



HAL
open science

Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée

Aurélie Bourdais

► **To cite this version:**

Aurélie Bourdais. Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée. Sociologie. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2048 . tel-03610877

HAL Id: tel-03610877

<https://theses.hal.science/tel-03610877v1>

Submitted on 16 Mar 2022

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.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2048

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484

Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 19 novembre 2021, par :

Aurélie BOURDAIS

Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais.

Pratiques de littératie numérique en lycée.

Devant le jury composé de :

Muriel GROSBOIS, Professeure des universités, CNAM, Présidente

Claire TARDIEU, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Rapporteur

Rudy LOOCK, Professeur des universités, Université de Lille, Rapporteur

Séverine WOZNIAK, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Examinatrice

Marie-Josée HAMEL, Professeure titulaire, University of Ottawa, Examinatrice

Nicolas GUICHON, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE - LYON 2

École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 19 novembre 2021, par :

Aurélié BOURDAIS

**Traducteurs en ligne
et enseignement-apprentissage de l'anglais :
pratiques de littératie numérique en lycée**

Devant un jury composé de :

Muriel GROSBOIS, professeure des universités, CNAM, examinatrice

Nicolas GUICHON, professeur des universités, Université Lumière - Lyon 2, directeur de thèse

Marie-Josée HAMEL, professeure titulaire, Université d'Ottawa, examinatrice

Rudy LOOCK, professeur des universités, Université de Lille, rapporteur

Claire TARDIEU, professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, rapporteure

Séverine WOZNYAK, professeure des universités, Université Lumière - Lyon 2, examinatrice.

Université Lumière - Lyon 2

École doctorale Lettres, Langues, Linguistique et Arts – ED 484

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191

Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée

Aurélie Bourdais

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage
de l'Université Lumière Lyon 2

Sous la direction de **Nicolas Guichon**

Présentée et soutenue publiquement le 19 novembre 2021

Composition du jury :

Muriel Grosbois, professeure des universités, CNAM, examinatrice

Nicolas Guichon, professeur des universités, Université Lumière-Lyon 2, directeur de thèse

Marie-Josée Hamel, professeure titulaire, Université d'Ottawa, examinatrice

Rudy Loock, professeur des universités, Université de Lille, rapporteur

Claire Tardieu, professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3,
rapporteuse

Séverine Woznyak, professeure des universités, Université Lumière - Lyon 2, examinatrice.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance envers toutes celles et tous ceux sans qui je n'aurais pu mener ce travail de recherche à son terme. Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans leur aide et leur soutien.

Je remercie avant tout Nicolas Guichon pour sa confiance et sa disponibilité, pour nos échanges qui ont fait mûrir ma réflexion et pour ses relectures rigoureuses, même au cœur de l'été, qui ont été d'une aide précieuse. Je le remercie de m'avoir guidée et accompagnée tout au long de ces années.

Je remercie également vivement les membres du jury Muriel Grosbois, Marie-Josée Hamel, Rudy Loock, Claire Tardieu et Séverine Woznyak, d'avoir accepté de siéger à ma soutenance, de lire et d'évaluer mon travail.

Je remercie les membres du séminaire 3MA pour les nombreux échanges stimulants qui s'y sont déroulés. Je remercie tout particulièrement Cathy Cohen pour ses conseils avisés et Joséphine Rémon pour son aide cruciale et ses encouragements. Merci également à Julie Vidal et à Prisca Fenoglio pour nos échanges informels qui m'ont également fait avancer.

Je remercie Anne Laigle, Inspectrice Pédagogique d'Anglais, la SAES, l'ARDAA et Pascale Manoïlov qui ont joué un rôle primordial pour mon recueil de données.

Un grand merci à Daniel Valero et Justine Lascar, de la Cellule Corpus Complexe du laboratoire ICAR, ainsi qu'à Florence Le Hebel, pour l'aide technique qu'ils m'ont apportée.

Merci à Jean-Claude Régnier pour ses éclaircissements en matière de statistiques.

Je remercie également chaleureusement Émilie Magnat et Claire Rieu, qui ont relu mon travail avec attention et m'ont aidée à améliorer cette thèse.

Je remercie l'équipe administrative du lycée Jean-Paul Sartre ainsi que les enseignants de l'équipe d'anglais. Merci à Odile Mougel, Gilbert Trochon, Gaëlle Depraz, Imen Vettraino, Isabelle Herlant, Lydie Devillers et tout particulièrement à Géraldine Wagenmann, Patricia Gaillard et Bénédicte Mougel pour m'avoir ouvert les portes de leurs salles de classe avec tant de confiance et d'enthousiasme. Je remercie aussi tous les élèves qui ont participé avec sérieux aux différents recueils de données.

Une thèse représente un engagement intellectuel et personnel important qui demande du temps. Je remercie l'université Lyon 2 de m'avoir offert des conditions privilégiées pour m'investir dans cette thèse avec autant de sérénité que possible. Merci à Setty Moretti, doyenne de la Faculté des Langues, à Olivier Ferret et à Philippe Meunier, directeurs de l'école doctorale 3LA, pour leur appui.

Un grand merci également à James Costa, à Laurelou Piguet et à Érica Dumont pour nos échanges, pour leur soutien et leurs encouragements.

Je remercie mes parents qui ont été des grand-parents enthousiastes tout au long de cette thèse et particulièrement ces derniers mois et je remercie Lucie pour ses messages tout au long de l'été. Qu'elle soit rassurée, elle ne sera pas obligée de faire de thèse quand elle sera grande. Je lui souhaite toutefois de connaître un plaisir similaire à celui que m'a apporté l'engagement dans ce travail en dépit des difficultés rencontrées.

Enfin, merci à toi, Éric, pour ta présence, ton écoute et ta patience.

Précisions formelles

Choix d'écriture et normes linguistiques

Tout en étant convaincue de l'importance de mener une réflexion sur la question du genre dans la langue française, je n'ai pas employé l'écriture inclusive dans ce texte afin d'en faciliter la lecture. J'ai eu recours à la féminisation des noms lorsque celle-ci était possible.

Les références numériques ont été écrites en toutes lettres pour les chiffres inférieurs ou égaux à dix. Au-delà de dix, elles figurent sous forme de chiffres.

L'objet de cette recherche a entraîné la reproduction d'énoncés non conformes aux normes linguistiques. Ces énoncés sont précédés d'un astérisque : *« *The cat's sit* ».

Traductions

Toutes les traductions de citations qui apparaissent dans cette thèse sont les miennes. Le traducteur en ligne DeepL a parfois été sollicité à des fins de comparaison. La traduction en français figure dans le corps du texte pour faciliter la lecture et le texte original figure en note de bas de page.

Structure du texte

Ce texte se divise en neuf chapitres, eux-mêmes organisés en quatre parties. Afin de faciliter le repérage intratextuel, les chapitres ont été numérotés de façon continue. Les renvois qui se trouvent dans le corps du texte indiquent le chapitre et, le cas échéant, la sous-section auquel il est fait référence. Par exemple, un renvoi à la sous-section 2.2.3 indique une référence à la troisième sous-section de la deuxième section du chapitre 2.

Représentation des données

Un important travail de représentation des données et des analyses a été réalisé et a donné lieu à de nombreux tableaux et graphiques. Une table des figures et une table des tableaux se trouvent à la fin de la thèse. Leur numérotation indique le chapitre dans lequel le tableau ou le

graphique apparaît. Par exemple, le tableau 5.1 est le premier tableau qui se trouve dans le chapitre 5.

Conventions de transcription

De nombreux extraits d'interactions et d'entretiens figurent dans ce texte. Les conventions de transcription appliquées ici s'appuient en partie sur les conventions utilisées par Azaoui (2014) et celles proposées par Catroux (2018) :

MAJUSCULES : indique ce qui est prononcé avec insistance.

Soulignement : indique un chevauchement.

XXX : énoncé inaudible ou incompréhensible.

(?) : doute sur ce qui a été dit.

! : intonation montante de type exclamatif.

? : intonation descendante de type interrogatif.

(en italiques): indications complémentaires.

En outre, les interactions entre pairs ont été enregistrées par le biais de captures d'écran vidéo. Les transcriptions ont été enrichies d'indications visuelles lorsque celles-ci apportent un éclairage aux propos des élèves. Les consultations des outils d'aide à la traduction et certaines actions réalisées par les élèves sont mentionnées ainsi :

[Google Traduction : « réussir un examen » → « *pass an exam* »].

L'outil consulté de même que le texte source sont indiqués. Une flèche indique la traduction proposée lorsque cela est pertinent.

Les transcriptions sont numérotées et une table des transcriptions se trouve à la fin de cette thèse. Ces transcriptions se trouvent presque exclusivement dans le chapitre 8.

Captures d'écran et site compagnon

Toutes les captures d'écran qui illustrent mon propos sont issues des observations menées dans le cadre de ma recherche. Néanmoins, ces illustrations ne peuvent rendre compte des pratiques d'élèves dans leur dimension dynamique. C'est pourquoi j'ai créé un site compagnon qui regroupe plusieurs extraits des captures d'écran vidéo recueillies dans le cadre de cette recherche. Ce site se trouve à l'adresse suivante : <http://aureliebourdais128.com>. Les pages où les élèves apparaissent à l'écran sont protégées par un mot de passe.

Les hyperliens et les QR codes qui permettent d'accéder directement aux vidéos sont intégrés au corps du texte. Plusieurs vidéos se trouvent parfois sur la même page. Elles sont toutes numérotées selon l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la thèse, afin d'en faciliter l'identification. Si les vidéos sont consultées sur *smartphone*, il est recommandé de les lire en mode plein écran.

Sigles

Les sigles employés dans ma thèse sont répertoriés ci-dessous.

ARDAA : Association pour la Recherche en Didactique des Langues et en Acquisition

CAPES : Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second degré

DEPP : Division de l’évaluation, de la prospective et de la performance

INSPÉ : Institut national supérieur du professorat et de l’éducation

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LVA : Langue Vivante Approfondie

LLCER (lycée) : Langues, Littératures et Cultures Étrangères ou Régionales

LLCER (université) : Langues, Littératures et Civilisations Étrangères ou Régionales

SAES : Société des Anglicistes de l’Enseignement Supérieur

ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social. STD2A

STD2A : Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués

STL : Sciences et Technologies de Laboratoire

STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	5
PRÉCISIONS FORMELLES	7
SIGLES.....	11
SOMMAIRE	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15
PREMIÈRE PARTIE : TRADUCTEURS EN LIGNE ET PRATIQUES DE LITTÉRATIE NUMÉRIQUE. 21	
Chapitre 1 : Traducteurs en ligne et outils d'aide à la traduction	25
Synthèse du chapitre 1.....	43
Chapitre 2 : Aspects cognitifs du processus rédactionnel en L2	45
Synthèse du chapitre 2.....	85
Chapitre 3 : Pratiques de littératies numériques en contexte scolaire	87
Synthèse du chapitre 3.....	113
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE.....	115
Chapitre 4 : Une approche holistique pour cerner des pratiques buissonnières.....	119
Synthèse du chapitre 4.....	141
Chapitre 5 : Recueil des données et méthodes d'analyses	143
Synthèse du chapitre 5.....	165
TROISIÈME PARTIE : ANALYSES ET RÉSULTATS	167
Chapitre 6 : Enquêtes par questionnaires	171
Synthèse du chapitre 6.....	195
Chapitre 7 : Observations des pratiques d'élèves : captures d'écran sur tablettes	197
Synthèse du chapitre 7.....	225

Chapitre 8 : Étude de cas.....	227
Synthèse du chapitre 8.....	275
QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION.....	277
Chapitre 9 : Enjeux didactiques, limites méthodologiques et pistes de recherche.....	279
EN CONCLUSION.....	301
BIBLIOGRAPHIE	305
INDEX DES AUTEURS.....	317
TABLE DES FIGURES.....	319
TABLE DES TABLEAUX	321
TABLE DES TRANSCRIPTIONS	323
TABLE DES ANNEXES.....	325
TABLE DES MATIÈRES	357

Introduction générale

Comme de nombreux enseignants d'anglais, mon désir d'exercer ce métier est profondément ancré dans mon attachement à la culture anglophone. Alors que j'étais lycéenne, j'empruntais de nombreux CD et livres en anglais à la médiathèque de mon quartier et je regardais avec bonheur les films en version originale sur des cassettes VHS. Une fois bachelière, je me suis engagée dans des études de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères à Tours, où j'ai découvert avec plaisir l'existence de cinémas d'arts et d'essais, où les films étaient diffusés dans leur version originale. Je me suis investie dans mes études, armée de mon dictionnaire bilingue, puis, lorsque j'ai obtenu ma Licence, je suis partie une année en Écosse en tant qu'assistante de Français Langue Étrangère. Ce fut ma première expérience de l'enseignement auprès d'un public varié : j'intervenais autant dans des écoles primaires que dans une école secondaire. Je découvris aussi un système éducatif fort différent de celui que j'allais intégrer quelques années plus tard : les enseignants n'étaient pas les concepteurs de leurs enseignements mais suivaient très précisément une progression identique pour tous les élèves du même niveau. C'est également à cette occasion que j'ai créé ma première adresse de messagerie et que j'ai commencé à consulter Internet, à la bibliothèque municipale de Kilmarnock. Forte de cette expérience riche d'un point de vue professionnel mais aussi humain, je suis rentrée en France où j'ai passé ma maîtrise, puis les concours pour devenir professeure d'anglais.

Après une année de formation au sein de ce qui s'appelait alors l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (désormais IUFM), j'ai été affectée en lycée dans l'agglomération lyonnaise, où l'enseignement a été source de plaisir et de fierté, mais aussi parfois de questionnements et de doutes. Questionnements quant à la façon d'inciter tous les élèves à s'engager dans leur apprentissage de l'anglais, lorsqu'il m'est apparu que l'enthousiasme de l'enseignant était nécessaire mais non suffisant, questionnements également face à la difficulté d'appliquer le « tout anglais », c'est-à-dire la possibilité de faire cours en parlant exclusivement en anglais, dans des classes fortement hétérogènes, alors que cette méthode était prônée par certains formateurs. Doutes, donc, sur ce décalage entre la théorie et ma pratique professionnelle. Ces interrogations m'ont accompagnée tout au long de mes années d'enseignement et m'ont encouragée à demander un congé de formation pour m'inscrire en Master de Didactique des Langues et TICE. C'est la remarque d'un enseignant de ce Master,

Nicolas Guichon, à propos des traducteurs en ligne, qui m'a fait prendre conscience que ces outils pouvaient faire l'objet d'une réflexion didactique.

Les traducteurs en ligne se sont en effet peu à peu immiscés à partir des années 2010, non dans les classes de langues, mais plutôt dans la « salle des profs », au travers de remarques d'enseignants. Ces remarques présentaient des caractéristiques similaires : certaines erreurs relevées dans des copies d'élèves trahissaient le recours aux traducteurs en ligne, qui étaient encore des outils très approximatifs (Ducar & Schocket, 2018). Ces pratiques clandestines suscitaient un sentiment d'impuissance chez les enseignants, sans soulever la question de la place des traducteurs en ligne dans les classes de langues. Mon engagement dans ce Master de Didactique des Langues a entraîné une certaine prise de distance par rapport à ces outils, à mes propres représentations et aux pratiques d'élèves. En effet, si ce sont les erreurs qui révèlent l'utilisation d'un traducteur en ligne par les élèves, on peut se demander si l'absence d'erreurs indique que l'élève n'a pas eu recours à cet outil, ou bien s'il est parvenu à l'utiliser de façon efficace. Cette interrogation a entraîné une autre question, qui constitue le point de départ de cette recherche : si les élèves sont capables d'utiliser les traducteurs en ligne de façon efficace, est-ce que ces outils pourraient constituer une aide à l'apprentissage ? Cette question était trop vaste pour être abordée dans le cadre de ma recherche de Master, mais elle m'a guidée vers une première étape cruciale : l'observation des pratiques d'élèves.

La mise en place d'activités d'écriture en salle informatique auprès de lycéens dans le cadre de ce Master m'a donné l'opportunité d'observer les traces des processus en cours (Hamel, Séror, & Dion, 2015), qu'il s'agisse du processus rédactionnel ou du processus de consultation des traducteurs en ligne, par le biais de captures d'écran vidéo. Ces captures d'écran présentent un intérêt scientifique considérable : elles permettent d'objectiver les processus mentionnés, de les mettre à distance pour les examiner (Hamel *et al.*, 2015), mais avant tout de reconnaître pleinement leur existence, au même titre que le résultat obtenu. Elles ont par exemple permis de prendre pleinement conscience des répercussions que les difficultés de conjugaison en français peuvent avoir sur la traduction produite par l'outil (cf. Figure 1.1).



Figure 1.1 - Exemple d'erreur dans le texte source

L'erreur de l'élève ne porte pas seulement sur la conjugaison du verbe, mais entraîne une confusion lexicale que le traducteur n'a pas les moyens de traiter. Ainsi, les captures d'écran permettent non seulement d'observer les activités de l'élève, mais aussi de comprendre le fonctionnement spécifique du traducteur en ligne et ses limites, ce qui a constitué un préalable à cette recherche. N'étant pas familière de ces outils, il m'est apparu crucial de développer une pratique des traducteurs en ligne non seulement en tant que chercheuse, mais aussi en tant qu'usagère, afin d'affiner ma compréhension des compétences nécessaires pour une utilisation efficace des traducteurs.

Cette recherche initiale a permis d'explorer certains aspects relatifs à l'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens et a confirmé l'intérêt didactique que représente la question des liens entre traducteurs en ligne et apprentissage, ce qui m'a conduite à poursuivre mes travaux dans le cadre d'une thèse. Il est en effet apparu que de plus en plus de chercheurs internationaux s'intéressent aux traducteurs en ligne dans un contexte d'apprentissage d'une L2, mais ces recherches ont principalement été effectuées dans le milieu universitaire et aucune n'a donné lieu à l'observation fine de pratiques effectives d'apprenants. Il en résulte que les représentations relatives aux traducteurs en ligne et aux pratiques numériques des élèves perdurent. En outre, la consultation de ces outils demeure une pratique invisible mais réelle et parfois source d'erreurs. Compte tenu de l'omniprésence d'Internet par le biais des *smartphones*, il semble temps de rendre ces pratiques visibles et de les examiner pour déterminer si, et dans quelle mesure, les traducteurs en ligne peuvent constituer une aide au développement de compétences en L2.

Cette thèse est ancrée dans le champ de la didactique des langues (Castellotti, 1997 ; Grosbois, 2012 ; Puren, 1995 ; Tardieu, 2014a, 2014b), tout d'abord par son objet d'étude. En effet, cette

recherche ne porte pas sur un outil, mais bien sur les pratiques d'élèves relatives à cet outil dans un contexte scolaire, ce qui fait écho au champ d'investigation de la didactique des langues défini par Tardieu (2014a, p. 87) : « l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en milieu institutionnel ». Cette recherche s'inscrit également dans le domaine de la didactique car l'enjeu n'est pas ici de développer une réflexion théorique indépendante des pratiques pédagogiques. Il s'agit au contraire de créer une interaction entre la recherche et l'enseignement pour que celles-ci se nourrissent mutuellement (Tardieu, 2014a).

Cette recherche puise également dans les travaux de psychologie cognitive, afin de comprendre les activités cognitives à l'œuvre dans le cadre de l'apprentissage (Cordier & Gaonac'h, 2005 ; Gaonac'h & Fradet, 2003 ; Schmidt, 2001) et plus spécifiquement du processus rédactionnel (Kellogg, 1996 ; Flower & Hayes, 1981 ; Hayes & Flower, 1980). Ces travaux permettent de mesurer la charge cognitive inhérente aux activités d'écriture et, de façon plus générale, à l'apprentissage d'une L2 (Roussel, 2021). Ils apportent un éclairage sur le processus de consultation des traducteurs en ligne en tant que processus cognitif, ce qui a constitué l'un des fondements de mon protocole de recherche.

L'apport de la psychologie cognitive aux recherches menées sur la didactique de l'écrit transparaît dans de nombreuses recherches (Wang, 2003 ; Wang & Wen, 2002 ; Cohen & Brooks-Carson, 2001 ; Skehan & Foster, 2001 ; Skehan, 1998 ; Uzawa, 1996 ; Kobayashi & Rinnert, 1992 ; Hall, 1990). Cette perspective a conduit les chercheurs à examiner la place de la L1 dans le cadre du processus rédactionnel en L2, ce qui renvoie à une question centrale lorsqu'on étudie la consultation des traducteurs en ligne dans le cadre d'activités écrites.

Cette thèse se situe dans le prolongement d'une réflexion déjà riche sur la littératie (Guernier, Barré-De Miniac, Brissaud & Mout, 2017 ; Barré-De Miniac, 2000 ; Lahire, 1993 ; Dabène, 1991) qui se voit complexifiée et en partie renouvelée par l'usage de plus en plus courant des outils numériques par les élèves et les étudiants (Soubrié, 2021 ; Ollivier, Jeanneau, Hamel & Caws, 2021 ; Guichon & Koné, 2021 ; Daunay & Fluckiger, 2018 ; Guichon, 2015 ; Hamel *et al.*, 2015 ; Penloup, 2012 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2013, 2012) que la recherche en didactique des langues ne prend pas encore pleinement en compte. Si l'on considère l'usage des traducteurs en ligne par les lycéens dans cette perspective, cette pratique apparaît comme une pratique de l'entre-deux : c'est tout d'abord une pratique personnelle et invisible qui sert des pratiques scolaires tout en suscitant apparemment la réprobation d'une majorité d'enseignants, et qui semble alors relever d'une forme d'intercontextualité, c'est-à-dire du télescopage entre sphère privée et sphère scolaire (Guichon, 2015). En outre, les élèves alternent support

numérique et support papier, crayon et clavier, dans ce qui pourrait relever d'une pratique translittéracique (Schneider, 2014 ; Thomas *et al.*, 2007).

Ces différents apports théoriques ont conduit à l'élaboration des questions de recherche suivantes :

- quelles traces des compétences techniques spécifiques aux traducteurs en ligne peut-on observer par le biais des pratiques de lycéens ?
- dans quelle mesure les traducteurs en ligne jouent-ils le rôle d'outils cognitifs ?
- quels sont les effets du recours aux traducteurs en ligne sur la production écrite ?
- en quoi les représentations des élèves et des enseignants relatives aux traducteurs en ligne sont-elles en adéquation avec les pratiques des lycéens ?

