	This map features a selection of 40 producers who invite you to discover their work, the stages of production and taste their products.

Selon Vinay et Darbelnet (1977), la langue française se situe sur le plan de l'entendement, tandis que l'anglais se situe sur le plan du réel. Ces auteurs expliquent que le français visionne le monde comme si l'on appuyait sur pause (arrêt sur image) et que l'on décrivait une image figée, tandis que l'anglais décrit le monde tel qu'il se déroule dans l'action. C'est la raison pour laquelle le substantif est aussi courant en français, comme *la découverte* ci-dessus qui a été transposée en verbe (*to discover*) par DeepL, ou *la dégustation* qui a été transposée en verbe (*to taste*). Le repérage de ces transpositions permet aux étudiants d'appréhender cette différence. Dans la phrase en français ci-dessus, on peut mettre autant de substantifs que l'on souhaite après « convier à la découverte de ». De même, en anglais, on peut relier autant d'objets directs au verbe « *discover* ». En revanche, un verbe ne peut être le complément d'objet du verbe « *to discover* », comme le propose DeepL. La traduction proposée par DeepL donne l'impression qu'il y a une liste à trois éléments (*their work ; the stages of production ; taste their products*), ce qui fait que « *taste their products* » est un complément d'objet direct du verbe « *discover* ». Il n'est pas correct de dire « *discover taste their products* » : « *taste their products* » doit être relié à « *invite you to* ». Pour corriger cela, il faut ajouter le mot « *and* » ainsi qu'une virgule : *This map features a selection of 40 producers who invite you to discover*

*their work and the stages of production, and taste their products*, car lorsqu'il y a une liste de deux ou plusieurs éléments en anglais, il faut mettre le mot « *and* » avant le dernier élément.

La suite du texte dans l'exemple (8) permet d'aborder une autre différence importante entre le français et l'anglais.

(8)

Texte d'origine	Traduction proposée par DeepL
Un partage de valeurs à la fois humaines et gustatives.	A sharing of values both human and gustatory.

Les phrases sans verbe sont très communes en français, surtout dans des textes journalistiques. Or, nos apprenants en Licence LEA doivent comprendre l'importance d'ajouter un sujet et un verbe à chaque phrase en anglais. Dans l'exemple ci-dessus, DeepL n'ajoute pas de verbe en anglais, ce qui rend la phrase agrammaticale dans ce contexte (cette phrase ne serait acceptable qu'en tant que titre). Il faut donc soit ajouter *this is* en début de phrase (*This is a sharing of...*), soit réécrire la phrase avec un nouveau sujet/verbe, par exemple « *They therefore share their human and gustatory values* ».

Comme mentionné en fin de sous-section 3.1.1 au sujet de l'analyse de SN complexes, il est par ailleurs possible de recourir à un LLM comme assistant linguistique. Les exemples ci-dessus montrent que les outils de traduction automatique sont susceptibles de produire des erreurs, et que la correction de celles-ci permet aux étudiants de développer un regard critique vis-à-vis de ces outils et d'aiguiser leurs compétences linguistiques. Parfois, il est même possible d'utiliser des LLM du type ChatGPT pour corriger des erreurs produites par DeepL ou par ChatGPT lui-même. Dans l'exemple ci-dessous, ChatGPT fournit une meilleure traduction que DeepL, en évitant une traduction littérale de « mais aussi », mais garde le mot « gourmet », qui ne convient pas dans ce contexte, comme nous l'avons évoqué plus haut. Un prompt peut être utilisé pour obtenir une reformulation, comme l'illustre la Figure 5 :

**It's good, it's Walloon!**

Wallonia is welcoming and gourmet. Its rich terroir, the quality and diversity of its products, as well as the creativity and expertise of its artisans and producers, make it an ideal destination for a unique exploration of our regions. This map features a selection of 40 producers who invite you to discover their work, the different stages of production, and, of course, to taste their products. A shared experience of both human and culinary values.