Pour répondre à ces questions, mon propos sera organisé de la façon suivante.

La première partie présentera le cadre théorique sur lequel se fonde cette recherche.

Le chapitre 1 visera à déterminer les spécificités des traducteurs en ligne. Le mode de fonctionnement des traducteurs en ligne actuels sera exposé, les spécificités des différents outils d'aide à la traduction seront exposées et les améliorations qui ont été observées ces dernières années dans les traductions produites par les traducteurs en ligne seront présentées, ainsi que les limites de ces outils.

Le chapitre 2 s'intéressera aux aspects cognitifs liés aux activités d'écriture en L2 et à la consultation des traducteurs en ligne. Les activités cognitives à l'œuvre dans le cadre du processus rédactionnel, puis les spécificités de l'écriture en L2 seront présentées. Le rôle de la mémoire de travail dans le processus d'écriture ainsi que dans l'apprentissage sera abordé. Tous ces éléments conduiront à une réflexion sur la place que peut jouer le traducteur en ligne dans le cadre du processus rédactionnel dans une perspective cognitive. Une modélisation du processus de consultation des traducteurs en ligne sera enfin proposée pour identifier les activités mises en œuvre dans ce cadre.

Le chapitre 3 considérera l'utilisation du traducteur en ligne en tant que pratique sociale et s'intéressera au contexte scolaire. Les liens entre l'école et l'écrit seront étudiés, ainsi que les spécificités de l'enseignement-apprentissage d'une L2 en France. La place de la traduction et de la L1 dans le cadre de cet enseignement sera examinée.

La deuxième partie sera consacrée aux aspects méthodologiques.

Le chapitre 4 présentera les choix méthodologiques qui ont orienté l'élaboration du protocole de recherche, qui vise à analyser les représentations des enseignants et des lycéens, le processus

de consultation des traducteurs en ligne ainsi que les résultats. Le protocole de recherche sera ensuite développé. Celui-ci est composé d'enquêtes par questionnaires, d'observations de pratiques d'élèves et d'une étude de cas.

Le chapitre 5 décrira la façon dont les données ont été recueillies et analysées.

La troisième partie portera sur l'analyse des données recueillies et les résultats obtenus.

Le chapitre 6 mettra en perspective les représentations et les pratiques déclarées des lycéens et des enseignants relatives aux traducteurs en ligne et aux outils d'aide à la traduction dans un contexte scolaire.

Dans le chapitre 7, l'analyse des observations de pratiques d'élèves réalisées par le biais de captures d'écran permettra d'identifier les traces d'activités cognitives mises en œuvre dans le cadre de la consultation des traducteurs en ligne. Une attention particulière sera portée aux activités d'évaluation des traductions produites par le traducteur. L'analyse des textes produits avec ou sans traducteur permettra également d'évaluer les effets de cette pratique sur le texte produit.

Le chapitre 8 présentera les résultats d'une étude de cas qui a impliqué deux élèves de Terminale. L'analyse rendra compte de la singularité des pratiques d'élèves relatives aux différents outils d'aide à la traduction.

La quatrième partie, consacrée à la discussion de ces résultats et de cette recherche, sera constituée d'un seul chapitre.

Ce chapitre 9 offrira une synthèse des résultats obtenus pour apporter des réponses aux questions de recherche initiales. Ces résultats seront discutés, les limites et les biais méthodologiques seront exposés. Enfin des pistes didactiques et des pistes de recherche seront exposées.

Première partie
Traducteurs en ligne et pratiques
de littératie numérique

Le recours aux traducteurs en ligne peut être considéré comme une pratique de littératie numérique pour deux raisons : les traducteurs en ligne sont tout d'abord des outils numériques dont l'utilisation relève de ce qui a pu être appelé « littératie médiatique multimodale » (Lacelle & Lebrun, 2014), « *new literacies* » (Leu, 2000) ou encore « *digital media literacy* » (Selwyn, 2009, p. 374). La récurrence du terme de littératie rappelle le lien étroit entre les pratiques traditionnelles de lecture-écriture et celles qui se sont développées depuis le développement d'Internet. Ce lien est redoublé si l'on examine l'utilisation des traducteurs en ligne dans le cadre d'activités de production écrite en contexte scolaire : les outils numériques sont alors au service de pratiques de littératie traditionnelle et relèvent de pratiques translittéraciques (Thomas *et al.*, 2007), où l'écrit se situe à la croisée du numérique et de formes persistantes sur papier (Schneider, 2014). La notion de littératie apparaît alors comme une notion centrale et permet d'examiner la question des traducteurs en ligne en contexte scolaire dans toute sa complexité.

La notion de littératie a tout d'abord principalement été étudiée dans sa portée cognitive : l'écriture était alors considérée comme une « technologie de l'intellect » (Goody, 1968) dont les conséquences étaient avant tout d'ordre cognitif (Goody & Watt, 1963), mais elle peut également se comprendre en termes de pratiques sociales (Daunay & Fluckiger, 2018 ; Barton & Hamilton, 2010 ; Street, 1984). La prise en compte de la littéracie comme pratique sociale invite à considérer les pratiques individuelles des adolescents dans toute leur diversité (Fluckiger, 2016) et, dans un contexte scolaire, à se détacher d'une conception déterministe du numérique selon laquelle le numérique serait doté de propriétés éducatives intrinsèques (Collin, Guichon, & Ntébutsé, 2015) et qui tend à surestimer les effets de la technologie au détriment du rôle des acteurs (Fluckiger, 2019).

Avant d'examiner la relation entre la notion de littératie et l'utilisation des traducteurs en ligne, je propose tout d'abord, dans le chapitre 1, de présenter les spécificités de ces outils, afin de les distinguer des dictionnaires et des concordanciers. Le chapitre 2 examinera les activités cognitives mises en œuvre dans le cadre du processus rédactionnel en L2 et du processus de consultation des traducteurs en ligne. Le chapitre 3 considèrera enfin l'utilisation du traducteur en ligne comme une pratique sociale et s'intéressera au contexte scolaire dans lequel cette pratique est étudiée. Ce chapitre étudiera les liens entre l'école et l'écrit puis la place de la traduction et de la L1 dans l'enseignement-apprentissage de la L2 en France.

Chapitre 1 : Traducteurs en ligne et outils d'aide à la traduction

Les propos tenus par certains lycéens et enseignants font apparaître que certains d'entre eux attribuent une fonction hyperonymique au terme de « traducteur en ligne ». Celui-ci semble alors renvoyer de façon indifférenciée à l'ensemble des outils d'aide à la traduction disponibles et inclure des dictionnaires en ligne comme Wordreference ou des concordanciers comme Linguee. Je propose de présenter les spécificités des traducteurs en ligne pour établir une brève typologie des principaux outils d'aide à la traduction mentionnés dans la recherche présentée ici. Je présenterai enfin une synthèse des différentes recherches dont l'objectif était d'évaluer la qualité des traductions produites par les traducteurs en ligne.

1.1 Évolution de la traduction automatique

Bien que des recherches visant à concevoir des systèmes de traduction automatique aient été menées dès les années 1930, c'est le développement de l'informatique et des ordinateurs qui a permis les progrès observés dans ce domaine depuis les années 1950. Poibeau (2019) distingue trois phases : les systèmes de traduction à base de règles, puis les systèmes de traduction statistique et enfin la traduction neuronale, aujourd'hui utilisée par Google Traduction, DeepL ou Reverso.

1.1.1 De la traduction à base de règles à la traduction statistique

Les travaux menés sur la traduction automatique dans les années 1950 s'inscrivent dans un contexte politique et scientifique spécifiques. Ils répondaient à des besoins de traduction, notamment entre russe et anglais, dans un contexte de guerre froide et le développement des ordinateurs pendant la seconde guerre mondiale a fourni les moyens techniques nécessaires à

une telle recherche. Les premiers ordinateurs avaient été conçus pour décoder les messages ennemis, les systèmes de traduction automatique développés pendant cette période ont traité la traduction comme une forme de décodage de la langue étrangère. Ces systèmes reposaient sur un traitement des langues selon deux axes : un axe lexical et un axe grammatical. Ils impliquaient l'élaboration d'un dictionnaire bilingue et le codage de règles grammaticales, par exemple des règles de réordonnement propres à la langue cible. La polysémie constituait toutefois un obstacle majeur, de même que la complexité syntaxique, et la qualité des traductions restait médiocre. Malgré un engouement massif dans les années 1950, les recherches sur la traduction automatique ont été abandonnées la décennie suivante.

L'accroissement de la base de données disponibles en ligne puis l'essor d'Internet ont permis le développement de la traduction statistique dès la fin des années 1980. Ce système s'appuie sur un corpus de textes bilingues, ou corpus parallèle, traduits par des « biotraducteurs »¹. Un corpus parallèle est « composé d'un ensemble de couples de textes en situation de traduction » (Poibeau, 2019, p.69). En ce sens, la pierre de Rosette est un exemple de corpus parallèle. Les textes parallèles sont issus d'institutions plurilingues (par exemple des institutions canadiennes ou européennes, l'Organisation des Nations Unis), mais il peut aussi s'agir de textes journalistiques, commerciaux ou publiés par des associations sur des sites plurilingues. La traduction statistique telle qu'elle a été décrite par Kirchoff *et al.* (2011) peut être modélisée de la façon suivante (cf. Figure 1.1) :

¹ Ce terme emprunté à Looock (2018) permet de distinguer les traducteurs humains des traducteurs automatiques. Il provient du roman de science-fiction *Le revenant de Fomalhaut*, de Jean-Louis Trudel (2002).

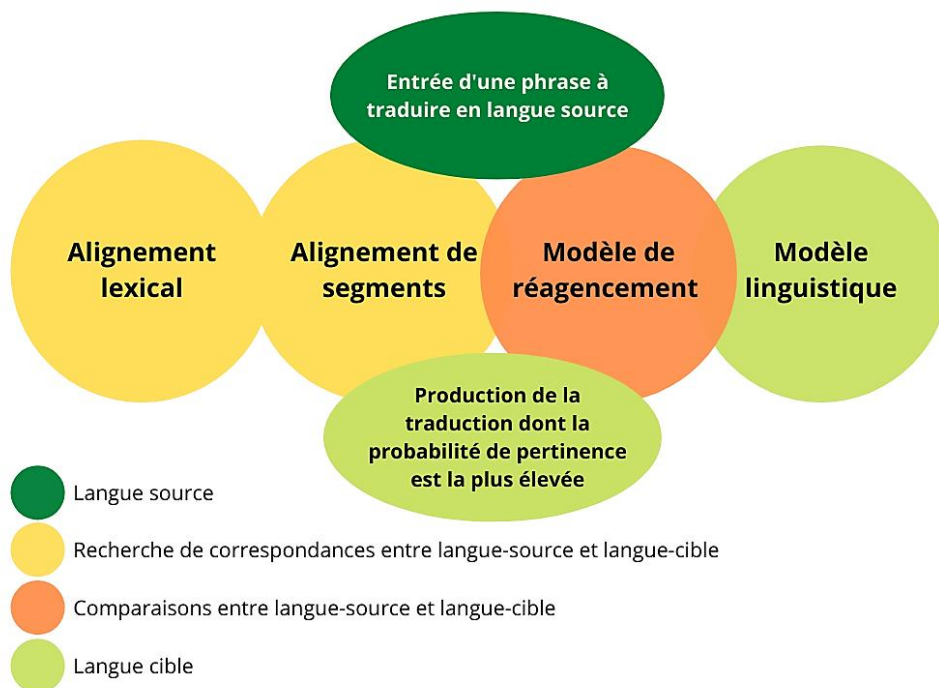


Figure 1.1 - Modélisation de la traduction statistique d'après Kirchhoff *et al.* (2011)

Contrairement aux systèmes de traduction à base de règles, la traduction statistique ne s'appuie sur aucune analyse linguistique des textes à traduire, mais sur des analyses statistiques. Le système décompose le texte à traduire en unités (des mots, puis des segments), et recherche des correspondances entre la langue source et la langue cible en calculant la probabilité de chaque correspondance : il opère un alignement lexical, puis un alignement par segments, entre la langue source et la langue cible. Le système compare ensuite l'organisation syntaxique des différents éléments traduits, là encore en évaluant la probabilité des différents agencements possibles et enfin prend en compte le modèle linguistique de la langue cible pour produire le texte qui aura le plus de probabilité d'être une traduction valide (Kirchhoff *et al.*, 2011 ; Poibeau, 2019). Reverso, qui a été créé en 1998, puis Google Traduction, lancé en 2006, se sont tout d'abord appuyés sur des systèmes de traduction statistique. Le découpage des phrases en mots ou en segments, discutable d'un point de vue linguistique, a toutefois constitué un obstacle majeur à l'amélioration du système et a entraîné le développement de la traduction neuronale.

1.1.2 La traduction neuronale

La traduction neuronale est apparue en 2015 dans le sillage des recherches sur l'apprentissage profond. L'apprentissage profond peut être défini comme « un principe [...] d'apprentissage de niveaux multiples »² (Goodfellow, Bengio, & Courville, 2016, p.13). Bien que ce champ de recherche semble très récent, il a émergé dans les années 1940, mais on préférait alors le terme de cybernétique. Les recherches sur l'apprentissage profond sont nées de la volonté d'améliorer les systèmes d'intelligence artificielle afin qu'ils puissent exécuter des tâches que nous exécutons de façon intuitive, mais qui sont difficilement réalisables par ces systèmes : la reconnaissance faciale ou la reconnaissance de la langue parlée ont représenté, par exemple, des défis majeurs. L'apprentissage profond peut constituer une solution à ce problème :

Cette solution consiste à permettre aux ordinateurs d'apprendre par l'expérience et de comprendre le monde en termes d'une hiérarchie de concepts, chaque concept étant défini en fonction de sa relation avec des concepts plus simples. En rassemblant les connaissances à partir de l'expérience, cette approche évite aux opérateurs humains de devoir spécifier de façon formelle toutes les connaissances dont l'ordinateur a besoin. La hiérarchie de concepts permet à l'ordinateur d'apprendre des concepts complexes en les construisant à partir de concepts plus simples. Si nous dessinons un graphique qui montre comment ces concepts sont construits les uns sur les autres, le graphique est profond et comprend de nombreuses couches. C'est pourquoi nous appelons cette approche de l'intelligence artificielle apprentissage profond. (Goodfellow et al., 2016, pp.1-2, ma traduction)³.

L'enjeu est alors de permettre à la machine d'organiser les informations rencontrées dans le cadre de l'« expérience », mot-clé dans l'extrait ci-dessus. Le rôle des programmeurs n'est alors plus de programmer les informations nécessaires au système, mais de créer un programme qui permette à la machine de créer son propre réseau d'informations.

² « Le terme moderne d' "apprentissage profond" va au-delà de la perspective neuroscientifique sur la génération actuelle de modèles d'apprentissage automatique. Il fait appel à un principe plus général d'apprentissage de niveaux multiples de composition qui peut être appliqué dans des cadres d'apprentissage automatique qui ne sont pas nécessairement d'inspiration neuronale » (Goodfellow, Bengio, & Courville, 2016, p.13, ma traduction).

Le texte original est le suivant : « *The modern term "deep learning" goes beyond the neuroscientific perspective on the current breed of machine learning models. It appeals to a more general principle of learning multiple levels of composition, which can be applied in machine learning frameworks that are not necessarily neurally inspired* ».

³ « *This solution is to allow computers to learn from experience and understand the world in terms of a hierarchy of concepts, with each concept defined in terms of its relation to simpler concepts. By gathering knowledge from experience, this approach avoids the need for human operators to formally specify all of the knowledge that the computer needs. The hierarchy of concepts allows the computer to learn complicated concepts by building them out of simpler ones. If we draw a graph showing how these concepts are built on top of each other, the graph is deep, with many layers. For this reason, we call this approach to AI deep learning* ».

L'approche neuronale correspond aux développements les plus récents de l'apprentissage profond. Elle s'appuie sur les recherches relatives aux réseaux de neurones, que Poibeau présente ainsi :

Les réseaux de neurones étaient à l'origine inspirés par le cerveau biologique : les neurones transmettent et traitent des informations de base à partir desquelles le cerveau est capable de construire des représentations de plus haut niveau qui, d'elles-mêmes, peuvent donner naissance à des idées complexes. Les réseaux de neurones artificiels, tout comme le cerveau, peuvent construire des représentations complexes à partir d'informations riches, assemblées de manière hiérarchique. (2019, p.69).

Ainsi, la traduction neuronale s'appuie sur des réseaux de neurones artificiels qui imitent le fonctionnement du cerveau pour analyser la langue en tant que système (Poibeau, 2019). Ce système de traduction présente plusieurs similitudes avec la traduction statistique : il analyse un corpus parallèle, aussi appelé corpus bilingue, et s'appuie sur des calculs de probabilités pour produire la traduction qui a le plus de chances d'être valide. Comme le rappelle Hofstadter (2018), l'analyse textuelle ne relève pas d'une opération cognitive mais d'algorithmes : l'analyse est le produit d'une « suite d'instructions [...] qui permettent de résoudre le problème du traitement de l'information en la recherchant, traitant, classant, hiérarchisant, etc. » (Paveau, 2017, p.19). La traduction neuronale présente néanmoins une différence fondamentale avec le système précédent : le système ne décompose plus la phrase en mots ou en segments pour la traduire mais l'analyse comme un tout. Les algorithmes effectuent des analyses contextuelles globales et prennent en compte les cooccurrences lexicales pour créer des « plongements de mots »⁴ (Poibeau, 2019, p.122), c'est-à-dire des groupes de mots thématiques. Lorsque le système a créé des plongements de mots dans la langue source et dans la langue cible, un algorithme met en relation les plongements de mots correspondants pour établir des correspondances lexicales. L'exemple suivant⁵ semble illustrer cette notion (cf. Figure 1.2) :

⁴ « L'analyse porte principalement sur les mots "pleins" (aussi appelés "sémantiquement pleins"). Les mots pleins correspondent aux noms, aux verbes, aux adjectifs et éventuellement aux adverbes [...]. Chaque mot plein est alors lié à un ensemble plus large, homogène sémantiquement –ou plutôt "thématiquement"–, appelé "plongement de mots" (ou *word embedding* en anglais) obtenu par l'analyse automatique de très gros corpus (plusieurs millions, voire milliards de mots) » (Poibeau, 2019, p.122)

⁵ Comme toutes les captures d'écran présentées dans cette thèse, cette capture d'écran est tirée du corpus analysé plus loin (cf. Chapitre 7 et Chapitre 8) et constitue un exemple d'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens.

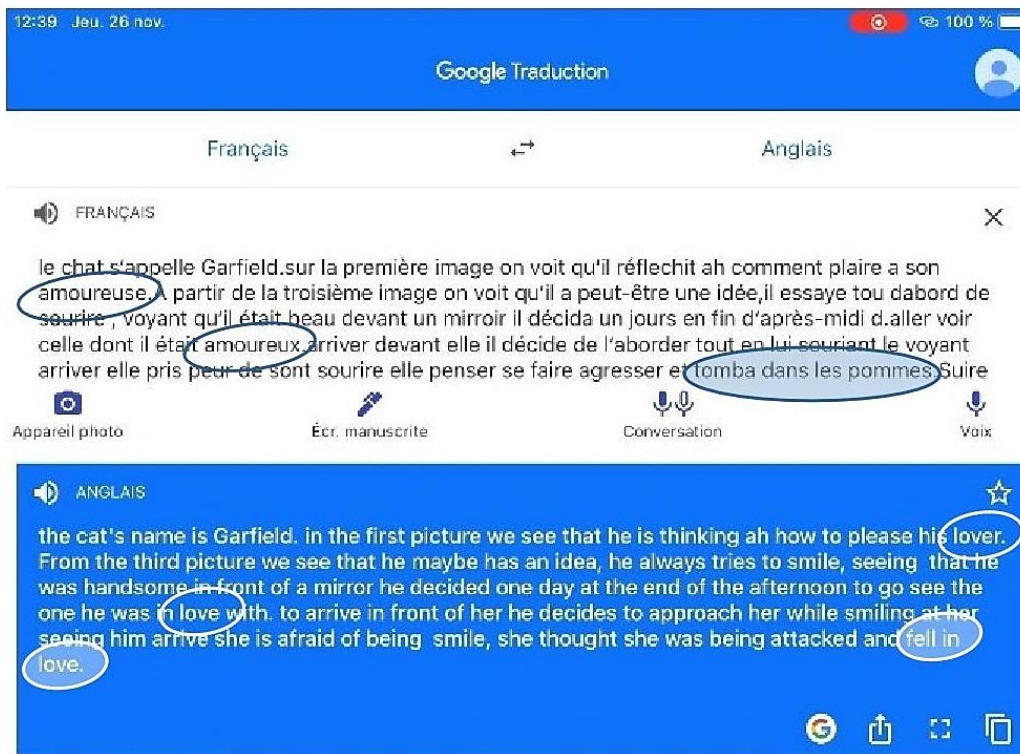


Figure 1.2 - La traduction neuronale : exemple de plongement de mots

Dans cet exemple, l'expression idiomatique « tomber dans les pommes » est traduite par « *fall in love* », ce qui relève du contresens. Cette erreur peut être perçue comme la trace d'un « plongement de mots » (Poibeau, 2019) : le traducteur a identifié le champ thématique du texte à partir du nom « amoureuse » et de l'adjectif « amoureux » et semble avoir traité le verbe « tomber » dans le cadre de cette thématique. Il a rapproché le verbe de l'expression « tomber amoureux » et a traduit en conséquence l'expression « tomber dans les pommes » par « *fall in love* »⁶.

Le fonctionnement des traducteurs qui s'appuient sur l'apprentissage profond a plusieurs conséquences. Tout d'abord, ces systèmes s'appuient sur l'analyse de corpus bilingues et requièrent une importante base de données pour augmenter les chances de produire des traductions correctes (Bellos, 2011). Or, Poibeau (2019) estime qu'une quinzaine de langues seulement disposent d'une telle base de données⁷. Lorsque les corpus ne sont pas suffisamment fournis, le traducteur a recours à une langue-pivot, généralement l'anglais, ce qui a des incidences sur la qualité des traductions produites. En outre, les traductions sont de meilleure

⁶ La raison pour laquelle cette expression n'a pas été reconnue par le traducteur en ligne sera explicitée dans une autre section (cf. 1.3).