Is it bizarre to say that a region is "gourmet"? I thought that the word "gourmet" could only be used to describe food.

You're right to question that! The word "**gourmet**" is typically used to describe food, cuisine, or people with refined tastes in food. Saying that a region is "gourmet" sounds a bit odd in English.

A more natural way to phrase it would be:

- 👉 "Wallonia is welcoming and full of culinary delights."
- 👉 "Wallonia is welcoming and a paradise for food lovers."
- 👉 "Wallonia is welcoming and rich in gastronomy."

Figure 5. Utilisation de ChatGPT pour améliorer sa propre traduction

Ainsi, ChatGPT s'auto-corrige et fournit une traduction plus naturelle suite au *prompt*. Lorsque ChatGPT fournit une traduction non fautive, l'outil peut être utilisé pour obtenir des explications concernant ses choix grammaticaux. Ainsi, dans l'exemple suivant (Figure 6), ChatGPT fournit une explication souvent demandée aux étudiants en cours.

Peux-tu traduire ceci en anglais ?

La Suisse, nouvel eldorado des étudiants français : «C'est très cosmopolite»

Le pays attire de plus en plus d'étudiants français en raison de la qualité de ses enseignements.

Sure! Here's the translation:

**Switzerland, the New El Dorado for French Students: "It's Very Cosmopolitan"**

The country is increasingly attracting French students due to the quality of its education.

Why did you use the present continuous and not the present simple for "is attracting"?

Good question! I used the present continuous ("is attracting") to emphasize that the trend of French students moving to Switzerland is happening right now and is ongoing. In English, the present continuous is often used to describe actions or trends that are currently in progress or have started recently.

If I had used the present simple ("attracts"), it would suggest that this is a general, timeless truth, which could still work but would imply that the attraction of French students to Switzerland is something that has always been the case, rather than something currently growing or developing.

In this case, since the article suggests that the trend is recent and growing, the present continuous better captures that sense of something happening right now.

Figure 6. Utilisation de ChatGPT pour obtenir une explication grammaticale

L'exemple ci-dessus montre que ChatGPT peut fournir des explications sur les raisons pour lesquelles il a utilisé un temps plutôt qu'un autre. Toujours est-il que les étudiants doivent savoir poser les bonnes questions et comprendre les réponses, sans perdre de vue que l'outil peut fournir des réponses qui ne sont pas pertinentes. De notre point de vue, un cours de traduction doit viser le développement de cette capacité à se poser les bonnes questions au moment de passer à la langue cible.

Les exemples de traduction automatique ci-dessus, corrigés en cours avec les étudiants, permettent donc de développer un regard critique vis-à-vis de ces outils. Cependant, bien qu'une sensibilisation aux faiblesses des traducteurs en ligne soit indispensable, ces exercices ne sauraient constituer l'intégralité d'un cours de traduction. La capacité des étudiants à produire eux-mêmes des phrases dans la langue étrangère reste l'objectif principal des cours de traduction en licence LEA. Or, les traductions proposées par les étudiants en cours peuvent parfois être grandement influencées par les sorties de traducteurs automatiques en ligne. Dès lors, il incombe à l'enseignant de veiller à ce que l'interlangue de l'apprenant se développe convenablement et que ce dernier formule ses propres phrases.

Tandis que les exemples précédents adoptent une prise en compte explicite de l'existence des traducteurs automatiques en ligne, les exemples suivants adoptent une posture implicite. Autrement dit, alors que dans les exemples précédents, nous disons à nos étudiants : « voici ce que propose le traducteur automatique, maintenant nous allons corriger les erreurs », dans l'exemple suivant (9), nous demandons aux étudiants : « quelle est votre traduction de la phrase suivante ? » tout en sachant qu'il est fort possible que la proposition de l'étudiant soit en réalité produite entièrement ou partiellement par un traducteur automatique.

(9) Texte d'origine : La France n'a pas de gouvernement, pas de budget, pas de projet, mais rassurez-vous, la machine à produire de la norme tourne toujours à plein régime.

Proposition de traduction : France has no government, no budget, and no projects, but don't worry, the lawmaking machine is running at full speed.

Dans cet exemple, même s'il n'est pas question d'évaluer la qualité d'une traduction proposée par la machine ou par l'étudiant, on peut tout de même demander aux étudiants d'explicitier leur raisonnement. Par exemple, on peut demander : « Quel temps avez-vous utilisé ? Pourquoi avoir utilisé le présent continu dans '*is running*' et non pas le présent simple ? Quand est-ce qu'on utilise le présent simple, et quand est-ce qu'on utilise le présent continu ? » Ainsi, les étudiants sont obligés de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, même s'ils se sont inspirés de la machine pour traduire la phrase.

### 3.2 Quelles ressources pédagogiques ?

Afin de proposer aux étudiants des exercices en lien avec la traduction automatique, il est nécessaire de préparer des ressources pédagogiques afin par exemple de comparer différentes sorties de TA pour un même texte, d'identifier et de corriger des erreurs spécifiques, ou enfin de voir comment un LLM peut servir d'assistant linguistique et d'outil d'aide à la compréhension. Une banque d'exemples d'erreurs récurrentes en traduction automatique peut également être utile, classées selon une taxonomie : erreurs de sens, problèmes d'ambiguïté lexicale ou syntaxique, mauvaise gestion des noms propres ou des acronymes, problèmes de fluidité, etc. afin que les étudiants puissent s'entraîner à les corriger et à développer le regard critique nécessaire. Le problème que les enseignants peuvent rencontrer est double : (i) l'inexistence de ressources déjà préparées (exercices au sein d'un manuel par exemple) et (ii) l'instabilité des résultats générés par les traducteurs en ligne et les LLM, qui ne cessent d'évoluer (il est ainsi difficile, et souvent impossible, d'obtenir exactement les mêmes sorties à partir des mêmes entrées lors d'une nouvelle utilisation). Il est donc nécessaire chaque année de préparer de nouvelles activités pédagogiques, en lien avec les textes de travail de l'année universitaire en cours.

Il existe toutefois quelques ressources qui permettront de travailler les aspects théoriques avec les étudiants. Ainsi, dans le cadre du projet « *MT Literacy project* » développé par Lynne Bowker, toute une série d'infographies (disponibles dans plusieurs langues) ont été mises à disposition afin de sensibiliser aux enjeux relatifs à l'utilisation de la traduction automatique (<https://sites.google.com/view/machinetranslationliteracy/>). De même, le projet européen MultiTraiNMT, qui vise à fournir des éléments de formation à la traduction automatique pour tous les citoyens (<https://www.multitrainmt.eu/index.php/fr/>), propose toute une série de ressources pertinentes pour travailler avec les étudiants mais aussi pour se former. En particulier, un ouvrage intitulé *Machine Translation for Everyone* (Kenny, 2022) est disponible en accès libre (<https://langsci-press.org/catalog/book/342>) et aborde des points essentiels de façon accessible pour des étudiants de troisième année de licence.

S'agissant des outils, leur multiplicité doit permettre d'en faire découvrir de nouveaux aux étudiants, qui se concentrent bien souvent sur les traducteurs en ligne et les LLM les plus