⁷ Poibeau ne mentionne toutefois pas les langues auxquelles il fait référence.

qualité lorsque les paires linguistiques⁸ concernent des langues proches, du moins de la même famille. Darancik (2016) a ainsi constaté que les traductions entre anglais et allemand présentaient moins d'erreurs que les traductions entre allemand et turc. Poibeau (2019) signale toutefois que les traductions de l'allemand vers l'anglais sont meilleures que dans le sens inverse, en raison des difficultés que posent les mots composés, fréquents en allemand, aux traducteurs automatiques. Enfin, comme les systèmes de traduction s'appuient sur des analyses contextuelles globales, les traductions ont davantage de chances d'être correctes si les recherches sont contextualisées.

Les traducteurs en ligne analysent donc un corpus bilingue disponible en ligne selon des principes statistiques pour proposer la traduction qui présente la plus forte probabilité d'être correcte. Le terme de traducteur en ligne restreint alors les systèmes de traduction automatique aux systèmes qui s'appuient sur l'analyse des bases de données disponibles en ligne.

Conclusion intermédiaire

Cette section a présenté un bref historique du développement de la traduction automatique. Ce champ de recherche s'est développé dans les années 1950, à la suite de l'apparition des premiers ordinateurs. Après l'échec des systèmes de traduction à base de règles, les recherches se sont portées sur la traduction statistique. Les systèmes actuels s'appuient sur la traduction neuronale, une forme de traduction statistique qui a été développée à partir de l'apprentissage profond. Comme la traduction statistique, la traduction neuronale analyse les corpus parallèles présents en ligne et la qualité des traductions dépend de la somme de données relatives à cette paire linguistique disponible en ligne. Toutefois, à la différence de la traduction statistique, la traduction neuronale analyse la phrase dans sa globalité pour prendre en compte le contexte. Les traducteurs en ligne constituent une forme d'outils d'aide à la traduction, au même titre que les dictionnaires et les concordanciers. Les spécificités de ces différents outils seront présentées dans la section suivante.

⁸ Une paire linguistique est composée de la langue source et la langue cible.

1.2 Les principaux outils d'aide à la traduction : points communs et différences

L'indifférentiation des outils d'aide à la traduction par certains utilisateurs semble faire écho au constat de L'Homme et Cormier (2014) à propos des outils lexicographiques numériques. Selon elles, le développement d'outils numériques brouille de plus en plus les frontières entre les dictionnaires et les autres types de ressources. Les spécificités numériques communes à ces différents outils seront étudiées, puis je dresserai une brève typologie des principaux outils mentionnés par les lycéens et par les enseignants dans le cadre de cette recherche, tels que dictionnaires et traducteurs en ligne.

1.2.1 Spécificités des outils numériques d'aide à la traduction

Le développement de ressources numériques a profondément transformé les outils lexicographiques (L'Homme & Cormier, 2014), il en est de même avec les outils d'aide à la traduction. Outre la simplification de l'actualisation des données, l'affranchissement du support papier a permis de se défaire des limitations inhérentes à la matérialité des livres et au format de la page. Les outils en ligne peuvent offrir rapidement un plus grand nombre d'informations aux utilisateurs, au risque toutefois de les submerger. Les captures d'écran donnent à voir les résultats obtenus lors de la consultation de Linguee ou de Wordreference (cf. Figure 1.3) :

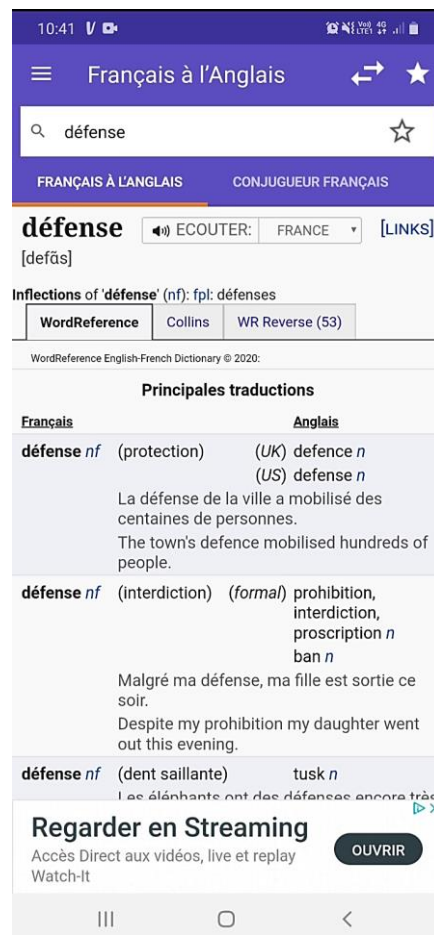


Figure 1.3 - Captures d'écran de Linguee et Wordreference sur *smartphone*

On peut constater que de nombreuses informations figurent sur chaque écran : les traductions (Wordreference) et les extraits de corpus bilingue (Linguee) qui apparaissent ici ne constituent qu'une partie des traductions proposées à l'utilisateur, qui peut faire défiler la page pour accéder à davantage de résultats. En outre, ces captures d'écran montrent que Linguee propose également un dictionnaire bilingue et que Wordreference donne aussi accès à un dictionnaire monolingue et à la prononciation du mot, sous sa forme phonétique mais aussi sous sa forme audiophonique. De fait, la conception d'outils numériques permet également de fusionner plusieurs fonctionnalités en un seul outil. Ainsi, Linguee est présenté comme un « [d]ictionnaire français-anglais [et outil de] recherche via un milliard de traductions »⁹. Il ne propose donc pas seulement un concordancier, mais aussi un dictionnaire bilingue, comme on peut l'observer sur la capture d'écran ci-dessus. Le numérique permet par ailleurs de créer des hyperliens entre les

⁹ <https://www.linguee.fr/>

différentes fonctionnalités du même outil. Par exemple, la sélection d'un mot sur Wordreference redirige l'utilisateur vers les traductions de ce mot ou vers le forum.

Enfin, les outils numériques peuvent s'adapter au support utilisé pour les consulter. Ainsi, Google Traduction ne propose pas les mêmes fonctionnalités selon que l'utilisateur emploie un ordinateur ou un téléphone portable (cf. Figure 1.4).

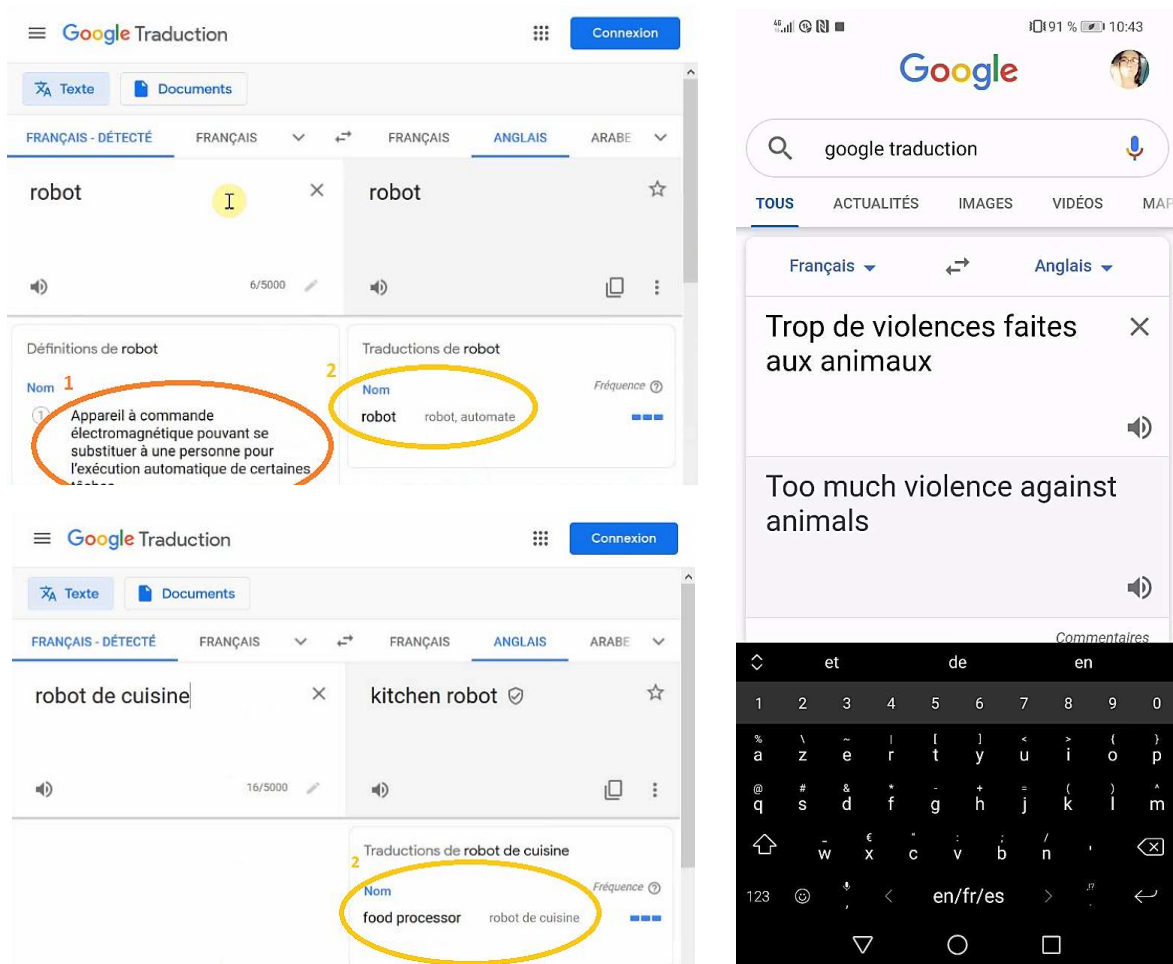


Figure 1.4 - Captures d'écran de Google Traduction sur ordinateur et sur *smartphone*

Les captures d'écran montrent que l'application employée sur téléphone portable propose uniquement la traduction en ligne tandis que le même site consulté sur ordinateur donne accès à un dictionnaire unilingue, indiqué par un ovale orange (1), et à un dictionnaire bilingue, signalé par un ovale jaune (2).

Il ressort de ces quelques exemples qu'un même outil associe souvent plusieurs fonctionnalités : le concordancier Linguee tout comme le traducteur en ligne Google Traduction comportent également des dictionnaires bilingues ou unilingues, tandis que Wordreference permet d'obtenir

les « [p]rincipales traductions » des mots recherchés, comme on peut le lire sur la capture d'écran de la Figure 1.3. Dans ces conditions, il peut être difficile d'établir une distinction entre les différents outils disponibles. Pourtant, une bonne connaissance de leurs spécificités semble nécessaire non seulement pour pouvoir utiliser les outils existants de façon critique et informée (Ollivier *et al.*, 2018), mais aussi pour mieux s'emparer de ceux qui ne manqueront pas d'apparaître dans un avenir plus ou moins proche.

1.2.2 Typologie des principaux outils d'aide à la traduction

Cette section vise à présenter les spécificités de Wordreference puis de Linguee pour établir une brève typologie des outils d'aide à la traduction les plus souvent mentionnés par les lycéens et les enseignants qui ont participé à cette recherche : les dictionnaires en ligne, les concordanciers et les traducteurs en ligne.

1.2.2.1 Wordreference et Linguee : lexicographie et analyse de données

Bien que Wordreference et Linguee soient tous deux présentés comme des dictionnaires, des différences fondamentales existent entre les deux sites.

Wordreference est avant tout un ensemble de dictionnaires bilingues gratuits, comme le rappelle son fondateur, Michael Kellogg¹⁰. Cet ensemble de dictionnaires donnent de nombreuses informations telles que la nature des mots, les différentes traductions selon le sens ou le contexte, le registre mais aussi de nombreuses expressions et collocations. Autrement dit, ces dictionnaires en ligne proposent des informations similaires à celles que l'on trouve dans un dictionnaire non numérique. Dans la capture d'écran ci-dessus (cf. Figure 1.3 p.33), le nom « défense » est identifié comme un nom féminin et trois sens apparaissent à l'écran ainsi que la variation orthographique entre anglais britannique et anglais américain. En outre, comme nous l'avons déjà vu, l'outil permet d'accéder à la prononciation du mot non seulement par le biais de sa transcription phonétique mais aussi grâce à l'icône qui figure à côté du mot et donne à entendre le mot en question.

Wordreference inclut également des dictionnaires unilingues, des dictionnaires de synonymes ou de collocations. On peut encore mentionner une aide à la conjugaison et l'accès à des données

¹⁰ <https://www.wordreference.com/english/AboutUs.aspx?dict=enes>

iconographiques par le biais de l'onglet « images », qui propose un lien vers le moteur de recherche Google. Les différents dictionnaires sont le fruit du travail d'une équipe d'experts composée non seulement de programmeurs informatiques, mais aussi de linguistes et de lexicographes (Crespi, 2017). Outre ces nombreuses aides, Wordreference propose un forum où les utilisateurs peuvent poser des questions relatives à l'usage. C'est cette dimension collaborative qui conduit Crespi à considérer Wordreference comme une « Wikipedia lexicographique », bien que la collaboration prenne ici la forme d'échanges entre les membres de la communauté plutôt que d'une présentation encyclopédique des connaissances.


Linguee est lui aussi présenté comme un dictionnaire bilingue, mais celui-ci est d'emblée associé à un moteur de recherche¹¹, ce qui conduit Buyse et Verlinde (2013) à considérer Linguee comme un dictionnaire basé sur l'analyse de données, ou « *data driven dictionary* » (2013, p.508). La différence avec Wordreference est fondamentale : bien que les entrées du dictionnaire fassent l'objet d'une vérification humaine¹², les informations auxquelles l'utilisateur peut accéder sont avant tout le résultat de l'analyse automatique d'un corpus parallèle. Lorsque l'utilisateur effectue une recherche, les résultats sont présentés sous deux formes, tout d'abord sous la forme d'entrées simplifiées de dictionnaires bilingues, puis sous la forme d'extraits de corpus. On peut voir dans la capture d'écran ci-dessus (cf. Figure 1.3 p.33) que dans la fenêtre « dictionnaire », l'expression « récolter des fonds » est décomposée et les mots sémantiquement pleins sont traduits de façon isolée. Aucune indication n'est donnée sur les différences de sens des traductions proposées, seule la nature des mots apparaît. Dans la fenêtre inférieure « sources externes », Linguee propose environ 30 extraits de corpus bilingue sélectionnés, donnant ainsi accès à des données authentiques et contextualisées (Buyse & Verlinde, 2013).

1.2.2.2 Brève comparaison des principaux outils d'aide à la traduction

L'identification des principales différences entre Wordreference, Linguee et Google Traduction permet d'identifier les spécificités des dictionnaires en ligne, des concordanciers et des traducteurs en ligne. Le tableau suivant (cf. Figure 1.5) ne prétend pas à une description exhaustive des outils mentionnés, mais vise plutôt à synthétiser les points les plus saillants.

¹¹ https://www.linguee.com/press/EN/2014-02-25_LingueePressRelease_218NewLanguagePairs.pdf

¹² https://www.linguee.fr/press/FR/Linguee_Press_Release_06092011.pdf



		WR	Linguee	G 文
Conception de l'outil	Expertise linguistique	Oui	Oui, pour vérification	Non
	Analyse automatique de corpus	Non	Oui	Oui
Utilisation des traductions	Nombre de traductions proposées	Varie en fonction de la recherche	Varie en fonction de la recherche	1
	Type de traductions proposées	Mots et expressions	Expressions contextualisées	Varie en fonction de la recherche
	Rôle de l'utilisateur	Sélectionne une traduction proposée	Sélectionne une traduction proposée	Évalue la traduction proposée

Figure 1.5 - Spécificités de trois outils d'aide à la traduction

Ce tableau présente les différents sites du point de vue des concepteurs de ces sites puis de celui des utilisateurs. Des différences se dessinent entre les trois outils à l'étude au stade de la conception : Wordreference s'appuie sur l'expertise de linguistes, contrairement à Google Traduction. Quant à Linguee, l'expertise linguistique s'exerce uniquement pour le dictionnaire bilingue, à des fins de vérification. Le concordancier Linguee et Google Traduction fonctionnent tous deux à partir de l'analyse automatique de corpus et se passent d'une telle expertise au stade de la conception. On peut donc observer des similitudes entre le concordancier et le traducteur au stade de la conception, mais lorsqu'on s'intéresse à l'utilisation de l'outil, le concordancier présente davantage d'analogies avec le dictionnaire en ligne : les deux sites peuvent proposer de nombreuses traductions parmi lesquelles l'utilisateur doit faire une sélection, tandis le traducteur en ligne n'offre qu'une traduction qu'il revient à l'utilisateur d'évaluer. Malgré ces différences, on peut enfin remarquer que dans ces trois cas, il revient à l'utilisateur de s'appuyer sur ses propres connaissances linguistiques, afin de sélectionner la traduction adéquate ou d'évaluer la proposition du traducteur en ligne.

Bien qu'il soit parfois difficile d'établir une distinction entre les différents outils d'aide à la traduction, il semble que les différences au niveau de la conception du site (construction des données, intervention ou non d'une expertise linguistique) et de l'utilisation de ce site (nombre de traductions proposées, contextualisation ou non de ces traductions) permette de différencier dictionnaires en ligne, concordanciers et traducteurs en ligne. Cette précision est d'importance dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, dans la mesure où le recours à un outil d'aide à la traduction entraîne la mise en œuvre d'activités cognitives spécifiques à cet outil de la part de l'utilisateur : sélection de la traduction adéquate à partir des différents éléments d'information (Wordreference ou Linguee) ou évaluation d'une traduction unique (Google Traduction). La nature de l'outil sélectionné a également des incidences sur la nature du texte source : Wordreference permet de traduire des mots et certaines expressions tandis que Google Traduction est plus fiable lorsque la recherche est contextualisée, c'est-à-dire lorsque l'utilisateur traduit une phrase entière (cf. 1.1.2). L'évaluation de la qualité de la traduction produite par les traducteurs en ligne peut s'avérer complexe pour les utilisateurs non-experts, mais elle est essentielle.

Conclusion intermédiaire

J'ai présenté dans cette partie les principales spécificités des outils d'aide à la traduction : l'affranchissement du support papier rend l'actualisation des données plus aisée, les informations mises à la disposition de l'utilisateur sont plus nombreuses et le même outil peut déployer des fonctionnalités multiples. Ces caractéristiques peuvent toutefois présenter des difficultés aux utilisateurs : ceux-ci peuvent être submergés par la quantité d'informations fournies, il peut aussi leur être difficile d'établir des distinctions entre les différents outils. Il semble pourtant nécessaire de prendre en compte leurs spécificités dans la mesure où, d'une part, certains sont le produit d'une expertise linguistique tandis que d'autres proposent les résultats d'un traitement automatique des données et, d'autre part, ils sollicitent la mise en œuvre d'activités cognitives différentes : les utilisateurs de Wordreference ou de Linguee doivent sélectionner la traduction adéquate tandis que ceux de Google Traduction doivent évaluer la traduction proposée. La nature de l'outil a enfin des incidences sur la nature du texte source : tandis qu'on peut traduire des mots isolés ou des expressions lorsqu'on emploie Wordreference ou Linguee, la probabilité d'obtenir une traduction correcte par le biais de Google Traduction est plus grande si le texte source est une phrase complète. De nombreuses études, présentées dans la section suivante, ont évalué les qualités et les limites des traducteurs en ligne.

1.3 Forces et faiblesses de la traduction en ligne

Le passage de la traduction statistique à la traduction neuronale constitue un changement paradigmatique (Ducar & Schocket, 2018) qui a entraîné une amélioration significative de la qualité des traductions produites par les traducteurs en ligne et par Google Traduction en particulier (Crossley, 2018 ; Lee, 2019 ; Mundt & Groves, 2016 ; Tsai, 2019). L'apprentissage profond permet au système de s'améliorer à une telle rapidité que les études qui évaluent ces systèmes deviennent rapidement obsolètes. De fait, Google n'en est plus à proposer des traductions mot à mot entre français et anglais (Sheppard, 2011, p. 566) et une synthèse des différents travaux publiés au cours de la dernière décennie permet de prendre la mesure des améliorations, en gardant toutefois à l'esprit que les évaluations peuvent varier selon les paramètres suivants : les paires linguistiques concernées, le traducteur sélectionné et la situation d'utilisation du traducteur.

Comme il a été mentionné plus haut, la correction linguistique des traductions varie selon les langues concernées (Valijärvi & Tarsoly, 2019). Bien que les deux auteures n'analysent pas la correction grammaticale des traductions entre anglais et hongrois ou finnois, elles font mention à plusieurs reprises des difficultés du traducteur en ligne en présence de langues moins présentes sur Internet et morphologiquement complexes. Elles font ainsi écho à Darancik (2016) qui, après avoir comparé les traductions automatiques entre anglais, allemand et turc, a constaté que les erreurs lexicales et morphosyntaxiques étaient bien plus nombreuses lorsque les langues n'appartenaient pas à la même famille. Si ces deux recherches s'appuient sur la traduction statistique¹³, une autre étude portant sur 51 langues a permis d'évaluer de façon automatisée la qualité des traductions produites par le système neuronal adopté par Google Traduction (Aiken, 2019). Bien que cette étude atteste de progrès significatifs pour l'ensemble des langues, elle révèle également des différences dans la qualité des traductions. Ainsi, les traductions entre anglais et allemand, anglais et espagnol, anglais et portugais ou anglais et chinois, c'est-à-dire entre des langues très présentes sur Internet¹⁴, figurent parmi les meilleures selon le classement d'Aiken. Au contraire, les traductions entre anglais et swahili, lithuanien, islandais ou hébreu obtiennent les scores les plus faibles. Les traductions entre anglais et afrikaans (une langue pourtant peu représentée en ligne) figurent parmi les traductions les plus correctes, ce qui peut être lié à la proximité entre deux langues. En dépit des différences observées selon les paires

¹³ La recherche présentée par Valijärvi et Tarsoly a été menée en 2017, or, ce n'est qu'en 2018 que Google Traduction a proposé la traduction neuronale pour le finnois et le hongrois.

¹⁴ <https://www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/>

linguistiques, il ressort de cette étude qu'en s'appuyant sur l'apprentissage profond, Google Traduction s'est considérablement amélioré pour l'ensemble des langues sélectionnées.

L'attrait que peut représenter la traduction en ligne du point de vue lexical a été mentionné dès 2011 entre le suédois et l'anglais : en analysant un corpus constamment actualisé, les systèmes de traduction statistique permettaient déjà d'accéder à un vocabulaire technique que l'on ne trouve pas toujours dans les dictionnaires (Josefsson, 2011), mais c'est surtout la qualité morphosyntaxique grandissante des productions des différents traducteurs en ligne qui semble faire consensus. De fait, la correction orthographique des traductions entre espagnol et anglais figurait déjà parmi les points forts du traducteur alors que Google Traduction utilisait un système statistique, de même que la conjugaison des verbes et que les accords en genre et en nombre (Correa, 2014). L'année suivante, Groves et Mundt (2015) faisaient écho à ce constat en mentionnant la précision orthographique des traductions entre malais et anglais et remarquaient également que l'emploi des articles, des pronoms et des prépositions était souvent correct. Le bilan général restait toutefois mitigé :

[m]ême si Google Translate a été capable de traduire un certain nombre de segments de malais ou de chinois dans un anglais grammaticalement correct, les résultats sont loin d'être convaincants. [...] Il est clair qu'il reste un long chemin à parcourir avant que le programme puisse créer de longues portions de texte juste, et les traductions comportent toujours un grand nombre d'erreurs. (2015, pp.117–118, ma traduction)¹⁵.

Depuis le passage à la traduction neuronale, des progrès significatifs ont été observés tant du point de vue lexical que grammatical entre malais et anglais (Mundt & Groves, 2016), entre coréen et anglais (Lee, 2019) ou entre espagnol et anglais (Ducar & Schocket, 2018).

Il reste que les difficultés de traduction perdurent, même entre langues proches. D'un point de vue lexical, la polysémie pose encore des difficultés, ainsi que les structures idiomatiques (Ducar & Schocket, 2018) : l'expression « tomber dans les pommes », par exemple, n'a pas été reconnue par Google Traduction (cf. Figure 1.2 p.30). De fait, le corpus parallèle analysé par le traducteur en ligne est principalement constitué de textes institutionnels, ce qui favorise donc la traduction d'un registre standard et rend plus problématique la traduction d'expressions relevant du registre familier. D'un point de vue grammatical, les phrases longues (Koehn & Knowles, 2017) de même que la cohésion discursive (Mundt & Groves, 2016) constituent

¹⁵ « *Even though Google Translate was able to translate a number of stretches of Malay or Chinese into grammatically correct English, it was far from producing overall convincing results. [...] There is clearly a long way to go before the program can create long stretches of accurate text, and a large number of errors still feature in the translations* ».

également un défi pour les traducteurs neuronaux. Ducar et Schocket soulignent, par exemple, la difficulté de Google Traduction à sélectionner le pronom adéquat si le référent se trouve dans une autre phrase.

Si l'on considère le traducteur en ligne dans une perspective professionnelle, c'est-à-dire dans le cadre de la formation de traducteurs, on peut également identifier certaines difficultés. La qualité d'un texte traduit peut être évaluée en fonction de la fidélité au texte source et de la fluidité du texte cible. La fluidité peut être définie ainsi :

[e]n dehors de cas spécifiques comme certains cas de traduction littéraire, on attend en effet du traducteur aujourd'hui qu'il soit invisible et que ses traductions soient rédigées dans une langue qui soit la plus fluide, la plus idiomatique possible, au point où celles-ci sont censées témoigner d'une homogénéisation linguistique avec des textes rédigés directement en langue cible originale par des natifs de la langue. (Loock, 2018, p.787).

Selon Loock (2020), la fluidité des traductions produites automatiquement augmente, parfois au détriment du texte source. Toutefois, les textes produits peinent à refléter les usages linguistiques de la langue cible (Loock, 2018) : l'analyse de textes traduits de l'anglais vers le français par le biais du traducteur DeepL, par exemple, révèle une surreprésentation des adverbes en *-ment*, du mot *chose* ou de la structure existentielle *il y a* par rapport aux textes-sources, ce qui suggère l'existence d'un biais statistique dans le processus de traduction neuronale (Loock, 2018, 2020). La correction grammaticale n'est pas mise en cause ici, ce qui pose problème, c'est le manque d'authenticité de la langue produite, parfois appelée *machine translationese* (Loock, 2020).

Si la qualité linguistique des textes produits s'est grandement améliorée en quelques années, il reste que les traducteurs en ligne ne parviennent pas à prendre en compte le sens des textes traduits, et pour cause :

Google Translate a pour but de contourner ou d'éviter l'acte de compréhension de la langue. [...] Il ne lit rien, pas dans le sens humain normal du verbe « lire ». Il traite le texte. (Hofstadter, 2018, ma traduction)¹⁶.

Le traducteur en ligne est incapable de traduire toute ce qui ne peut être traité par les algorithmes car la machine traite le texte mais n'est pas en capacité de le comprendre comme un humain pourrait le faire. Par conséquent, les traducteurs en ligne ne peuvent rendre compte de tout ce qui dépasse du cadre strictement linguistique, qu'il s'agisse de l'implicite (Ducar & Schocket,

¹⁶ « Google Translate is all about bypassing or circumventing the act of understanding language.... The bilingual engine isn't reading anything - not in the normal human sense of the verb "to read". It's processing text ».

2018) ou des aspects pragmatiques ou sociolinguistiques du discours (Ducar & Schocket, 2018 ; Mundt & Groves, 2016). La question du registre, par exemple, est évoquée par Ducar et Schocket, qui rappellent que Google Traduction a recours par défaut à un registre informel pour traduire de l'anglais vers l'espagnol, mais emploie un registre formel pour traduire de l'anglais vers le français¹⁷, ce qui peut être problématique selon la situation et l'interlocuteur. En un mot, les limites actuelles des traducteurs en ligne sont dues à l'incapacité de la machine à prendre en compte la situation d'énonciation.

Conclusion intermédiaire

Cette section s'est intéressée aux points forts et aux faiblesses des traducteurs en ligne. Il est difficile d'évaluer la qualité des textes produits car les progrès sont rapides, mais aussi car des variations importantes peuvent être observées selon les paires linguistiques. Il semble toutefois y avoir un certain consensus sur la qualité orthographique et grammaticale des textes produits, tandis que la cohésion discursive et la traduction de phrases longues reste encore problématique. En outre, certains éléments linguistiques sont surreprésentés en raison de biais statistiques et les textes traduits ne sont pas en adéquation avec les usages dans la langue cible. Les structures idiomatiques et le registre familier sont également difficiles à traduire automatiquement, de même que les mots polysémiques. Enfin, le traducteur ne traite pas les aspects pragmatiques et sociolinguistiques, et plus largement tout ce qui a trait à la situation d'énonciation. En un mot, tout ce qui dépasse du cadre strictement linguistique constitue un obstacle à la traduction automatique.

¹⁷ Bien que les auteures n'expliquent pas ce constat, il est possible que ce soit le résultat d'un biais statistique.

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre avait pour visée de comprendre le fonctionnement et les spécificités des traducteurs en ligne pour les distinguer des autres outils d'aide à la traduction.

Nous avons tout d'abord vu que les traducteurs en ligne actuels s'appuient sur des systèmes de traduction neuronale. Ces systèmes proposent des traductions statistiques à partir de l'analyse de corpus parallèles. Ils se distinguent des systèmes précédents car ils analysent la phrase dans son ensemble et prennent en compte le contexte linguistique pour produire les traductions (cf. 1.1).

Les spécificités des outils d'aide à la traduction (dictionnaires, concordanciers et traducteurs en ligne) ont ensuite été présentées, ainsi que les difficultés que ces outils numériques peuvent poser (cf. 1.2) : d'une part, la quantité importante d'informations disponibles peut dérouter les utilisateurs, d'autre part, les fonctionnalités multiples offertes par chaque outil peuvent conduire les utilisateurs à ne pas prendre en compte les spécificités relatives à chaque outil. Le rôle de l'utilisateur diffère pourtant selon qu'il consulte un dictionnaire, un concordancier ou un traducteur en ligne : le texte source est différent, de même que les activités cognitives mises en œuvre.

Une synthèse de travaux portant sur la qualité des traductions produites par des systèmes de traduction neuronale a enfin été présentée. Elle a permis de distinguer les aspects que les traducteurs automatiques traitent généralement correctement et ceux qui sont plus souvent sources d'erreurs. Ces différents éléments sont présentés dans le tableau suivant (cf. Tableau 1.1) :

Aspects traités correctement	Sources d'erreurs
orthographe	polysémie
lexique technique actualisé	structures idiomatiques
morphosyntaxe :	registre familier
• articles	cohésion discursive
• pronoms	phrases longues et complexes
• prépositions	fidélité au texte source
• conjugaison	usages
accord en genre et en nombre	aspects pragmatiques et sociolinguistiques

Tableau 1.1 - Forces et faiblesses des traducteurs en ligne

Ces différents éléments soulignent l'importance de développer des compétences instrumentales lorsque l'on a recours aux traducteurs en ligne. Il reste à déterminer dans quelle mesure les lycéens prennent en compte les spécificités des traducteurs en ligne lorsqu'ils les emploient et plus particulièrement s'ils font preuve de vigilance à propos des points susceptibles d'entraîner des erreurs.

Les traducteurs en ligne sont au cœur de la recherche présentée ici. Maintenant qu'ont été examinés leur fonctionnement et les spécificités de ces outils, il reste à étudier de quelle façon leur utilisation peut être intégrée au processus rédactionnel en L2 considéré en tant que processus cognitif.

Chapitre 2 : Aspects cognitifs du processus rédactionnel en L2

Le chapitre précédent a examiné le fonctionnement des traducteurs en ligne actuels ainsi que leurs spécificités en relation aux autres outils d'aide à la traduction (dictionnaires et concordanciers). Une bonne connaissance de ces outils semble en effet relever des compétences instrumentales nécessaires pour les employer de façon adéquate. L'enjeu de cette recherche est d'étudier les pratiques des lycéens dans le cadre d'activités de production écrite. Dans ce nouveau chapitre, je m'intéresserai donc à la production écrite en tant que processus cognitif. Il ne s'agit pas de rendre compte de l'ensemble des travaux de psychologie cognitive et des différents débats qui ont traversé cette discipline, mais plutôt de présenter les travaux qui semblent faire globalement consensus et qui permettent de mieux comprendre le processus rédactionnel dans une perspective d'apprentissage. Les modèles du processus rédactionnel en L2 se sont généralement appuyés sur les modèles du processus rédactionnel en L1¹⁸, je présenterai donc tout d'abord ce processus afin d'identifier les différentes activités cognitives mises en œuvre lorsque l'on écrit, en L1 ou en L2. Nous verrons ensuite que le processus rédactionnel en L2 se distingue du processus rédactionnel en L1 par sa nature bilingue : le scripteur dispose de deux langues lorsqu'il écrit, ce qui nous invitera à réfléchir aux liens entre production écrite et traduction. J'aborderai enfin la question de la pertinence d'un point de vue cognitif des traducteurs en ligne dans le cadre du développement de compétences de production écrite.

2.1 Processus rédactionnel et mémoire de travail

Cette section vise à introduire un certain nombre de notions qui relèvent de la psychologie cognitive et qui seront ensuite convoquées pour examiner la place des traducteurs en ligne dans

¹⁸ La L1 renvoie ici à la langue maternelle, ou plus exactement à la première langue acquise de façon naturelle par le scripteur. La L2 fait référence à la langue cible, qui fait l'objet de l'apprentissage. Il peut s'agir d'une langue seconde ou d'une langue étrangère.

le processus rédactionnel en L2. La présentation des modèles des processus rédactionnels a tout d'abord pour enjeu d'identifier les différentes activités cognitives mises en œuvre dans le cadre du processus rédactionnel en L1 ou en L2. Les modèles présentés ici ont pour point commun de faire apparaître le rôle central joué par la mémoire de travail, qui constitue par ailleurs un rouage essentiel de l'apprentissage.

2.1.1 Modélisations du processus rédactionnel

Comme le rappelle Piolat (2004), l'analyse de l'activité rédactionnelle a donné lieu à de nombreuses modélisations. Le modèle de Flower et Hayes (1980) est considéré comme un modèle fondateur qui fait consensus, du moins dans sa forme générale (Piolat, 2004). Les travaux de Baddeley (1986) sur la mémoire de travail ont toutefois influencé la recherche sur le processus rédactionnel : Kellogg (1996) et Hayes (1996) placent tous deux au cœur de leurs modèles la mémoire de travail telle que Baddeley l'a décrite.

2.1.1.1 Le processus rédactionnel selon Flower et Hayes (1980) : un « modèle fondateur »

Écrire est un processus complexe. Il consiste pour le scripteur à agencer des mots pour construire des phrases correctes et les relier dans des paragraphes clairs et cohérents, en prenant en compte les attentes des lecteurs et les conventions liées au genre textuel (Groves & Mundt, 2015). La linéarité du processus tel qu'il vient d'être présenté est toutefois trompeuse, elle ne représente pas les activités mises en œuvre par le scripteur. C'est pour rompre avec une conception linéaire du processus d'écriture qui se découperait en étapes distinctes de pré-écriture / écriture / ré-écriture, que Flower et Hayes (1980 ; puis actualisé en 1981) ont élaboré leur modèle de processus rédactionnel. À travers ce modèle, les deux chercheurs mettent l'accent sur l'activité cognitive du scripteur plutôt que sur le texte produit (cf. Figure 2.1).

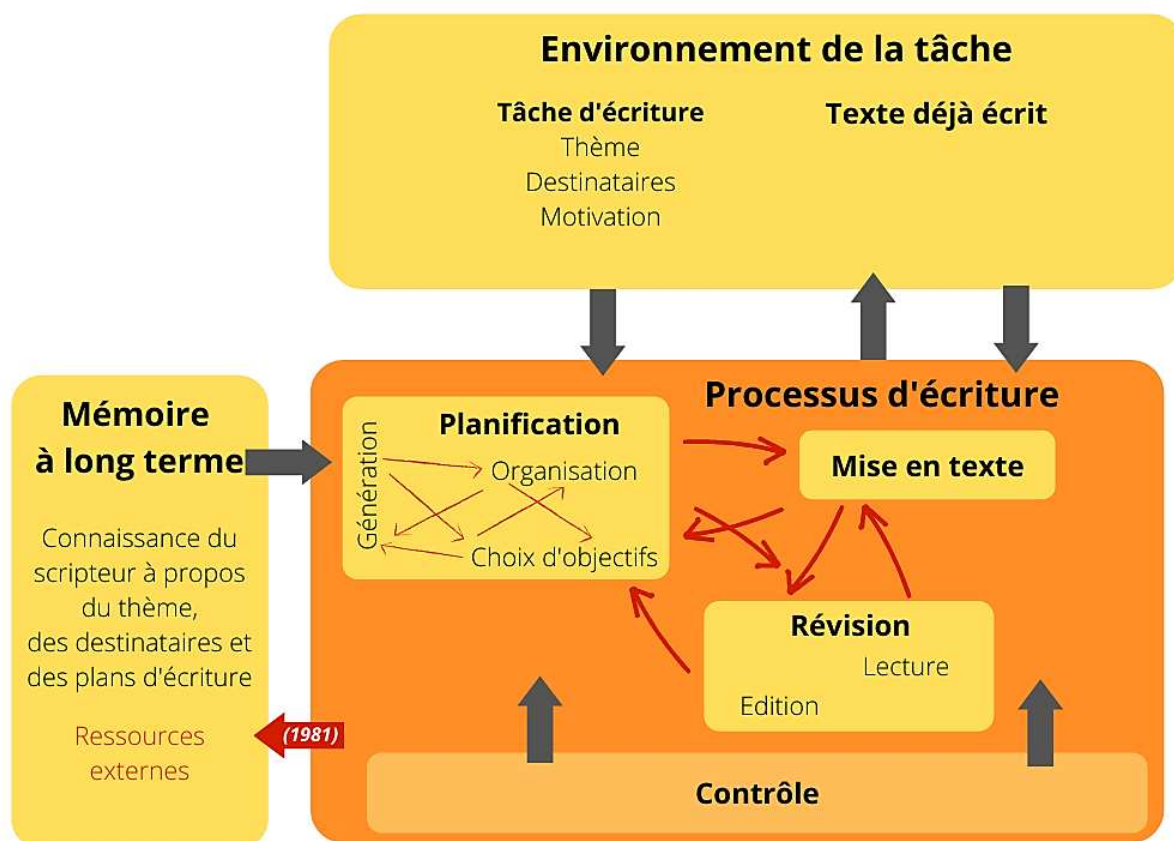


Figure 2.1 - Modèle de processus rédactionnel (Flower & Hayes, 1980)

Cette figure reproduit le modèle de processus rédactionnel initialement publié par Flower et Hayes (1980). Les éléments en rouge indiquent les modifications apportées au modèle l'année suivante ainsi que les précisions figurant dans le corps du texte de l'article correspondant. Ces changements restent mineurs, c'est la raison pour laquelle le modèle de référence reste le modèle « temporaire »¹⁹ de 1980. Le processus d'écriture est composé de trois activités cognitives principales : la planification, la mise en texte et la révision²⁰. La planification et la révision ne se rapportent pas seulement aux éléments textuels, elles concernent également les objectifs du scripteur, ses idées ou les connaissances mobilisées et peuvent intervenir à tout moment du processus. Les flèches unidirectionnelles qui figurent sur le modèle initial semblent contredire le propos des auteurs, qui rejettent la linéarité du processus rédactionnel. C'est pourquoi je les

¹⁹ Les auteurs décrivent leur modèle comme « *provisional* » (Hayes & Flower, 1980, p.10).

²⁰ Les termes originaux employés par Flower et Hayes sont les suivants : « *planning* », « *translating* » et « *reviewing* ». Le terme de « *translating* » est souvent traduit par « traduction » ou par « mise en texte ». J'ai choisi de le traduire par ce dernier terme, « mise en texte », à des fins de clarté : l'emploi de ce terme renvoie dans ce contexte à la traduction des idées en mots, et non à la traduction d'une langue source vers une langue cible.

ai remplacées par de nombreuses flèches rouges qui s'entremêlent. Celles-ci symbolisent les chemins cognitifs possibles et rappellent que ces activités ne s'organisent pas de façon chronologique, mais de façon récursive, selon le contrôle exercé par le scripteur. Quant à la mise en texte, elle englobe non seulement des choix lexicaux et morphosyntaxiques, mais aussi la dimension motrice de l'écriture, par exemple, la formation des lettres. Toutes ces activités sont soumises à une instance de contrôle.

Le processus cognitif est en relation avec l'environnement de la tâche, c'est-à-dire tout ce qui est externe au scripteur mais qui influence le processus, comme la consigne, le thème, les destinataires et les éléments qui peuvent avoir un impact sur la motivation du scripteur. Le tableau suivant propose une illustration de ces différentes composantes à partir d'une activité de production écrite mise en place dans le cadre de cette recherche²¹ (cf. Tableau 2.1) :

Composantes de l'environnement de la tâche	Exemples
Tâche d'écriture	« <i>You want to study in a university abroad next year. Write a cover letter for the university.</i> »
Thème	Les études universitaires.
Destinataires	Destinataire virtuel : la personne chargée de la sélection des futurs étudiants. Destinataire réel : la chercheuse qui a imposé cette consigne ²² .
Motivations	Les élèves qui ont terminé leur production écrite. Le rappel du temps limité.

Tableau 2.1 - Composantes de l'environnement de la tâche : exemples

Le processus cognitif sollicite également la mémoire à long terme, où sont stockées nos connaissances. C'est dans cet espace que le scripteur peut puiser des connaissances relatives au thème traité, aux destinataires, mais aussi des connaissances linguistiques. En 1981, Flower et Hayes ajoutent aux différents éléments constitutifs de la mémoire à long terme les ressources externes telles que les livres ainsi qu'une flèche partant du processus cognitif en direction de la

²¹ Le déroulement de cette activité est présenté de façon détaillée dans le protocole de recherche (cf. 4.2.3.2).

²² Il convient en effet de ne pas minimiser le contexte scolaire, qui est également ici un contexte de recherche. Comme le rappellent Demaizière & Grosbois : « La quête de l'authentique, du réel du non-scolaire est un fantasme classique dans notre milieu. [...] Une chose est avant tout authentique quand on est étudiant : on est dans une institution de formation et, la plupart du temps, on répond authentiquement à des demandes ou des suggestions d'un enseignant » (2014, p.5).

mémoire à long terme, ce qui suggère une prise en compte du processus d'apprentissage concomitant au processus rédactionnel.

Flower et Hayes (1980) attirent notre attention sur la charge cognitive (cf. 2.1.2) que peuvent représenter ces différentes activités cognitives :

[]Le processus de mise en texte exige du rédacteur qu'il jongle avec toutes les exigences particulières de l'anglais écrit, qu'Ellen Nold a décrites comme se situant sur un spectre allant des exigences génériques et formelles aux tâches motrices de formation des lettres, en passant par les exigences syntaxiques et lexicales. Pour les enfants et les écrivains inexpérimentés, cette charge supplémentaire peut dépasser la capacité limitée de la mémoire à court terme. Si l'écrivain doit consacrer une attention consciente à des exigences telles que l'orthographe et la grammaire, la tâche de traduction peut interférer avec le processus plus global de planification de ce que l'on veut dire. On peut aussi tout simplement ignorer certaines des contraintes de l'anglais écrit. L'une des voies produit une planification partielle ou médiocre, l'autre produit des erreurs, et les deux, comme l'a montré Mina Shaughnessy, conduisent à la frustration de l'écrivain. (1980, p.373, ma traduction)²³.

Le processus rédactionnel est ici décrit comme un ensemble d'activités cognitivement complexes, tout particulièrement pour le scripteur novice. Celui-ci doit fournir un effort cognitif important pour porter son attention sur une multiplicité d'activités, alors même que la capacité attentionnelle de la mémoire à court terme est limitée²⁴. Les efforts fournis peuvent alors entraîner une surcharge cognitive et conduire le scripteur à porter son attention sur certains aspects du processus (par exemple, la correction morphosyntaxique dans le cadre de la mise en texte) plutôt que d'autres (l'organisation du discours). La figure suivante, qui montre une capture d'écran recueillie dans le cadre du protocole de recherche (cf. 4.2.2), illustre la façon dont un élève peut réagir face à cette charge cognitive (cf. Figure 2.2) :

²³ « *The process of translating requires the writer to juggle all the special demands of written English, which Ellen Nold has described as lying on a spectrum from generic and formal demands through syntactic and lexical ones down to the motor tasks of forming letters. For children and inexperienced writers, this extra burden may overwhelm the limited capacity of short-term memory. If the writer must devote conscious attention to demands such as spelling and grammar, the task of translating can interfere with the more global process of planning what one wants to say. Or one can simply ignore some of the constraints of written English. One path produces poor or local planning, the other produces errors, and both, as Mina Shaughnessy showed, lead to frustration for the writer* ».