connus alors qu'il en existe tant d'autres. Pour les traducteurs en ligne, on pensera par exemple à eTranslation, l'outil de TA développé par la Commission européenne et accessible gratuitement ([https://commission.europa.eu/resources/etranslation\\_fr](https://commission.europa.eu/resources/etranslation_fr))<sup>6</sup>. Pour les LLM, un outil comparatif intéressant a été mis en place par le gouvernement français, qui permet de comparer les résultats de différents LLM pour une même requête (compar:IA, <https://comparia.beta.gouv.fr/>). De même, il est intéressant d'exploiter avec les étudiants certaines fonctionnalités des outils au-delà de la simple génération par défaut des sorties de TA. DeepL propose par exemple un menu déroulant qui affiche d'autres possibilités de traduction lorsque l'on clique sur un mot de la sortie de TA et rend également possible l'utilisation d'un glossaire ; Google Traduction propose différentes traductions pour la même phrase lorsque l'on clique sur celle-ci ; Reverso Traduction donne accès à un outil de reformulation (*Rephrase*), qui permet d'obtenir des propositions alternatives pour la même phrase. Ces fonctionnalités permettent de redonner aux étudiants un rôle actif, au-delà de la simple « consommation » de résultats. Enfin, la présentation de ces outils est également l'occasion de discuter des questions éthiques entourant leur utilisation (à partir de quand peut-on parler de plagiat ?) mais aussi leur développement, notamment les questions de confidentialité, de propriété intellectuelle, ou encore d'empreinte écologique.

### 3.3 L'épineuse question de l'évaluation

En situation d'examen, pour des raisons d'ordre logistique, nos étudiants n'ont pas accès à un poste informatique, et donc aux outils auxquels ils ont pourtant été formés. Les examens à distance expérimentés lors de la pandémie de la Covid-19 ont montré leurs limites. La solution que nous avons adoptée est de proposer, au-delà d'un exercice de traduction classique, un ou plusieurs exercices de correction de traductions automatiques pour la traduction vers le français. Nous proposons ainsi soit le début du texte soit la fin du texte, avec une traduction générée automatiquement au sein de laquelle nous soulignons des éléments devant être corrigés. Les étudiants n'ont pas à justifier leurs modifications. Nous avons dans un premier temps expérimenté le non soulignement d'éléments spécifiques, mais avons constaté les difficultés des étudiants à repérer les erreurs (Loock et Léchaugnette, 2021), ce qui entraînait de nombreuses corrections non pertinentes et fautives. La Figure 7 ci-dessous propose un exemple d'exercice. Ce type d'évaluation comporte deux limites importantes : d'une part, elle ne permet pas aux étudiants de manipuler les outils et d'autre part, elle ne permet pas d'évaluer la capacité des étudiants à *repérer* les erreurs, ce qui est pourtant une composante essentielle de la *MT Literacy* (aucun outil en ligne ne signale le risque d'erreurs sur tel ou tel élément d'une sortie de TA).

Texte source	Sorties DeepL	Votre correction
--------------	---------------	------------------

<sup>6</sup> Conformément à la *Charte des bonnes pratiques d'utilisation des intelligences artificielles génératives dans les travaux pédagogiques* mise en place par l'Université de Lille, les outils que nous utilisons sont tous accessibles gratuitement pour les étudiants.

<p>Chef Tom Kerridge calls on UK government to fund surplus food scheme</p> <p>(Note : il s'agit du titre de l'article)</p>	<p>Le chef Tom Kerridge demande au gouvernement britannique de financer <b><u>un programme d'aide aux excédents alimentaires</u></b></p>	
<p>The Michelin-starred restaurateur has signed an open letter demanding delivery of £15m to divert produce to food banks and soup kitchens.</p>	<p>Le restaurateur étoilé a signé une lettre ouverte demandant l'octroi de 15 millions de livres sterling pour réorienter <b><u>les produits</u></b> vers les banques alimentaires et les soupes populaires.</p>	
<p>Farmers are known to be keen to redistribute food where they can, but charities say the fund is needed to help cover their costs, as providing goods for redistribution is more expensive than dumping it or using it as feed or fuel.</p>	<p>Les agriculteurs <b><u>sont connus pour leur volonté de redistribuer la nourriture</u></b> lorsqu'ils le peuvent, mais les organisations caritatives affirment que le fonds est nécessaire pour les aider à couvrir leurs coûts, <b><u>car</u></b> fournir des produits à redistribuer est plus coûteux que de les <b><u>mettre en décharge</u></b> ou de les utiliser comme aliments pour animaux ou comme carburant.</p>	