²⁴ La mémoire à court terme est définie par Hayes et Flower à la fois comme une instance de traitement des informations et comme « attention consciente » (1981, p. 371). À travers cette description de la mémoire à court terme et des difficultés rencontrées par les scripteurs non experts, les auteurs font référence à ce qui sera ensuite identifié comme mémoire de travail (Piolat, 2004).

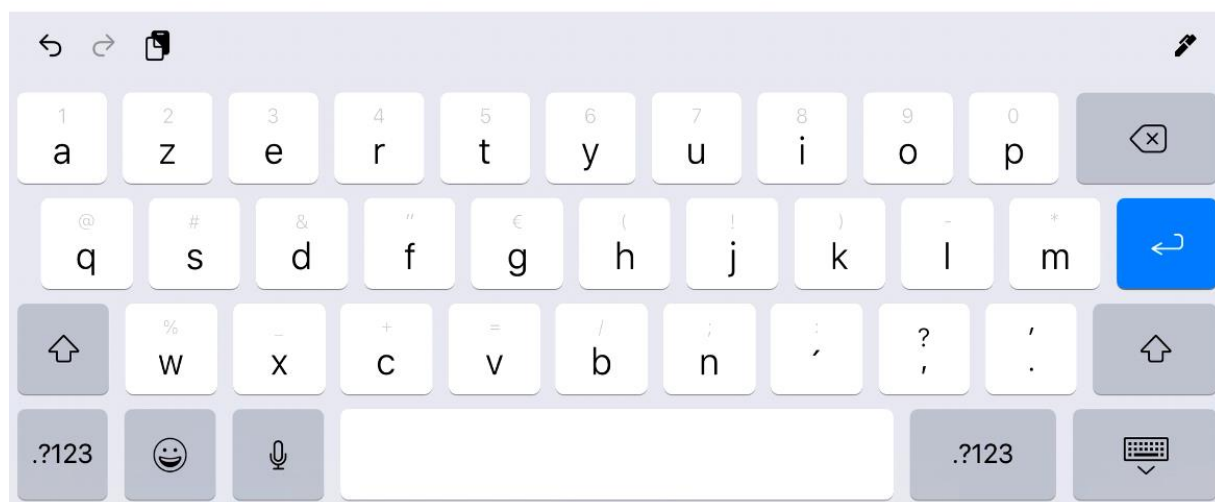
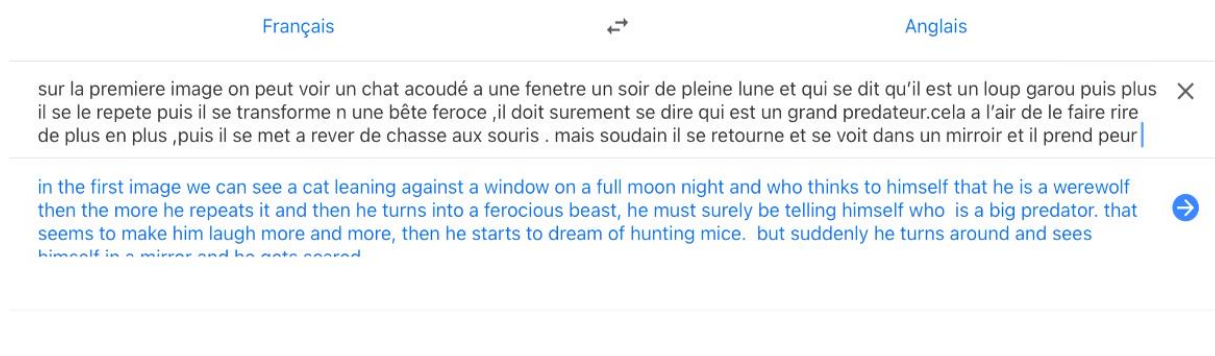


Figure 2.2 - Exemple de gestion de la charge cognitive

En écrivant un paragraphe en français qui est traduit automatiquement par Google Traduction, l'élève porte son attention sur les activités de planification des idées, sur leur génération et sur leur organisation, ainsi que sur la mise en texte en L1 plutôt que sur la mise en texte en L2. Cela peut constituer une réponse face à la complexité cognitive du processus²⁵.

La mémoire de travail joue un rôle essentiel dans le processus rédactionnel. C'est une mémoire transitoire, nécessaire au bon déroulement d'un grand nombre d'activités mentales (Cordier & Gaonac'h, 2005 ; Gaonac'h & Fradet, 2003). Selon Baddeley (1986, 1998), la mémoire de travail se compose de deux systèmes « esclaves », la boucle phonologique et le carnet visuo-spatial, dont le rôle est de maintenir les informations sensorielles dans la mémoire de travail, et d'une instance de contrôle, l'administrateur central. Cette instance joue un rôle primordial : non seulement elle récupère et sélectionne les informations pertinentes dans la mémoire à long

²⁵ Ce comportement soulève indéniablement des questions didactiques sur la prise en compte des enjeux de l'activité par l'élève qui seront abordées plus loin (cf. Chapitre 9).

terme (connaissances lexicales, grammaticales, thématiques), mais elle planifie et coordonne également les différentes opérations cognitives (Cordier & Gaonac'h, 2005 ; Gaonac'h & Fradet, 2003). La mémoire de travail dispose d'une capacité limitée, mais elle libère de l'attention en ayant recours de façon plus ou moins automatisée, ou procéduralisée, à des schémas déjà construits et stockés dans la mémoire à long terme. Le modèle de Kellogg, publié en 1996, s'appuie sur les travaux de Baddeley.

2.1.1.2 Processus rédactionnel et mémoire de travail : le modèle de Kellogg (1996)

Le modèle du processus rédactionnel élaboré par Kellogg (1996) établit des liens entre mémoire de travail et activités cognitives rédactionnelles (cf. Figure 2.3).

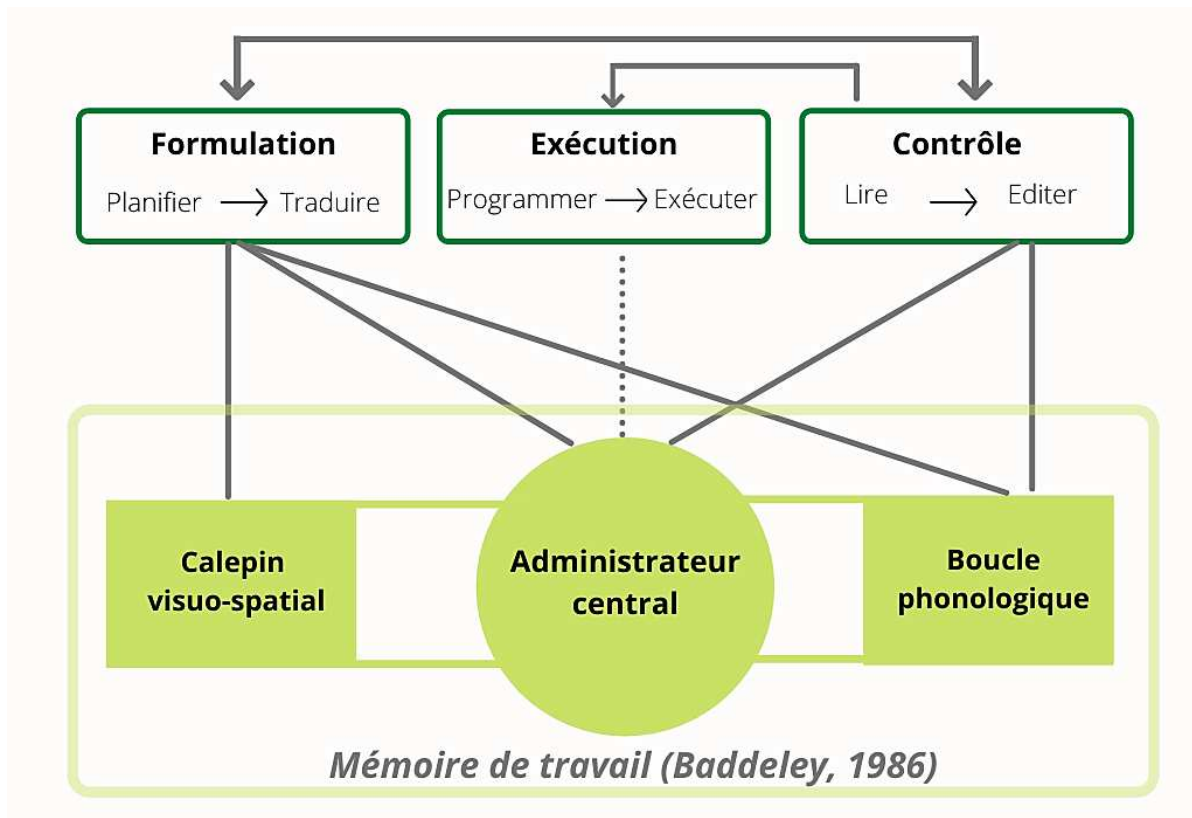


Figure 2.3 - Modèle du processus rédactionnel selon Kellogg (1996)

Le modèle de Kellogg convoque explicitement le modèle de Baddeley pour décrire le processus rédactionnel : les différentes activités cognitives sollicitent « les systèmes esclaves » ainsi que l'administrateur central. Les activités cognitives identifiées par Kellogg rappellent celles du

modèle initial de Flower et Hayes : la formulation fait écho aux activités de planification et de mise en texte de Flower et Hayes tandis que les activités de contrôle renvoient sans équivoque aux activités de révision. Kellogg distingue toutefois la mise en mots, ou formulation, de l'activité graphique et motrice de l'écriture, ou activité d' « exécution ». Ce serait par ailleurs la formulation qui solliciterait le plus l'administrateur central, le bloc-notes visuo-spatial et la boucle phonologique, c'est-à-dire la mémoire de travail. La capacité cognitive utilisée par cette activité varie selon la nature de la tâche. Les différentes activités cognitives sont mises en œuvre de façon non linéaire, en interaction et peuvent également être simultanées, dans la mesure où certaines activités, en particulier l'exécution, peuvent s'automatiser au cours de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle cette composante est reliée à l'administrateur central par des pointillés et non par un trait plein : ce processus, généralement automatisé chez les adultes, mobilise des ressources attentionnelles importantes chez les enfants en cours d'apprentissage. Nous verrons plus tard que la question de l'automatisation des connaissances est au cœur du processus rédactionnel en L2 et de l'apprentissage (cf. 2.2.1.2). La même année, Hayes (1996) propose un modèle révisé du processus rédactionnel pour lequel il sollicite également la mémoire de travail telle qu'elle a été décrite par Baddeley.

2.1.1.3 Le modèle révisé de Hayes (1996) : une approche holistique de l'acte d'écriture

Le rôle central de la mémoire de travail apparaît dans le modèle du processus rédactionnel révisé par Hayes (1996), comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessous (cf. Figure 2.4) :

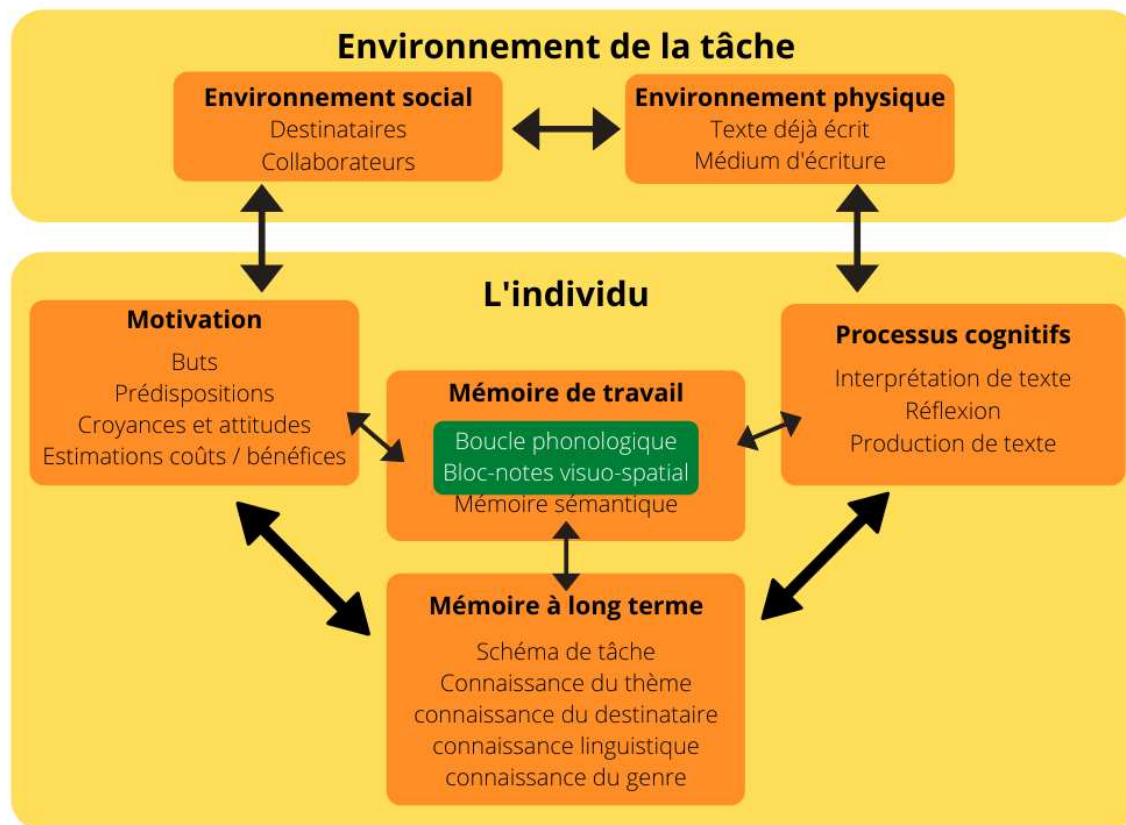


Figure 2.4 - Modèle révisé du processus rédactionnel (Hayes, 1996)

Ce modèle révisé est sensiblement différent du modèle proposé en 1980. D'un point de vue cognitif, Hayes place cette fois-ci explicitement la mémoire de travail au cœur de ce modèle et s'appuie sur les travaux de Baddeley en faisant apparaître la boucle phonologique et le bloc-notes visuo-spatial comme constituants principaux. L'administrateur central est toutefois remplacé par une mémoire sémantique, plus pertinente selon Hayes pour décrire l'activité de production de texte, car cette composante de la mémoire de travail contient les informations sémantiques nécessaires à la génération de texte.

Le remplacement d'un administrateur central par une mémoire sémantique est également due aux changements apportés aux activités cognitives qui figurent dans le modèle révisé. Les activités de planification font place à des activités de réflexion. Ces activités englobent la résolution de problèmes et la prise de décision, qui sont dévolues à l'administrateur central dans le modèle de Baddeley. C'est la raison pour laquelle l'administrateur central n'apparaît pas dans cette modélisation. L'interprétation de texte est substituée aux activités de révision, ce qui souligne l'importance de la lecture dans le processus scriptural. Les processus cognitifs peuvent solliciter soit la mémoire de travail, soit directement la mémoire à long terme. Dans ce dernier

cas, les connaissances sont procéduralisées, ce qui permet de libérer des ressources attentionnelles. Les liens entre attention, mémoire de travail et apprentissage seront étudiés plus loin (cf. 2.2.1.2).

Le modèle révisé de Hayes ne propose pas seulement une redéfinition du cadre cognitif du processus rédactionnel, il considère l'acte d'écriture dans une dimension holistique : « l'écriture dépend d'une combinaison appropriée de conditions cognitives, affectives, sociales et physiques pour pouvoir se produire » (Hayes, 1996, p.5, ma traduction)²⁶. L'écriture est avant tout une activité sociale, non seulement car l'écriture est habituellement une forme de communication, mais aussi parce qu'elle s'inscrit dans des pratiques sociales (cf. 3.1.1). Hayes affirme également l'importance des affects dans le processus rédactionnel, au point que cet aspect est situé sur un pied d'égalité avec la cognition dans le titre de son article : « Un nouveau cadre pour la compréhension de la cognition et de l'affect dans l'écriture »²⁷. Cette dimension affective renvoie à des facteurs motivationnels, qui peuvent influencer le choix de certaines stratégies selon les objectifs fixés et les difficultés rencontrées et qui peuvent être mis en lien avec les représentations de l'écriture construites par le scripteur. Ainsi, l'investissement est moindre et l'anxiété scripturale plus importante lorsque le scripteur considère l'écriture comme un don inné plutôt que comme des compétences à acquérir (Hayes, 1996). Notre estime de soi en tant que scripteur et l'évaluation de nos compétences scripturales seraient également influencées par nos représentations de l'écriture (Hayes, 1996). Les interactions entre affects et cognition sont explicites, mais ces deux domaines restent distincts selon Hayes. Ces liens entre représentations et affects annoncent la notion de rapport à l'écriture développée par Barré-De Miniac (Guernier, Barré-De Miniac, Brissaud, & Mout, 2017 ; Barré-De Miniac, 2002 ; 2001 ; 2000) et qui sera examinée dans le chapitre suivant (cf. 3.1.2.3). En effet, le scripteur n'est plus seulement perçu comme un sujet cognitif, mais aussi comme un acteur social. Le processus rédactionnel apparaît alors dans toute sa complexité, combinant cognition, affects, dimension sociale et même physique.

Ces deux derniers modèles apportent un éclairage sur le lien entre processus rédactionnel et apprentissage, que l'on peut entrevoir dans le modèle initial de Flower et Hayes (1980). Les flèches entre activités cognitives et mémoire à long terme rendent explicite le double mouvement entre l'une et les autres, et laissent penser que le processus rédactionnel nourrit la

²⁶ « *[W]riting depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions if it is to happen at all* ».

²⁷ « *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing* ».

mémoire à long terme tout autant qu'il y fait appel. En ce sens, le processus rédactionnel, ou plus exactement les activités cognitives qu'il implique, participe à l'apprentissage.

2.1.2 Mémoire de travail et apprentissage

L'apprentissage est un processus complexe qui consiste à acquérir ou à modifier des connaissances. Cordier et Gaonac'h (2005) rappellent que, dans une approche cognitive, l'apprentissage implique l'établissement de relations entre les informations pour intégrer les informations nouvelles au réseau de connaissances existant. Le schéma suivant s'appuie sur les travaux de ces deux auteurs et vise à rendre compte du processus d'apprentissage en tant que traitement cognitif des informations (cf. Figure 2.5) :

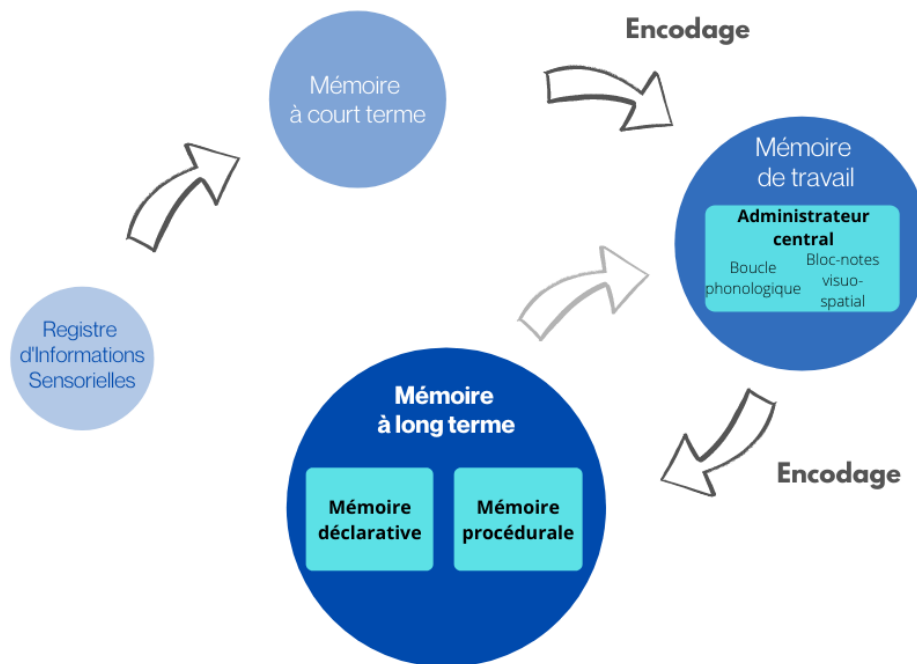


Figure 2.5 - Modélisation du processus de mémorisation

Selon Cordier et Gaonac'h, les informations sensorielles sont tout d'abord perçues par le Registre d'Informations Sensorielles, qui peut être considéré comme une forme de mémoire. Certaines des informations perçues sont ensuite codées et transférées dans la mémoire à court terme, mais la capacité de stockage de celle-ci est très limitée : sans action de la part du sujet, les informations sont perdues au bout de quelques secondes. Si une activité cognitive requiert le maintien d'une information en mémoire (par exemple la traduction d'un mot), celle-ci est

encodée pour être stockée de façon temporaire dans la mémoire de travail. Le codage est le plus souvent verbal. Dans ce cas, il implique un processus d'autorépétition de la part du sujet, qui s'appuie sur la boucle phonologique de Baddeley (1986). Les informations peuvent également être maintenues en mémoire sous forme d'images mentales, dans le bloc-notes visuo-spatial. Ces différentes opérations (planification et coordination des activités, sélection des informations, activation de la mémoire à long terme) sont contrôlées par l'administrateur central (Gaonac'h & Fradet, 2003). L'information est maintenue dans la mémoire de travail le temps de mener à bien l'activité cognitive. Pour que cette information soit transformée en connaissance, autrement dit, pour qu'il y ait apprentissage, elle doit être intégrée à la mémoire à long terme et au réseau de connaissances existant. Cette intégration est facilitée par la « profondeur de traitement », c'est-à-dire l'organisation des informations nouvelles, leur mise en lien avec les connaissances déjà existantes et leur encodage sémantique. S'il s'agit de savoirs verbalisables, les informations conservées sont ensuite stockées dans la mémoire déclarative, tandis que les savoir-faire sont stockés dans la mémoire procédurale.

Il ressort que la mémoire de travail joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage, dont l'un des objectifs est de construire des schémas qui permettront d'alléger la charge cognitive liée à une activité (Sweller, 1988). La charge cognitive peut être définie comme la « quantité totale d'activité mentale requise en mémoire de travail à un moment donné pour la réalisation du processus d'apprentissage (Cooper & Sweller, 1987, cités par Roussel, 2021, p.57). Or, la mémoire de travail a une capacité limitée et tant que ces processus cognitifs ne sont pas automatisés, le coût cognitif peut être élevé au point d'entraver l'apprentissage (Gaonac'h & Fradet, 2003 ; Roussel, 2021). L'enseignant est alors confronté à un paradoxe inhérent à la situation d'apprentissage, que Tricot résume ainsi : « la plupart des tâches d'apprentissage visant l'acquisition d'un schéma impliquent une charge cognitive... qui va éventuellement gêner l'apprentissage » (1998). Il revient alors à l'enseignant de s'assurer que le coût cognitif des séquences didactiques proposées est acceptable pour l'apprenant.

Conclusion intermédiaire

Le processus rédactionnel est un processus récursif composé de trois activités cognitives principales : la planification, la mise en texte et la révision. Les modèles présentés dans cette section soulignent le rôle central joué par la mémoire de travail dans ce processus. Cette instance a une capacité de stockage limitée, ce qui peut avoir des incidences sur le comportement du scripteur lorsque la charge cognitive est trop élevée : le scripteur ne peut alors

pas porter son attention sur l'ensemble des activités cognitives à mettre en œuvre. La mémoire de travail se trouve par ailleurs au cœur du processus d'apprentissage : le processus rédactionnel peut alors constituer une situation d'apprentissage et donner à l'élève l'opportunité de « traiter en profondeur » le lexique ou les points grammaticaux qui pourraient faire l'objet de l'apprentissage. On commence à voir se dessiner les potentialités du traducteur en ligne, qui pourrait constituer une aide cognitive pour l'élève. Cette réflexion sera poursuivie dans la section suivante qui s'intéressera aux spécificités du processus d'écriture en L2.

2.2 Processus rédactionnel en L2 et charge cognitive

La section précédente s'est attachée à présenter le processus rédactionnel en L1 et le rôle de la mémoire de travail. Les bases sont maintenant établies pour étudier le processus rédactionnel en L2 en comparaison avec le même processus en L1. Une présentation des similitudes et des différences entre ces deux processus me conduira à me concentrer sur les liens entre attention et mémoire de travail. La différence fondamentale entre ces deux processus reste le caractère bilingue du processus rédactionnel en L2 : les implications cognitives de cette spécificité seront examinées, de même que les liens entre production écrite en L2 et traduction.

2.2.1 Comparaison des processus rédactionnels en L1 et en L2

Bien que les processus rédactionnels en L1 et en L2 présentent des caractéristiques communes, les études fondées sur les observations de pratiques d'apprenants ont révélé des différences non négligeables qui mettent à jour certaines caractéristiques de l'attention.

2.2.1.1 Un transfert de stratégies

Les études menées sur le processus rédactionnel en L2 s'appuient bien souvent sur les modèles de processus rédactionnel en L1 présentés ci-dessus (cf. 2.1.1). Bien que certains chercheurs prennent leurs distance avec le modèle de Flower et Hayes (Wang & Wen, 2002)²⁸, les

²⁸ Les auteurs justifient leur position ainsi : « Nous n'avons pas adopté la division prédominante planification-traduction-révision proposée par Flower et Hayes (1981), car nous estimions que cette division ne tenait pas compte de la nature récursive du processus d'écriture (Witte, 1987). Au lieu de cela, nous avons tenté d'identifier chez les scripteurs en cours d'apprentissage une variété de préoccupations pendant le processus de composition (par exemple, des préoccupations concernant les idées, l'organisation, la langue, les exigences de la tâche et le

références à ce modèle sont fréquentes (Murphy & Larios, 2010 ; Manchon, Murphy & Roca de Larios, 2007 ; Wang, 2003 ; Archibald & Jeffery, 2000) et nombre de recherches portant sur les pratiques d'apprenants de L2 ont examiné les activités cognitives introduites par ce modèle (par exemple Manchon *et al.*, 2007 ; Woodall, 2002 ; Cohen & Brooks-Carson, 2001 ; Roca, Murphy & Manchón, 1999 ; Boshier, 1998), qu'il s'agisse de comparer les deux processus ou bien d'analyser les spécificités du processus rédactionnel en L2. Il semble donc établi que les activités cognitives mises en œuvre dans le cadre de l'acte d'écriture sont les mêmes quelle que soit la langue. C'est pour cette raison que l'on peut observer un transfert de stratégies de la L1 vers la L2 de la part des scripteurs (Cohen & Brooks-Carson, 2001 ; Raoofi, Chan, Mukundan & Rashid, 2014). D'un point de vue didactique, cela suggère que les compétences scripturales en L1 de l'apprenant sont à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où elles peuvent étayer le développement de compétences écrites en L2. Inversement, des compétences qui n'auraient pas encore été acquises peuvent constituer un obstacle supplémentaire à la réalisation d'une tâche si l'enseignant considère ces compétences comme des prérequis.

Des différences notables ont toutefois été identifiées entre processus d'écriture en L1 et en L2. Les textes produits en L2 par des apprenants de niveau avancé sont un peu plus courts qu'en L1 et les pauses en cours de rédaction sont plus nombreuses (Hall, 1990), ce qui serait le signe d'une aisance moindre de la part du scripteur (Boshier, 1998). L'observation du processus rédactionnel a par ailleurs révélé que des scripteurs de niveau intermédiaire accordent davantage d'attention aux activités de révision (Cohen & Brooks-Carson, 2001) : celles-ci sont plus nombreuses et les scripteurs y passent davantage de temps qu'en L1 (Hall, 1990). Ces révisions portent davantage sur des questions linguistiques et plus précisément sur le lexique et la structure syntaxique (Hall, 1990). Ces éléments semblent confirmer que les scripteurs adaptent leurs stratégies au contexte et aux problèmes rencontrés (Hayes, 1996), ici à une langue

processus d'écriture) [...]. En tout, cinq catégories d'activités de composition ont été trouvées : activités d'examen de la tâche, de génération d'idées, d'organisation d'idées, de génération de texte et de contrôle du processus » (Wang & Wen, 2002, p.231, ma traduction). Les catégories sont toutefois très liées aux activités cognitives présentées par Flower & Hayes (1980). En outre, bien qu'elle ne soit pas représentée dans le modèle, la récursivité du processus est mentionnée dans l'article de Flower et Hayes (1980) et apparaît dans la structure des différents processus (1980, pp.13–14).

Le texte original est le suivant : « *We did not adopt the prevailing planning-translating-reviewing division proposed by Flower and Hayes (1981) since we viewed this division as failing to take into consideration the recursive nature of the writing process (Witte, 1987). Instead, we attempted to identify a variety of concerns that the student writers held during the composing process (e.g., concerns about ideas, organization, language, task requirements, and the writing process) [...]. Altogether five categories of composing activities were found : task-examining, idea-generating, idea-organizing, text-generating, and process-controlling activities* ».

étrangère. Les différences observées font apparaître les liens entre attention et mémoire de travail.

2.2.1.2 Attention et mémoire de travail

Les liens entre attention, charge cognitive et mémoire de travail apparaissent dans la citation de Flower et Hayes mentionnée plus haut (cf. 2.1.1.1) et bien que les auteurs décrivent le processus rédactionnel en L1, leurs observations peuvent apporter un éclairage sur les différences observées entre processus rédactionnel en L1 et en L2. De fait, la distinction entre scripteurs experts, qui peuvent s'appuyer sur leurs compétences pour s'acquitter de la tâche de façon satisfaisante, et les scripteurs novices est pertinente dans le cadre du processus rédactionnel en L2. Les enfants qui sont en train d'apprendre à écrire portent avant tout leur attention sur les aspects grapho-moteurs, ce n'est qu'une fois qu'ils *savent* écrire qu'ils peuvent porter leur attention sur les aspects linguistiques (lexique, grammaire). L'apprentissage de l'écriture présente ici une similitude avec l'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où, dans les deux cas, il s'agit d'un apprentissage explicite : l'apprentissage est institutionnalisé, organisé et requiert un effort attentionnel de la part de l'apprenant (Roussel, 2021). Au contraire, l'apprentissage de la L1 relève d'un apprentissage implicite, qui s'effectue de façon intuitive et non intentionnelle selon Schmidt (2001)²⁹. Si l'attention intervient dans les deux formes d'apprentissage et permet à l'apprenant de construire des schémas (Sweller, 1988), elle semble ne pas jouer le même rôle.

L'attention renvoie à un ensemble de mécanismes parmi lesquels on peut mentionner l'enregistrement pré-conscient, la sélection, la facilitation ou l'inhibition (Schmidt, 2001). L'attention est limitée et sélective (Schmidt, 2001), c'est la raison pour laquelle un apprenant de langue étrangère non expert concentre ses activités de révision sur le lexique ou la grammaire, plutôt que sur l'organisation du discours, par exemple. L'attention fonctionne en lien étroit avec la mémoire de travail, et plus précisément avec l'administrateur central (Cordier & Gaonac'h,

²⁹ Cette position est toutefois contestée. Selon Hilton (2019), l'apprentissage de la langue maternelle n'est pas seulement implicite, il repose également sur des apprentissages explicites : « [L']acquisition de la langue maternelle n'est pas "implicite", selon l'hypothèse de Stephen Krashen [...]. Lors de l'apprentissage de la langue maternelle, des centaines de milliers de processus ont lieu, dont certains sont conscients (explicites) et d'autres inconscients (implicites). Ce n'est pas "facile" d'apprendre cette langue (Krashen, 1988), l'enfant y travaille à temps plein, 365 jours par an, pendant plus de dix ans. Nous avons vu que les acquisitions lexicales et phonologiques sont initialement explicites, avec des calibrages implicites ultérieurs. La grammaire, par contre, semble être apprise implicitement et oralement, avant l'entrée à l'école (où un travail explicite peut avoir lieu, selon les exigences orthographiques de la L1) » (Hilton, 2019, pp.20–21).

2005). L'attention, que Schmidt distingue de la conscience (2001), joue un rôle majeur dans le processus d'apprentissage (Roussel, 2021). Bien que la question du rôle de la conscience dans l'apprentissage implicite ait suscité de nombreux débats (Van Patten, 1994), il semble que l'apprentissage explicite requiert une prise de conscience au travers de repérages, que Robinson définit comme la détection d'une information suivie de sa répétition dans la mémoire à court terme (cité dans Schmidt, 2001, p.5). Cette prise de conscience, contrôlée par l'attention, se trouve au cœur de la *noticing hypothesis* de Schmidt : l'apprenant prend conscience de certaines régularités, les remarque, ce qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage (Roussel, 2021).

Tout comme ses capacités cognitives, les ressources attentionnelles de la mémoire de travail sont limitées³⁰, mais celle-ci peut libérer de l'attention en activant des processus automatisés, ou procéduralisés, c'est-à-dire en sollicitant de façon automatique les connaissances stockées dans la mémoire à long terme. On peut alors comprendre certaines différences entre le processus rédactionnel en L1 et en L2 : lorsque le scripteur écrit en L1, du moins lorsque le scripteur a développé une certaine expertise rédactionnelle, il peut s'appuyer pour la mise en texte sur des connaissances linguistiques procédurales, telles que les connaissances lexicales ou syntaxiques, ce qui lui permet de libérer de l'attention pour la planification et la révision. Au contraire, un apprenant de L2 ne dispose pas des mêmes connaissances procédurales et doit contrôler le traitement des informations. Les pauses plus longues observées en L2 peuvent alors correspondre au temps nécessaire pour sélectionner les connaissances déclaratives pertinentes dans la mémoire à long terme, ce qui est coûteux en termes de ressources attentionnelles. Le scripteur ne dispose pas alors de l'attention suffisante pour traiter les différents aspects de la tâche en cours et doit sélectionner les aspects du processus rédactionnel sur lesquels il va porter son attention (Skehan & Foster, 2001) :

[L]es limitations attentionnelles de l'apprenant et de l'utilisateur de la L2 sont telles que différents domaines de performance se font concurrence pour les ressources disponibles. Une analyse de performance a été proposée dans laquelle une tension de base entre le sens et la forme est complexifiée par une tension supplémentaire au sein de la forme entre conservatisme et prise de risque, le premier se manifestant par une plus grande attention à la correction, et le second par une priorisation de la complexité et l'utilisation d'une langue plus exigeante (et plus étendue) (2001, p.205, ma traduction)³¹.

³⁰ À ce sujet, Sweller (1988) indique que ces deux éléments sont liés au point qu'il n'est pas toujours utile de les distinguer.

³¹ « [A]ttentional limitations for the L2 learner and user are such that different areas of performance compete for one another for the resources that are available. An analysis of performance has been proposed in which a basic

Selon Skehan et Foster, les ressources attentionnelles limitées des apprenants d'une L2 entraînent des tensions qui peuvent être observées à deux niveaux : tension entre le sens ou sur la forme, puis, lorsque le scripteur porte son attention sur la forme, tensions entre la correction³² et la complexité linguistiques. Van Patten (1994) évoque également cette difficulté à porter son attention à la fois sur la forme et sur le sens et a montré que, dans le cadre d'activités de compréhension, les apprenants novices portent leur attention sur le sens plutôt que sur la forme. C'est ce qui conduit Sweller (1988) à établir que l'un des enjeux de l'apprentissage est de transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Du point de vue de l'enseignant, cela implique de :

[...] faire en sorte que les connaissances déclaratives soient établies, puis de concevoir une progression des différentes formes d'apprentissage pour que le recours à ces connaissances devienne de moins en moins coûteux, c'est-à-dire de plus en plus automatique, mais aussi de guider l'attention de l'apprenant pour qu'elle porte de manière ciblée sur les aspects les plus pertinents de la langue cible. (cité par Roussel, 2021, p.37)

Le rôle de l'enseignant n'est alors pas seulement de construire des séquences d'apprentissage qui aideront les apprenants à procéduraliser certaines connaissances, mais aussi de guider leur attention pour les aider à sélectionner les aspects les plus pertinents. Les limites des ressources attentionnelles des apprenants apportent des éléments d'explication sur le rôle joué par la L1 dans le processus rédactionnel en L2.

2.2.2 Le recours à la L1 dans le processus rédactionnel en L2 : une stratégie cognitive ?

Bien que les activités cognitives mises en œuvre dans le cadre d'une activité d'écriture soient les mêmes qu'il s'agisse d'une production en L2 ou en L1, il existe une différence essentielle entre ces deux processus d'écriture : les scripteurs de L2 ont plus d'une langue à leur disposition. De fait, il a été démontré que les apprenants utilisent leur L1 lors de la production écrite en L2 (Kim & Yoon, 2014 ; Wang, 2003 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002 ; Cohen & Brooks-Carson, 2001). En ce sens, le processus rédactionnel en L2 peut être considéré

tension between meaning and form is complexified by a further tension within form between conservatism and risk-taking, with the former manifested in a greater attention to accuracy, and the latter in a prioritization of complexity, and the use of more demanding (and extending) language ».

³² Le terme d'*accuracy*, employé par Skehan et Foster (2001) est traduit par le terme de « correction » plutôt que par celui de « précision », plus ambigu dans ce contexte. La précision lexicale peut en effet faire appel à un répertoire étendu, ce qui relève alors de la complexité de la langue plutôt que de sa correction.

comme un processus bilingue (Wang, 2003). Bien que le recours à la L1 varie selon le niveau d'expertise de l'apprenant, de nombreuses études ont montré que les apprenants d'une L2 avaient globalement recours à la L1 lors du processus rédactionnel, ce qui peut être considéré comme une aide, voire comme une « stratégie cognitive ».

2.2.2.1 Le processus rédactionnel en L2 : un processus bilingue

Plusieurs études ont eu pour visée d'identifier les activités cognitives pour lesquelles la L1 était sollicitée. Il ressort que les scripteurs ont souvent recours à leur L1 dans le cadre d'activités de planification telles que la génération ou l'organisation des idées (Kim & Yoon, 2014 ; Wang, 2003 ; Wang & Wen, 2002), c'est-à-dire d'activités qui portent plutôt sur le sens. Les scripteurs s'appuient aussi massivement sur leur L1 dans le cadre d'activités de révision (Wang, 2003 ; Wang & Wen, 2002).

L'alternance linguistique ou « *code-switching* » varierait selon l'expertise linguistique des scripteurs. Selon plusieurs études (Kim & Yoon, 2014 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002), le recours à la L1 diminuerait avec le développement des compétences linguistiques : pour les apprenants novices, les activités de mise en texte s'apparenteraient à des activités de traduction parfois terme à terme, tandis que les apprenants qui ont développé une certaine expertise de la L2 s'appuieraient sur leur L1 de façon moins systématique, à des fins de recherche lexicale, lorsque la L2 fait défaut (Kim & Yoon, 2014 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002). La production écrite d'une élève de Terminale de niveau intermédiaire (B1+) illustre la place de la L1 dans le processus rédactionnel en L2 (cf. Figure 2.6). La photographie de cette production écrite a été recueillie dans le cadre du protocole de recherche présenté plus loin (cf. 4.2.3.2).

1) What cause would you be ready to fight for?

I would be ready to fight for the animal cause because they are too much violence against animals ~~and~~ like them who are beaten up or left alone.

↳ maltraitance
 These violence have to stop because animals have to be as well-treated as human because they have emotions and feelings, so we have to respect like every être-vivants that. Unfortunately, they are people who don't care about animals or they think they are ~~just~~ under the humans, so that's why I would be ready to fight for the animal cause and rights.

Figure 2.6 - Exemple de production écrite en anglais par une élève de Terminale

L'élève avait pour tâche de rédiger un texte dans un premier temps sans aide externe, puis de modifier le texte produit à l'aide d'outils d'aide à la traduction. On peut remarquer que le texte a été rédigé au stylo-bille et que l'élève a ajouté au crayon à papier les éléments à vérifier. Les mots entourés en orange sont des mots français (« maltraitance » et *« être vivants »). La capture d'écran vidéo réalisée lors de la révision de ce texte a montré que l'élève a ensuite traduits ces mots à l'aide de Wordreference et de Google Traduction et les a remplacés par des mots en anglais. Cet exemple illustre la présence de la L1 dans le processus d'écriture en L2 en termes de recherche lexicale : l'élève qui a écrit ce texte a noté des mots en français afin de pouvoir chercher leur traduction à l'aide d'un traducteur en ligne par la suite.

La variation dans l'alternance linguistique ne serait pas tant d'ordre quantitatif que d'ordre qualitatif. Les scripteurs experts, c'est-à-dire les apprenants qui ont développé une maîtrise solide de la L2, auraient plutôt recours à la L1 pour des opérations de haut niveau (Woodall,

2002), telles que la prise en compte de l'environnement de la tâche (destinataires ou connaissances sur le sujet), l'organisation discursive du texte (Cumming, 2001 ; Kim & Yoon, 2014) ou l'évaluation des idées, tandis que les apprenants qui n'ont pas encore développé cette maîtrise de la L2 s'appuieraient sur leur L1 pour des opérations de surface, portant principalement sur la forme linguistique (Wang, 2003). Les différences observées selon le degré d'expertise du scripteur témoignent du rôle cognitif que joue le recours à la L1 dans le cadre du processus d'écriture en L2.

2.2.2.2 Le recours à la L1, une aide cognitive nécessaire

La place de la L1 dans les cours de langue étrangère a varié selon les méthodes adoptées au niveau institutionnel (Tardieu, 2014a). Ainsi, le paradigme indirect sur lequel s'appuyait l'approche Grammaire-Traduction jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle a été remplacé dès le début du 20^{ème} siècle par un « paradigme direct », selon lequel il serait possible d'apprendre les langues étrangères en mettant en œuvre une méthode qui se rapprocherait de la façon dont on acquiert notre L1 (Puren, 1995) : l'apprentissage ne se fait donc plus par l'intermédiaire de la L1, qui risquerait d'entraver l'apprentissage (Friedlander, 1990), mais par un contact direct avec la langue étrangère³³. Tardieu (2014a) rappelle toutefois que le temps d'exposition à la langue étrangère³⁴ en situation scolaire n'est en rien comparable au temps d'exposition à la L1 et que ces conditions invalident la possibilité d'apprendre une langue étrangère de la même façon qu'on acquiert sa L1. De fait, en dépit des invitations des enseignants à « penser en L2 » et à ne pas traduire (Woodall, 2002), le recours à la L1 dans le cadre de la production écrite en L2 a été établi par plusieurs études au point que le processus rédactionnel s'apparente à une activité de traduction. La fragmentation cognitive du processus rédactionnel peut également expliquer pourquoi le recours à la L1 constitue une aide cognitive indispensable.

1. Processus rédactionnel en L2 et traduction

Des décalages ont pu être observés entre les recommandations des enseignants et les pratiques des apprenants relatives à la place de la L1 dans le processus rédactionnel en L2. Le recours à la L1 dans le contexte du cours de langue étrangère interférerait avec l'apprentissage de la L2

³³ Ce point sera développé dans le chapitre suivant (cf. 3.2.2.1).

³⁴ Je distingue l'apprentissage des langues étrangères de celui des langues secondes, car dans ce dernier cas, les élèves sont exposés à la langue qui fait l'objet de l'apprentissage dans leur vie quotidienne, en dehors du cadre scolaire.

(Puren, 1995) et pourrait être source d'erreurs dans le cadre d'une activité de production écrite (Uzawa, 1996), ce qui conduit une majorité d'enseignants à prôner l'écriture « directe » par opposition à l'écriture traduite, pour reprendre le titre de l'article de Cohen et Brooks-Carson³⁵ (2001). L'écriture traduite renvoie ici à la production d'un texte en L1 qui est ensuite traduit en L2 par l'apprenant. Cohen et Brooks-Carson ont toutefois établi que même lorsque les apprenants pratiquent l'écriture directe, ils procèdent à des traductions mentales.