Figure 7. Exercice de correction guidée de sorties DeepL

Cette pratique est plus difficile à mettre en place pour les examens de traduction vers la langue étrangère. En effet, si l'on peut se permettre d'être très exigeant quant à la qualité de la langue en français, ce n'est pas toujours possible en anglais ou en langue B, où les étudiants n'ont que le niveau B1 ou B2. En anglais par exemple, l'intuition linguistique (Chomsky, 1965, 2002) des étudiants n'est pas assez développée pour dire avec certitude qu'une collocation est naturelle et idiomatique sans recours à un outil tel que Sketch Engine. Un exercice de ce type a néanmoins été instauré pour la première fois au printemps 2025, et les analyses préliminaires montrent qu'en règle générale, les étudiants ayant assisté au cours sont plus aptes que les autres à repérer les erreurs produites par la machine.

#### 4. Discussion

Dans cet article, nous avons vu que les étudiants peuvent être amenés à développer leur *MT literacy* et leur *AI literacy* grâce aux explications théoriques et aux activités pratiques qui font

partie de notre programme de traduction en licence LEA. Les étudiants voient que les traducteurs automatiques en ligne, malgré leurs progrès considérables, font toujours des erreurs. Cela rejoint l'idée que ces outils ne sont pas des calculatrices qui donnent toujours la réponse exacte (même si les calculatrices ordinaires ne donnent pas de réponses exactes non plus lorsque celles-ci sont des nombres irrationnels), et que les étudiants auront toujours besoin de réfléchir en les utilisant, que ce soit pour des tâches de traduction ou pour d'autres types de tâches. Mais faut-il vraiment se réjouir du fait que des outils comme DeepL ou ChatGPT commettent encore des erreurs ? Si le rôle des enseignants de traduction se limitait à identifier et corriger les fautes générées par la machine, leur utilité décroîtrait au fur et à mesure des progrès technologiques.

La question de fond qui mérite réflexion est donc la suivante : pourquoi étudier la traduction dans un parcours LEA ? La réponse, du moins en licence, n'est pas « pour devenir traducteur », « pour traduire parfaitement » ou « pour traduire mieux que la machine ». La réponse tient au fait que les étudiants qui choisissent une filière en langues sont *a priori* intéressés par ces dernières, et doivent maîtriser leurs langues de travail. De même qu'un sportif s'entraîne à courir ou à pédaler malgré l'existence de machines qui peuvent aller plus vite et plus loin, un étudiant en langues doit maîtriser ses langues de travail pour être en forme mentalement et pour réaliser diverses tâches d'ordre communicationnel, organisationnel, et relationnel. Comme indiqué plus haut, les cours de traduction permettent aux apprenants d'améliorer leurs compétences linguistiques ainsi que leurs connaissances culturelles, leur permettant ainsi de s'insérer professionnellement et/ou de poursuivre leurs études. Si, en prime, les cours de traduction peuvent amener les étudiants à réfléchir de façon critique sur la façon dont les LLM sont entraînés sur de grandes quantités de données, et à développer leur *AI literacy* ou leur *data literacy* (Krüger et Hackenbuchner, 2024), alors l'utilité de ces cours dépasse le cadre de la traduction. Enfin, les exemples présentés dans les sections 3.1.1 et 3.1.2 montrent que les LLM de type ChatGPT peuvent servir d'assistant linguistique en aidant les apprenants à mieux comprendre certains phénomènes linguistiques (à condition que les *prompts* soient bien formulés). Cela permet aux étudiants d'approfondir leur apprentissage de la langue et leur utilisation des LLM en dehors du cadre institutionnel.