Kobayashi et Rinnert (1992) ont démontré que si les apprenants non-experts produisent tout d'abord un texte en L1 et le traduisent ensuite, les textes produits sont plus complexes du point de vue syntaxique que s'ils écrivent directement en L2. Ces résultats sont en adéquation avec ceux obtenus par Uzawa (1996), la différence résidant toutefois dans le fait que dans cette dernière étude, les participants n'avaient pas rédigé eux-mêmes le texte en L1, mais avaient traduit un article de presse. Malgré cette différence, l'explication avancée dans les deux études est la même. Il s'agit pour l'apprenant de libérer des ressources cognitives lors de la mise en texte en L2, soit en distinguant l'étape de planification de celle de mise en texte (Kobayashi & Rinnert, 1992), soit en déchargeant les apprenants des activités de génération et d'organisation des idées (Uzawa, 1996) :

[d]'une façon générale, dans la tâche de traduction de cette étude, les participants ont été libérés des activités cognitives de génération et d'organisation des idées et ils ont pu se concentrer sur les activités linguistiques en étendant leurs niveaux linguistiques au niveau « i+1 » à l'aide de leurs dictionnaires, tandis que dans la tâche d'écriture en L2, ils ont seulement employé du vocabulaire et une syntaxe qu'ils connaissaient bien ; ils semblent avoir écrit des compositions en anglais au niveau « i-1 », en n'utilisant que des mots, des expressions et une syntaxe qui leur était immédiatement accessible. (1996, p.288, ma traduction)³⁶.

Selon Uzawa, lorsque les apprenants traduisent un texte écrit en L1, ils sont libérés des contraintes cognitives liées à la planification de la tâche (génération et organisation des idées). Bien que l'étude menée prouve qu'ils disposent de connaissances manifestes en termes d'organisation discursive, ces connaissances sont des connaissances déclaratives et l'apprenant ne parvient pas à les activer. En outre, l'allègement cognitif rendu possible par la traduction d'un texte les encourage à prendre davantage de risques en employant du lexique et des

³⁵ « *Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results* ».

³⁶ « *Generally speaking, in the translation task in this study, the participants were freed from the cognitive activities of generating and organizing ideas, and they were able to concentrate on linguistic activities, stretching their linguistic levels to the "i+1 level" with the help of their dictionaries, whereas in the L2 writing task, they just used vocabulary and syntax that they knew well ; it seems that they wrote English compositions at the "i-1" level, using only words, expressions, and syntax readily accessible to them* ».

structures nouvelles, tandis que l'écriture directe en L2 semble plutôt les inciter à s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà. Cette observation fait écho aux tensions observées par Skehan et Foster (2001) entre prudence et prise de risque (cf. 2.2.1.2, citation p.60). Les capacités attentionnelles des apprenants étant limitées, ils ne peuvent porter leur attention à la fois sur la correction et sur la complexité linguistiques. Tandis que l'une est associée à une prise de risque et à l'emploi de structures ou de lexique que l'apprenant ne maîtrise pas encore tout à fait, l'autre relève davantage de la prudence : l'apprenant s'appuie alors sur les éléments linguistiques qu'il maîtrise pour éviter de faire des erreurs. Il semble donc que le recours à la L1 ne constitue pas un obstacle au processus rédactionnel mais plutôt une aide et pourrait même être propice au développement de ressources linguistiques, c'est-à-dire à l'apprentissage : il s'agirait alors pour les apprenants d'« écrire pour apprendre » et non d'« apprendre pour écrire » (Manchon *et al.*, 2007, p.166).

Le degré de compétence développée par les apprenants joue ici un rôle prépondérant : selon Kobayashi et Rinnert (1992), la rédaction d'un texte en L2 à partir d'un texte écrit en L1 présente un plus grand intérêt pour les apprenants novices que pour les experts. Les apprenants qui ont déjà procéduralisé un certain nombre de connaissances n'ont plus besoin de s'appuyer sur des activités de traduction mentale *in extenso* pour produire un texte en L2 et bien qu'ils sollicitent toujours leur L1 dans le cadre d'activités de mise en texte, ils le font de façon moins systématique et plus stratégique, à des fins de recherche lexicale. Le recours à la L1 est alors lié à l'organisation des connaissances lexicales dans la mémoire à long terme.

2. Recherche lexicale et fragmentation du processus rédactionnel

Le recours à la L1 dans le cadre de la génération de texte est à mettre en lien avec l'attention mobilisée par cette activité (Wang & Wen, 2002) :

[e]n ce qui concerne les scripteurs en cours d'apprentissage d'une L2 [de niveau intermédiaire et intermédiaire supérieur] qui ont participé à cette étude, près des deux tiers de leur attention ont été consacrés à la construction de phrases, moins d'un tiers à la génération d'idées et peu à l'organisation. Ce résultat indique clairement la nature plus laborieuse de la production de textes en L2 [...]. Cela semble impliquer que l'activité de génération de texte pourrait être la plus difficile parmi toutes les activités de composition. (2002, p.239, ma traduction)³⁷.

³⁷ « Regarding the [intermediate and upper-intermediate] student writers in this study, nearly two thirds of their attention was paid to sentence construction, less than one third to idea generation, and little to organization. This

Selon Wang et Wen, des scripteurs de L2 portent avant tout leur attention sur la construction des phrases, et de façon plus générale sur la génération de texte, au détriment de la génération et de l'organisation des idées, et ce même lorsqu'ils ont atteint un niveau intermédiaire ou avancé (voir également Cumming, 2001), ce qui semble confirmer la complexité de la génération de texte en L2. De fait, bien que l'on puisse observer un transfert de compétences de la L1 vers la L2 à propos de certaines activités cognitives (génération et organisation des idées, par exemple), la charge cognitive que sollicite la mise en texte est nécessairement plus lourde en L2 qu'en L1, car elle nécessite l'activation de connaissances linguistiques qui ne sont pas encore automatisées, ou qui sont en cours de procéduralisation. Le recours à la L1 n'a alors pas de fonction communicative, mais peut être considérée comme une « stratégie compensatoire » (Kim & Yoon, 2014), visant à réguler des processus cognitifs complexes (Woodall, 2002).

Ainsi, la mise en texte, et plus précisément la recherche lexicale (Wang, 2003), sollicite une grande partie de la mémoire de travail (Manchon *et al.*, 2007). Le processus de génération de texte est interrompu plus fréquemment qu'en L1 et la production textuelle est beaucoup plus lente : la recherche lexicale entraîne une fragmentation du processus rédactionnel (Manchon *et al.*, 2007)³⁸. Comme nous l'avons vu, les apprenants tendent à privilégier le sens à la forme dans des activités de compréhension (cf. 2.2.1.2). Cette primauté du sens est liée à la nature sémantique de la mémoire à long terme : les connaissances y sont stockées sous forme de concepts et d'unités de sens organisés en réseaux (Bogaards, 1994). L'enjeu de l'apprentissage lexical en L2 est d'établir des relations entre le mot en L2 et le concept. Or, le concept est d'abord associé à la L1 qui constitue le seul accès au système cognitif de l'apprenant, du moins

finding is clearly indicative of the more laborious nature of generating text in a second language [...]. This seems to imply that text-generating activity might be the most difficult among all composing activities ».

³⁸ « Pour que ce processus se déroule sans surcharger la capacité attentionnelle des rédacteurs, ces derniers doivent avoir un certain degré de contrôle automatique sur leurs ressources linguistiques, ce qui inclut un accès lexical (automatique). Cependant, la surcharge des capacités attentionnelles est plutôt probable en raison de l'activité intensive de résolution de problèmes que suppose la génération de texte, comme le confirme un grand nombre de recherches empiriques. Par exemple, il a été constaté que la formulation représente entre 60% et 80% du temps total de composition (Roca de Larios, Manchón & Murphy, 2008 ; Roca de Larios, Marín, & Murphy, 2001 ; Wang & Wen, 2002) et qu'elle implique une plus grande densité de problèmes que dans l'écriture en L1 : Roca de Larios *et al.* (2001) ont constaté que le rapport entre les épisodes de formulation fluide et de résolution de problèmes était de 5 :1 dans l'écriture en L1, contre 2 :1 dans l'écriture en L2.

Cette activité intensive de résolution de problèmes se traduit par un processus d'écriture beaucoup plus fragmenté » (Manchon, Murphy & Roca de Larios, 2007, p.151).

Le texte original est le suivant : « *[f]or this process to take place without overloading the writers' attentional capacity, writers need to have a certain degree of automatic control over their linguistic resources, which includes (automatic) lexical access. However, the overloading of attentional capacities is rather likely due to the intensive problem-solving activity that goes into text generation, as confirmed by a large body of empirical research. For instance, formulation has been found to take up between 60% and 80% of total composition time (Roca de Larios, Manchón & Murphy, 2008; Roca de Larios, Marín & Murphy, 2001; Wang & Wen, 2002) and to entail greater problem density than in L1 writing : Roca de Larios et al. (2001) found that the ratio between fluent and problem-solving formulation episodes was 5 :1 in L1 writing as opposed to 2 :1 in L2 writing.*

This intensive problem-solving activity results in a much more fragmented writing process. »

dans un premier temps. Le recours à la L1 dans le cadre de la recherche lexicale ne serait donc pas tant un moyen de réduire la charge cognitive sollicitée par la recherche lexicale (Cohen & Brooks-Carson, 2001) qu'une nécessité cognitive, du moins pour les apprenants novices, pour accéder au lexique recherché (Bogaards, 1994).

Le recours à la L1 est souvent présenté dans les études mentionnées comme une « stratégie », sans que cette notion soit véritablement problématisée.

2.2.2.3 Des stratégies cognitives aux « arts de faire »

La notion de stratégie apparaît dans la majorité des publications mentionnées dans ce chapitre (par exemple Friedlander, 1990 ; Hall, 1990 ; Hull, 1987 ; Wang, 2003). Uzawa (1996) et Kobayashi et Rinnert (1992) évoquent les « stratégies cognitives » des apprenants. Cette notion est également présente dans le titre même des articles : « *The Use of Restructuring Strategies in EFL Writing : A Study of Spanish Learners of English as a Foreign Language* » (Roca *et al.*, 1999), « *Research on Direct versus Translated Writing : Students' Strategies and Their Results* » (Cohen & Brooks-Carson, 2001) ou encore « *Lexical Retrieval Processes and Strategies in Second Language Writing : A Synthesis of Empirical Research* » (Manchon *et al.*, 2007). On peut toutefois remarquer que cette notion n'est définie ou problématisée dans aucun de ces articles. Cet état de fait peut être le signe que les différentes recherches mentionnées se situent dans la lignée de travaux menés dans les années 1970 et 1980 sur cette question.

Les recherches sur les stratégies cognitives ont été motivées par les hypothèses suivantes : (1) les « bons » élèves sont « bons » parce qu'ils ont développé des stratégies d'apprentissage efficaces et (2) ces stratégies peuvent être enseignées aux élèves faibles (Wenden, 1987 ; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, & Küpper, 1985 ; Rubin, 1981). Les recherches menées ont alors eu pour enjeu principal d'identifier ces stratégies pour aider les élèves faibles à progresser (O'Malley *et al.*, 1985).

Les stratégies cognitives correspondent aux opérations que les apprenants effectuent pour comprendre ou retenir des informations nouvelles (O'Malley & Chamot, 1990). Ces opérations, qui contribuent directement à l'apprentissage, peuvent être regroupées en catégories d'actions que Rubin nomme « processus cognitifs » (1981, p.118). De nombreuses stratégies cognitives peuvent être associées à chaque processus, le tableau ci-dessous en présente quelques exemples (cf. Tableau 2.2) :

Processus cognitifs	Exemples de stratégies cognitives
Clarification ou vérification	Demande de paraphrase. Consultation d'un dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot.
Contrôle	Correction d'erreurs phonologiques, lexicales, grammaticales.
Mémorisation	Répétition d'un mot. Prise de notes.
Inférence	Utilisation d'indices contextuels pour deviner le sens d'un mot.
Raisonnement déductif	Décomposition d'un mot en unités sémantiques pour en comprendre le sens.
Pratique	Répétition de phonèmes isolés et en contexte.

Tableau 2.2 - Processus et stratégies cognitives (Rubin, 1981)

Certains processus identifiés par Rubin rappellent les activités cognitives à l'œuvre dans le cadre du processus rédactionnel : la vérification et le contrôle renvoient tous deux aux processus de révision, le contrôle mentionné ici portant sur le texte produit et non sur les activités cognitives elles-mêmes. D'autres processus sont plutôt liés à des activités de compréhension (inférence ou raisonnement déductif). D'autres, enfin, comme la mémorisation et la pratique, portent plus spécifiquement sur l'encodage des informations, c'est-à-dire sur leur mise en mémoire. Au-delà de ces différences, tous ces processus cognitifs sont liés à des tâches d'apprentissage et impliquent une manipulation ou une transformation de l'objet de l'apprentissage, ici la L2.

Cependant, les stratégies d'apprentissage ne se limitent pas à de telles opérations ; elles renvoient également à une fonction de commande, ou fonction métacognitive :

[[l]un des résultats les plus importants de ces études se trouve dans la formulation des stratégies d'apprentissage dans un modèle théorique de traitement de l'information. Ce modèle englobe une fonction exécutive, ou métacognitive, en plus d'une fonction opérationnelle, ou de traitement cognitif. Les stratégies métacognitives impliquent la réflexion sur le processus d'apprentissage, la planification dans un but d'apprentissage, le contrôle de la compréhension ou de la production en cours et l'auto-évaluation de l'apprentissage une fois l'activité linguistique terminée. (O'Malley et al., 1985, pp.560–561, ma traduction)³⁹.

La métacognition renvoie à la réflexivité de l'apprenant, sa conscience des processus cognitifs qui aident à son apprentissage. Rubin (1981) rapporte le cas d'une étudiante qui avait accepté, dans le cadre d'une expérimentation, de consigner dans un journal les stratégies d'apprentissage

³⁹ « One of the more important findings from these studies is the formulation of learning strategies in an information-processing, theoretical model. This model contains an executive, or metacognitive, function in addition to an operative, or cognitive-processing, function. Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation of learning after the language activity is completed ».

auxquelles elle avait recours. Cette étudiante s'est rendu compte que le fait même de réfléchir aux stratégies mises en œuvre l'aidait à apprendre⁴⁰. Bien qu'elle n'emploie pas le terme, Rubin décrit ici un processus métacognitif, c'est-à-dire une prise de distance vis-à-vis de l'apprentissage qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qui facilite le processus.

La métacognition renvoie également à la façon dont les apprenants sélectionnent et évaluent les stratégies cognitives mises en œuvre (Wenden, 1987). Les connaissances métacognitives, rappelle Wenden, peuvent être classées en trois catégories : les connaissances qui se rapportent à l'individu, c'est-à-dire ce que l'apprenant sait de lui-même en tant qu'apprenant ; des connaissances plus générales sur la cognition humaine ; enfin, la tâche que l'apprenant doit accomplir (p.576). L'apprenant évalue par exemple la difficulté de la tâche, identifie les éléments linguistiques que celle-ci requiert et décide si un apprentissage spécifique est nécessaire. Selon O'Malley *et al.* (1985), les stratégies métacognitives relèvent principalement de la planification (préparation de la tâche, attention sélective) et de la révision, qu'il s'agisse d'activités de contrôle (stratégie d'autorégulation) ou d'évaluation. Selon Wenden (1987), la métacognition est l'une des variables qui peut expliquer la différence entre les réussites et les échecs dans l'apprentissage (Wenden, 1987), dans la mesure où elle apporte des repères à l'apprenant sur ses progrès et l'aide à se fixer des objectifs (O'Malley *et al.*, 1985).

Enfin, à ces deux types de stratégies s'en ajoute une troisième. Les stratégies socio-affectives renvoient aux interactions de l'apprenant, qu'il s'agisse de coopérer ou de demander une explication, mais également au contrôle mental de l'affect, par exemple pour réduire l'anxiété générée par la tâche à accomplir (O'Malley & Chamot, 1990, p.45).

Malgré l'intérêt porté par la recherche à cette question, il n'a pas été prouvé que l'enseignement des stratégies d'apprentissage permette aux apprenants d'améliorer leurs compétences (Little [2012], cité par Tardieu, 2014a, p.43), ce qui est peut-être le signe que les causes des difficultés rencontrées par les apprenants ne sont pas seulement d'ordre cognitif. En outre, il n'est pas certain que le terme de stratégie soit le plus approprié pour décrire les opérations cognitives mises en œuvre par les apprenants de L2. En effet, le Trésor de la Langue Française informatisé définit la notion de stratégie ainsi : « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de

⁴⁰ « Pendant le printemps 1980, Rosemary Henze, enseignante en formation à l'Université de San Francisco et étudiante débutante en arabe, accepta de tenir un journal pour recueillir des données à des fins de recherche. [...] L'intérêt majeur réside ici dans la déclaration de Henze, selon laquelle le processus de mise à l'écrit de ses stratégies n'était ni difficile ni fastidieux, mais que réfléchir à ces stratégies l'aida à apprendre » (Rubin, 1981, p.121, ma traduction).

Le texte original est le suivant : « *In the Spring of 1980, Rosemary Henze, a student-teacher at San Francisco State and a beginning student of Arabic agreed to keep a diary to collect data for the research. [...] Of great interest here is Henze's statement that not only was the process of noting her strategies not difficult or tedious but that reflecting on these strategies helped her learning* ».

manœuvres en vue d'atteindre un but précis ». La mise en œuvre d'une stratégie relèverait alors d'un raisonnement complexe qui engagerait des choix réfléchis en fonction d'une intention et prendrait en compte la situation dans sa globalité, mais si l'on considère la charge cognitive afférente au processus rédactionnel en L2, il n'est pas certain que les apprenants soient toujours en mesure de mener à bien un ensemble aussi complexe d'opérations cognitives. En ce sens, on pourrait donc considérer que les activités cognitives peuvent aussi relever d'« arts de faire », que De Certeau définit comme des « consommations combinatoires et utilisatrices » (1980, p.xli). La notion de stratégie, telle qu'elle est présentée dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues, semble souligner cette logique combinatoire :

*[/]es stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations **afin de répondre aux exigences de la communication en situation** et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. (2001, p.48)⁴¹.*

La notion d'intention est toujours présente dans cette définition, mais on peut observer un déplacement de l'objet : l'enjeu n'est plus d'apprendre mais de communiquer, et pour arriver à ses fins, l'apprenant s'appuie sur les connaissances et les compétences dont il dispose et qu'il sollicite selon la situation de communication. Cette définition s'inscrit dans un cadre plus pragmatique que la définition précédente et évoque un art de faire.

Conclusion intermédiaire

Nous avons vu que le processus rédactionnel en L2 englobe les mêmes activités cognitives que le processus rédactionnel en L1. Des différences fondamentales ont toutefois été relevées : d'une part, l'apprenant de L2 mobilise des connaissances qui ne sont pas encore procéduralisées, ce qui sollicite une grande part de son attention. Étant donné que les capacités attentionnelles sont limitées, le scripteur porte alors son attention principalement sur la forme, c'est-à-dire sur les aspects linguistiques du texte en cours de production, et plus particulièrement sur la recherche lexicale. L'autre spécificité de ce processus est sa dimension bilingue : le recours à la L1 pour certaines activités permet au scripteur d'alléger la charge cognitive et peut faciliter l'apprentissage. En outre, bien que des variations soient observées selon l'expertise de l'apprenant, l'activité de mise en texte peut s'apparenter à une activité de traduction. Dans la section suivante, nous étudierons la place des outils d'aide à la traduction et plus précisément

⁴¹ C'est moi qui souligne.

des traducteurs en ligne dans le cadre du processus rédactionnel en L2 et de façon plus large, dans le cadre de l'apprentissage.

2.3 Outils d'aide à la traduction, processus rédactionnel et apprentissage

Avant de s'interroger sur la place des traducteurs en ligne dans le processus rédactionnel, il est important de rappeler que la production écrite participe à l'apprentissage de la L2. En effet, selon Cumming :

[[]a recherche sur les processus de composition suggère qu'en apprenant à écrire dans une langue seconde, les gens acquièrent un plus grand contrôle sur leurs capacités à planifier, réviser et modifier leurs textes, à chercher les mots et les phrases appropriés (en utilisant leur première et deuxième langues comme ressources dans le processus), et à se concentrer plus souvent ou plus intensément sur leurs idées par rapport aux formes de la langue seconde. Ce faisant, ils peuvent consolider ou affiner leurs capacités dans la langue seconde. (Cumming, 2001, p.6, ma traduction)⁴².

Cumming décrit ici un apprentissage en spirale : l'apprenant apprend à écrire et en écrivant, il développe ses compétences en L2 et augmente son contrôle sur les différentes activités cognitives (planification, révision et mise en texte), c'est-à-dire qu'il parvient à procéduraliser certaines connaissances pour ainsi libérer des ressources attentionnelles, ce qui est une définition de l'apprentissage. Manchon *et al.* vont encore plus loin, puisque selon eux, les scripteurs « écrivent pour apprendre » plutôt qu'ils n'« apprennent pour écrire » (2007, p.166). Compte tenu du coût cognitif de la génération de texte en L2 et tout particulièrement de la recherche lexicale, concluent les auteurs, la question de l'utilisation de dictionnaires mérite d'être soulevée. En dépit des différences entre dictionnaires (traditionnels ou numériques) et traducteurs (cf. 1.2), la réflexion de Manchon *et al.* est aujourd'hui transposable à la question des traducteurs en ligne. Il s'agit alors de déterminer si les traducteurs constituent des aides à l'apprentissage, et si c'est le cas, dans quelles conditions. Après avoir présenté une synthèse des

⁴² « [T]he research on composing processes suggests that as people learn to write in a second language they gain greater control over their abilities to plan, revise and edit their texts, to search for appropriate words and phrases (drawing on their first and second languages as resources in the process), and to attend more often or intently to their ideas in respect to the forms of the second language. In the process of doing so, people may consolidate or refine their abilities in the second language ».

recherches parues sur les traducteurs en ligne dans l'apprentissage de la L2, je déterminerai dans quelle mesure les traducteurs en ligne peuvent jouer le rôle d'outils cognitifs.