Enfin, même si un enseignant de traduction refuse d'intégrer les outils susmentionnés dans son cours de traduction (par méconnaissance des outils, par peur de la technologie, ou par conviction pédagogique), il semble désormais très difficile de faire cours comme si ces outils n'existaient pas. En effet, avant l'émergence et l'utilisation massive des traducteurs automatiques en ligne, il suffisait d'analyser les propositions de traduction faites par les étudiants en cours pour savoir quels phénomènes grammaticaux, syntaxiques, lexicaux, ou orthographiques nécessitaient une attention particulière. Or, à l'ère de l'IA, où les étudiants ont accès à pléthore d'outils gratuits et s'en servent massivement pour leurs préparations à la maison, leurs productions en cours ne sont plus révélatrices de leurs vraies compétences langagières. Les enjeux didactiques sont donc démultipliés car l'enseignant doit non seulement veiller au développement des compétences langagières de l'apprenant, mais aussi au développement de son sens critique vis-à-vis du fonctionnement et de l'utilisation des outils d'aide à la traduction et d'IA générative. Au lieu d'interdire le recours à des outils, il nous semble plus profitable d'encadrer leur utilisation. Cette sensibilisation passe non seulement par l'examen et la comparaison directs de résultats générés par les outils, mais aussi par une

attention accrue aux phénomènes linguistiques qui sont relégués au second plan par l'utilisation massive, et parfois abusive, de ces outils. Nous plaillons donc pour une prise en compte raisonnée, critique et évolutive des outils de traduction automatique et d'IA générative dans leurs états actuels et dans leurs évolutions futures.

## 5. CONCLUSION

Cet article, à partir du constat que les traducteurs en ligne désormais classiques comme Google Traduction et DeepL, ainsi que des LLM du type ChatGPT, sont largement utilisés par les étudiants, a proposé une réflexion sur la place que ces outils peuvent occuper au sein des cours de traduction en licence LEA et dans nos esprits. Nos exemples concrets d'exercices et nos réflexions plaident en faveur d'une approche réaliste et raisonnée de ces aides à la traduction, qui font désormais partie de la réalité. Au lieu de proscrire l'utilisation de la traduction automatique et de l'intelligence artificielle en cours de traduction, ce qui équivaldrait à tenter d'arrêter un train lancé à pleine vitesse à mains nues, il nous semble préférable d'amener les étudiants à en développer un usage réfléchi et professionnel. Cela passe par la sensibilisation des étudiants aux erreurs produites par la machine, mais aussi à la possibilité de rester créatif (par exemple en effectuant un choix parmi une série de traductions proposées par DeepL ou Google Traduction), à la capacité des LLM à reformuler et à corriger leurs propres erreurs, ou encore à la possibilité d'obtenir des explications grammaticales en interrogeant les LLM.

## 6. Références

Bowker Lynne, Buitrago Ciro Jairo, 2019 : *Machine Translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*, Bingley, Emerald Publishing.

Carl Michael, Schaeffer Moritz J., 2017 : « Why Translation Is Difficult : A Corpus-Based Study of Non-Literality in Post-Editing and From-Scratch Translation », *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 56, p. 43-57. [DOI : 10.7146/hjlc.v0i56.97201]

Chomsky Noam, 1965 : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), The M.I.T. Press.

Chomsky Noam, 2002 : *Syntactic Structures* [1957], Berlin, Mouton de Gruyter, 2e éd.

De Clercq Orphée, Gert de Sutter, Rudy Loock, Bert Cappelle, Koen Plevoets, 2021 : « Uncovering machine translationese using corpus analysis techniques to distinguish between original and machine-translated French », *Translation Quarterly*, 101, p. 21–45.

Delorme Benites Alice, Cotelli Kureth Sara, Lehr Caroline, Steele Elisa, 2021 : « Machine translation literacy : A panorama of practices at Swiss universities and implications for language teaching », dans Naouel Zoghلامي, Cédric Brudermann, Muriel Grosbois, Linda

Bradley, Sylvie Thouëсны (dir.), *CALL and professionalisation : Short papers from EUROCALL 2021*, Dublin, Research-publishing.net, p. 80-87. [DOI : 10.14705/rpnet.2021.54.1313]

Dorst Aletta G., Valdez Sonia, Bouman Hedwig, 2022 : « Machine translation in the multilingual classroom : How, when and why do humanities students at a Dutch university use machine translation? », *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), p. 49-66. [DOI : 10.1075/ttmc.00080.dor]

Kenny Dorothy, 2022 : *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*, Berlin, Language Science Press (« Translation and Multilingual Natural Language Processing », 18). [DOI : 10.5281/zenodo.6653406]

Krüger Ralph, Hackenbuchner Johannes, 2024 : « A competence matrix for machine translation-oriented data literacy teaching », *Target. International Journal of Translation Studies*, 36(2), p. 245-275. [DOI : 10.1075/target.22127.kru]

Long Duri, Magerko Brian, 2020 : « What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations », *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, p. 1-16. [DOI : 10.1145/3313831.3376727]

Loock Rudy, 2020 : « No more rage against the machine: How the corpus-based identification of machine-translationese can lead to student empowerment », *The Journal of Specialised Translation*, 34, p. 150–170. [DOI : 10.26034/cm.jostrans.2020.141]

Loock Rudy, Léchauguet Sophie, 2021 : « Machine translation literacy and undergraduate students in applied languages : Report on an exploratory study », *Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció*, 19, p. 204-225. [DOI : 10.5565/rev/tradumatica.281]

Loock Rudy, Lechauguet Sophie, Holt Benjamin, 2022 : « Dealing with the “elephant in the classroom” : Developing language students’ machine translation literacy », *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), p. 118-134. [DOI : 10.29140/ajal.v5n3.53si2]

Loock Rudy, 2025 : *Des compétences linguistiques augmentées ? Pour une utilisation raisonnée de la traduction automatique neuronale et des chatbots en cours de traduction*, Communication présentée au colloque « Traduction – Langues – Enseignement », Université de Montpellier Paul-Valéry, 3-5 avril 2025.

Mellinger Christopher D., Hanson Thomas A., 2021 : « Methodological considerations for survey research : Validity, reliability, and quantitative analysis », *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 19. [DOI : 10.52034/lanstts.v19i0.549]

O’Brien Sharon, Ehresberger-Dow Maureen, 2020 : « MT Literacy: A cognitive view », *Translation, Cognition & Behavior*, 3(2), p. 145–164. [DOI : 10.1075/tcb.00038.obr]

O’Neill Erin M., 2019 : « Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students », *CALL-EJ: Computer-Assisted Language Learning–Electronic Journal*, 20(1), p. 154–177.

Porquier Rémy, Py Bernard, 2004 : *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Paris, Didier.

Resende Nuno, Way Andy, 2021 : « Can Google Translate rewire your L2 English processing? », *Digital*, 1(1), p. 66–85. [DOI : 10.3390/digital1010006]

Stanovsky Gabriel, Smith Noah A., Zettlemoyer Luke, 2019 : « Evaluating Gender Bias in Machine Translation », *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, p. 1679–1684. [DOI : 10.18653/v1/P19-1164]

van Lieshout Cardoso Walcir, 2022 : « Google Translate as a Tool for Self-Directed Language Learning », *Language Learning*, 6(1), p. 1-19.

Vanmassenhove Eva, Hardmeier Christian, Way Andy, 2018 : « Getting gender right in neural machine translation », *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, p. 3003–3008.

Vanmassenhove Eva, Shterionov Dimitar, Way Andy, 2019 : « Lost in Translation : Loss and Decay of Linguistic Richness in Machine Translation », *arXiv*, [en ligne]. [DOI : 10.48550/arXiv.1906.12068]

Vanmassenhove Eva, Shterionov Dimitar, Gwilliam Mike, 2021 : « Machine Translationese: Effects of Algorithmic Bias on Linguistic Complexity in Machine Translation », *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Main Volume*, p. 2203–2213.

Vinay Jean-Paul, Darbelnet Jean, 1977 : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.