2.3.1 Synthèse des études menées sur l'utilisation des traducteurs en ligne et l'enseignement-apprentissage d'une L2

De nombreuses études ont été publiées sur les liens entre traducteurs en ligne et apprentissage d'une L2. Le tableau suivant n'est pas exhaustif, il présente une synthèse des principaux articles publiés à ce sujet et fait apparaître le pays où l'étude a été menée (cf. Tableau 2.3) :

Outil de collecte et échantillon	Objet de recherche
Royaume-Uni	
Niño (2009) Questionnaire 1 (n=16). Étudiants en espagnol inscrits à un cours de traduction assistée par ordinateur. Questionnaire 2 (n=30). Enseignants de langues étrangères en université inscrits à la liste de diffusion Eurocall.	Perception des apprenants et des enseignants sur l'utilisation de la traduction automatique dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.
Malaisie	
Bahri et Sapora (2011) Questionnaire (n=17). Étudiants internationaux inscrits dans un cours de L2 Malais, niveau débutant.	Attitude et représentations des apprenants envers Google Traduction en tant qu'outil complémentaire pour l'apprentissage d'une langue. Lien entre l'attitude des apprenants envers Google Traduction et leurs résultats.
Suède	
Joseffson (2011) Observation de travaux de groupe (traduction de textes) avec grille d'observation. Questionnaire à la suite de l'activité (n=46) Élèves en lycée professionnel, apprentissage de l'anglais.	Stratégies et attitudes des apprenants envers la traduction en ligne dans un contexte d'apprentissage.
Australie	
Garcia et Pena (2011) Observation de l'utilisation d'un traducteur en ligne au cours du processus rédactionnel. Comparaison de textes produits avec l'aide d'un traducteur automatique (Tradukka) et de textes écrits directement en L2. Questionnaire. Étudiants australiens apprenant l'espagnol à un niveau débutant ou A1.2 (n=9) et pré-intermédiaire ou A2.3 (n=7).	Influence du recours au traducteur en ligne par des apprenants de L2 débutants sur le texte produit et sur le processus rédactionnel. Perception des apprenants sur leur performance et sur l'usage des traducteurs en ligne à des fins d'apprentissage.
Etats-Unis	
Jin et Deifell (2013) Enquête en ligne par questionnaires (n=265). Étudiants inscrits dans des cours de L2 à l'université.	Représentations et pratiques déclarées des apprenants de L2 à propos des dictionnaires en ligne.

Case (2015)		Suède
Enquête par questionnaires (n=35). Entretien en groupe (n+/-30). Enseignants de langue étrangère en université.	Perceptions et pratiques déclarées des enseignants relatives aux traducteurs en ligne.	
Groves et Mundt (2015)		Malaisie
Évaluation de textes produits par Google Traduction à partir de textes écrits en L1 par les apprenants (n=5).	Qualité des textes produits par Google Traduction.	
Yoon (2016)		Canada
Enquête par questionnaires et entretiens (n=6). Observation d'une activité d'écriture avec l'utilisation possible de concordanciers par le biais de captures d'écran. Étudiants coréens apprenant l'anglais en L2.	Attitudes des étudiants envers l'anglais écrit académique, pratiques déclarées et effectives relatives aux concordanciers ⁴³ .	
Briggs (2018)		Corée
Enquête par questionnaires (n=80). Analyse de l'évaluation de textes produits par des traducteurs en ligne par les étudiants. Étudiants suivant des cours d'anglais pour non-spécialistes.	Usages des traducteurs en ligne par les apprenants dans le cadre de l'apprentissage de la L2. Perceptions de l'utilisation de traducteurs en ligne en relation à l'apprentissage d'une L2 et capacités à évaluer les textes produits par les traducteurs en ligne.	
Stapleton et Leung Ka Kin (2019)		Chine
Évaluation comparative de textes produits par des élèves en fin d'école primaire en L2 anglais (n=26) et de textes écrits en chinois par les mêmes élèves et traduits en anglais par Google Traduction. Entretiens avec les correcteurs. 12 enseignants de L2 anglais.	Qualité de textes traduits par Google Traduction et capacité des enseignants à reconnaître des textes traduits par Google Traduction.	
Tsai (2019)		Taiwan
Comparaison par les étudiants d'un texte écrit en L2 (anglais) et d'un texte écrit en L1 sur le même sujet et traduit avec Google Traduction. Comparaison automatique des mêmes textes. Enquête par questionnaires (n=124). Étudiants chinois apprenant l'anglais, niveau intermédiaire (B1+).	Qualité des traductions produites par Google Traduction en comparaison à des textes écrits par des apprenants de L2 de niveau intermédiaire. Représentations des étudiants sur l'utilité de Google Traduction dans le cadre de la production écrite en L2.	
Valijärvi et Tarsoly (2019)		Royaume-Uni
Enquêtes par questionnaires (n=22). Recherche-action : observations en classe de 5 types d'activités incluant l'utilisation de Google Traduction. Étudiants internationaux apprenant le finnois et le hongrois (tous niveaux).	Utilisation de Google Traduction dans le cadre de l'enseignement de langues morphologiquement complexes.	
Lee (2019)		Corée
Analyse de textes écrits sans l'aide d'un traducteur automatique puis révisés à l'aide d'un traducteur en ligne. Entretiens et textes réflexifs. Étudiants inscrits en université d'anglais, de niveau intermédiaire et intermédiaire + (n=34)	Influence des traducteurs en ligne sur les stratégies de révision en L2. Représentations des étudiants sur les traducteurs en ligne.	
Lee et Briggs (2020)		Corée

⁴³ Le terme de concordanciers semble ici être employé dans un sens hyperonymique et renvoie également aux traducteurs en ligne comme Google Traduction.

Comparaison par les étudiants de textes (T2) traduits par eux-mêmes à partir de textes (T1) écrits en L1 coréen sans l'aide de traducteurs en ligne avec les textes révisés par les apprenants (T4) à l'aide de la traduction (T3) produite par Google Traduction à partir du texte (T1). (n=58)
Etudiants de L2-anglais de niveau intermédiaire.

Influence du recours aux traducteurs en ligne sur la correction d'erreurs lors des activités de révision.

Tableau 2.3 - Synthèse d'articles sur les traducteurs en ligne et l'apprentissage d'une L2

La majorité des recherches répertoriées ici se sont appuyées sur des enquêtes par questionnaires. Elles ont permis d'accéder aux représentations et aux pratiques déclarées des apprenants et, de façon un peu plus marginale, aux représentations des enseignants (Stapleton & Leung Ka Kin, 2019 ; Case, 2015 ; Niño, 2009). Les études qui ont engagé une manipulation des traducteurs en ligne peuvent être divisées en deux groupes : cinq d'entre elles portent sur le texte produit (Lee & Briggs, 2020 ; Stapleton & Leung Ka Kin, 2019 ; Tsai, 2019 ; Lee, 2019 ; Groves & Mundt, 2015), deux autres ont pour objet le processus de consultation des traducteurs en ligne (Josefsson, 2011 ; Yoon, 2016). Une étude, enfin, combine ces deux aspects (Garcia & Pena, 2011). Les études du premier groupe visent à évaluer la qualité des traductions produites par le traducteur en ligne à partir de textes écrits par les apprenants dans leur L2 ainsi que l'apport d'une révision de texte assistée par traducteur en ligne et effectuée par les apprenants. Le processus de consultation des traducteurs en ligne a été étudié par le biais d'une recherche-action menée auprès d'étudiants de Master et de doctorants (Yoon, 2016) ou bien dans le cadre d'observations de pratiques qui n'ont pas impliqué de captures d'écran, mais des grilles d'observation (Josefsson, 2011). Garcia et Pena (2011) ont analysé le processus en relation avec les révisions apportées au texte produit, par le biais de captures d'écran.

Plusieurs études confirment que les apprenants font un usage fréquent des traducteurs en ligne (par exemple Briggs, 2018 ; Jin & Deifell, 2013). Parmi les traducteurs en ligne cités, Google Traduction est le plus souvent sollicité, par les apprenants comme par les chercheurs, dans le cadre des expérimentations décrites. Les apprenants déclarent également très majoritairement consulter les traducteurs en ligne pour effectuer des recherches lexicales (Briggs, 2018 ; Bahri & Mahadi, 2016 ; Jin & Deifell, 2013) et lorsqu'ils les utilisent, ils ont le sentiment d'écrire plus vite et de faire moins d'erreurs (Lee, 2019). De fait, les textes écrits avec un traducteur sont plus longs (Garcia & Pena, 2011), les choix lexicaux sont plus pertinents et les erreurs lexicogrammaticales moins fréquentes (Lee, 2019). Les analyses révèlent que les pauses effectuées tout au long du processus rédactionnel sont moins longues que lorsque les apprenants écrivent en L2 sans avoir recours au traducteur, ce qui suggère que l'activité est moins coûteuse sur le

plan cognitif (Garcia & Pena, 2011). L'attention libérée par l'aide linguistique fournie peut alors être portée sur des révisions plus globales (Lee, 2019). Enfin, le recours aux traducteurs lors d'activités de révision semble permettre aux apprenants d'améliorer les textes écrits et de corriger des erreurs. Plusieurs études soulignent l'intérêt cognitif des traducteurs en ligne, qui permettent à l'apprenant de porter son attention sur des éléments linguistiques précis (Jin & Deifell, 2013 ; Lee, 2019 ; Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Yoon, 2016), ce qui, selon l'hypothèse du repérage de Schmidt, serait propice à l'apprentissage.

Ces études font également apparaître un autre aspect du recours aux traducteurs en ligne. Ces outils ne sont pas seulement utilisés à des fins de recherche lexicale quand la L2 fait défaut (cf. 2.2.2), ils permettent également aux apprenants de vérifier leurs hypothèses. Bien que la vérification puisse être considérée comme une activité cognitive, elle relève également de la sphère affective. De fait, bien que l'on tende à distinguer les deux, affects et cognition vont de pair (Damasio, 1995) et les traducteurs semblent jouer un rôle non négligeable sur le plan affectif : ils aideraient les apprenants à développer leur assurance (Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Yoon, 2016), créeraient un environnement sécurisant (Lee, 2019 ; Niño, 2009) et réduiraient l'anxiété langagière (Jin & Deifell, 2013 ; Lee, 2019). Enfin, ils pourraient faire diminuer la pression ressentie par les apprenants dans des contextes académiques compétitifs comme en Corée (Briggs, 2018). Il s'avère toutefois que tous les chercheurs ne s'accordent pas sur cette question. Ainsi, selon Lee (2019), les traducteurs pourraient favoriser la motivation des apprenants alors que Stapleton et Leung Ka Kin (2019) craignent au contraire qu'ils ne puissent susciter une baisse d'intérêt pour l'apprentissage d'une L2. En outre, on peut s'interroger sur le nombre important d'apprenants qui semble considérer que les traducteurs produisent des textes de meilleure qualité que ceux qu'ils peuvent écrire (Briggs, 2018) : cela semble contredire l'idée que les traducteurs en ligne favorisent le développement de l'assurance chez l'apprenant de L2. Compte tenu des progrès réalisés ces dernières années dans le domaine de la traduction neuronale et de la place que prennent les traducteurs en ligne dans les pratiques des apprenants (Briggs, 2018 ; Jin & Deifell, 2013), la plupart des chercheurs mentionnés ici insistent sur la nécessité de réfléchir à la place que peuvent prendre ces outils dans l'enseignement des L2, non seulement par pragmatisme, mais aussi et surtout car les traducteurs en ligne constituent des aides potentielles à l'apprentissage (Lee, 2020 ; Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Briggs, 2018 ; Yoon, 2016 ; Jin & Deifell, 2013). Bien que certains enseignants reconnaissent que le traducteur en ligne pourrait avoir sa place dans l'apprentissage d'une langue, la question reste délicate : les inquiétudes des enseignants les inciteraient à limiter le recours à ces outils à une recherche

lexicale (Stapleton & Leung Ka Kin, 2019), ce qui entre en contradiction avec le fonctionnement des traducteurs en ligne (cf. 1.1.2). D'un autre côté, l'utilisation des traducteurs pour traduire des phrases entières pourrait entraver le processus d'apprentissage (Stapleton & Leung Ka Kin, 2019). Bien qu'une majorité d'apprenants semble convaincue que les traducteurs en ligne ne permettent pas de faire l'économie de l'apprentissage d'une L2 (Briggs, 2018), certains considèrent que les interférences de la L1 peuvent gêner l'apprentissage (Garcia & Pena, 2011).

Des divergences apparaissent enfin à propos de la question de l'autonomie : si, selon certaines études, les traducteurs en ligne pourraient aider les apprenants à développer leur autonomie (Valijärvi & Tarsoly, 2019 ; Yoon, 2016), d'autres évoquent au contraire la dépendance dans laquelle ces outils pourraient maintenir les apprenants (Briggs, 2018 ; Jin & Deifell, 2013). Il s'agit là d'une question cruciale, dans la mesure où l'enseignement-apprentissage d'une L2 peut être considéré comme un processus d'autonomisation, c'est-à-dire un processus de responsabilisation (Holec, 1990) et de libération de liens de dépendance envers l'enseignant (Rivens-Mompéan & Eisenbeis, 2009) dont le but ultime est l'autonomie langagière (Germain & Netten, 2004). L'autonomie langagière peut être définie comme la « capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Germain & Netten, 2004, p.58). Or, selon les deux chercheurs, l'apprenant ne peut développer d'autonomie langagière en contexte scolaire sans développer une autonomie d'apprentissage, qui renvoie à la « capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (Holec & Huttunen, 1997). Les divergences observées dans les différentes études pourraient alors s'expliquer de la façon suivante : pour certains, cette pratique interférerait avec le développement de l'autonomie langagière, c'est-à-dire de la capacité à utiliser de façon spontanée des énoncés nouveaux, tandis que d'autres percevraient le recours au traducteur en ligne comme une forme d'autonomisation de l'apprenant par rapport à l'enseignant, dans la mesure où l'apprenant sollicite un outil de façon indépendante, à des fins d'apprentissage, ce qui renverrait alors à une forme d'autonomie d'apprentissage. Il reste toutefois à déterminer dans quelle mesure ces outils peuvent participer au processus d'apprentissage et jouer le rôle d'outils cognitifs.

2.3.2 Les outils numériques, des outils cognitifs potentiels ?

De nombreuses recherches ont établi que le recours à la L1 dans le cadre du processus rédactionnel permet de réduire la charge cognitive inhérente à ce processus et de libérer des ressources attentionnelles (cf. 2.2.2.2). En ce sens, le recours à des dictionnaires bilingues et à des traducteurs en ligne pourrait trouver sa place dans le processus rédactionnel en permettant au scripteur de se délester d'une partie de cette charge cognitive (Beacco, 2007). Le recours aux traducteurs en ligne pourrait alors relever de « facilitations procédurales » (Mangenot, 2000), qui décomposent une tâche cognitivement lourde en procédures précises afin que l'élève n'ait à gérer qu'un ou deux niveaux de la production écrite.

Il est établi qu'aujourd'hui, le recours à la traduction automatique est devenu une pratique courante dans le domaine de la traduction professionnelle (Loock, 2020 ; Rossi, 2019). Loin de dispenser de tout effort cognitif, la traduction automatique permet un gain de temps non négligeable. Elle modifie profondément l'activité du traducteur, qui consiste davantage à « post-éditer » le texte produit par la machine (Rossi, 2019). L'interaction entre le traducteur et la machine peut alors être considérée comme un « partenariat », une « collaboration » (Salomon, Perkins & Globerson, 1991, p.2), et le traducteur en ligne peut être considéré comme un outil cognitif.

Les outils cognitifs sont des dispositifs qui facilitent l'apprentissage en étayant le raisonnement des utilisateurs (Jonassen, 1992) et qui améliorent leurs capacités cognitives pour résoudre des problèmes et pour l'apprentissage (Jonassen & Reeves, 1996, p.693). Les auteurs, dont l'étude porte sur les outils cognitifs informatiques, se placent dans une perspective résolument constructiviste et considèrent que les outils cognitifs permettent aux apprenants de construire leurs savoirs plutôt que de reproduire des savoirs préexistants (1996, p.697). Les effets dépendront alors du degré d'engagement des apprenants dans les tâches rendues possibles par ces outils (Salomon *et al.*, 1991).

Le recours à des outils cognitifs confère alors une plus grande responsabilité à l'apprenant, car c'est bien lui qui a le contrôle des outils :

[[]es outils cognitifs, tels que nous les concevons, sont des outils dépourvus d'intelligence qui comptent sur l'apprenant et non sur l'ordinateur pour fournir l'intelligence. Cela signifie que la

planification, la prise de décision et l'autorégulation relèvent de la responsabilité de l'apprenant, pas de la technologie. (Jonassen & Reeves, 1996, p.697, ma traduction)⁴⁴.

En dépit de l'aide apportée par la machine, c'est bien l'apprenant qui reste responsable des activités cognitives de planification, de prise de décision et d'autorégulation.

Il convient alors de prendre en compte les compétences de l'apprenant et de l'outil cognitif dans la distribution des tâches : à l'apprenant la prise en charge de l'évaluation de la pertinence de l'information et son organisation, tandis que la machine est plus efficace pour calculer, stocker les informations et les récupérer lorsque l'apprenant en a besoin. Cette répartition des tâches peut alors être considérée comme un système de cognition distribuée, puisque la machine supplée aux limites de la cognition individuelle et que c'est la coordination entre l'apprenant et l'aide cognitive externe qui permet l'accomplissement de la tâche (Conein, 2004).

Yoon (2016) démontre que les concordanciers sont des outils cognitifs⁴⁵. En effet, leur utilisation a permis aux étudiants qui ont participé à l'étude non seulement d'améliorer leur production écrite, mais également de développer leur conscience lexico-grammaticale. Ces progrès les ont aidés à devenir des apprenants plus assurés et plus autonomes. Mais la question se pose de savoir s'il en est de même des traducteurs en ligne pour les lycéens qui y ont massivement recours. De fait, il existe une différence fondamentale entre concordanciers et dictionnaires, que Yoon considère comme des « outils de recherche », et traducteurs en ligne, qui sont selon Yoon des « outils de référence »⁴⁶. Les premiers offrent à l'utilisateur un terrain

⁴⁴ « *Cognitive tools, as we conceive them, are unintelligent tools, relying on the learner to provide the intelligence, not the computer. This means that planning, decision making, and self-regulation are the responsibility of the learner, not the technology* ».

⁴⁵ « Les concordanciers trient et affichent les données linguistiques d'une façon qui permet aux utilisateurs de découvrir des schémas, de tester des hypothèses et de trouver des solutions aux problèmes linguistiques rencontrés. Ces activités cognitives d'ordre supérieur ne seraient pas possibles ou demanderaient beaucoup plus de temps et d'efforts cognitifs si elles étaient réalisées par les utilisateurs seuls. Pourtant, les concordanciers n'analysent pas les données linguistiques. Ce sont les utilisateurs qui prennent les décisions et résolvent les problèmes à chaque étape de l'analyse, tandis que le concordancier les aide à surmonter leurs limites mémorielles et computationnelles. Ce "partenariat intellectuel" entre l'esprit de l'utilisateur et les outils cognitifs (Salomon, Perkins & Globerson, 1991, p.2) peut être considéré comme une forme de cognition distribuée entre l'esprit humain et les artefacts cognitifs (Park, 2010) » (Yoon, 2016, p.210, ma traduction).

Le texte original est le suivant : « *Concordancers sort and display language data in ways that allow users to discover patterns, test hypotheses, and figure out solutions to language problems at hand. These higher-order cognitive activities would not be possible or would take much more time and cognitive effort if done by users alone. Yet, concordancers do not analyze language data. It is the users who do the decision making and problem solving at every stage of analysis while the concordancing tool helps them overcome the limitations of their mind on memory and computing. This "intellectual partnership" between the user's mind and cognitive tools (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991, p. 2) can be seen as a form of distributed cognition between the human mind and cognitive artifacts (Park, 2010)* ».

⁴⁶ « En se référant spécifiquement à l'écriture en L2, Hyland (2003) a classé les utilisations des concordanciers en deux catégories en fonction du rôle joué : un outil de recherche avec lequel les scripteurs de L2 peuvent étudier systématiquement un élément ou un phénomène linguistique spécifique et inférer les règles sous-jacentes et un

d'investigation linguistique, mais la richesse des informations proposées peut submerger l'apprenant (cf. 1.2.2.1), en particulier de niveau débutant (Jin & Deifell, 2013). Les seconds apportent une réponse immédiate mais peuvent donner l'illusion d'une production « prête à l'emploi », sans analyse critique. Pourtant, comme le rappelle Yoon :

il faudrait apprendre aux étudiants à ne pas s'attendre à ce que les ressources de référence travaillent pour eux, les aidant à accomplir les mêmes tâches d'écriture en moins de temps et avec moins d'efforts, mais plutôt à les considérer comme des outils avec lesquels on devrait travailler dans le cadre d'une division cognitive du travail. En d'autres termes, les étudiants doivent réaliser que la plus grande autonomie offerte par les ressources de référence s'accompagne d'une plus grande responsabilité pour leur propre écriture et apprentissage. (Yoon, 2016, p.224, ma traduction)⁴⁷.

Il est essentiel de se rappeler que ces outils ne font pas le travail à la place de l'utilisateur, mais que c'est bien l'utilisateur qui travaille avec eux, dans un « partage cognitif du travail » qui ne permet pas de faire l'économie de l'effort cognitif mais qui engage la responsabilité de l'utilisateur. Dans un contexte d'apprentissage d'une L2, la distinction soulignée par Valijärvi et Tarsoly est alors fondamentale :

il est impératif de distinguer deux utilisations différentes de Google Translate en tant qu'outil d'interaction humaine assistée par machine, à savoir si les utilisateurs veulent apprendre la langue ou s'ils veulent simplement faire le travail [...]. (Valijärvi & Tarsoly, 2019, p.72, ma traduction)⁴⁸.

Les auteurs soulignent ici l'importance de l'intention des apprenants : pour que les traducteurs en ligne jouent le rôle d'outils cognitifs, il est nécessaire que les apprenants perçoivent la situation comme une situation d'apprentissage et que l'utilisation du traducteur en ligne fasse l'objet d'un engagement cognitif de leur part. L'observation des activités cognitives qui entrent en jeu lorsque l'on a recours à un traducteur en ligne permet de déterminer si ces outils peuvent véritablement jouer le rôle d'outils cognitifs.

outil de référence que les scripteurs de L2 peuvent consulter pour trouver des solutions immédiates aux problèmes linguistiques rencontrés lors de la composition » (Yoon, 2016, p. 210, ma traduction).

Le texte original est le suivant : « *With specific reference to L2 writing, Hyland (2003) classified the uses of concordancing into two categories depending on the role played: a research tool with which L2 writers can systematically investigate a specific linguistic item or phenomenon and infer underlying rules and a reference tool that L2 writers can consult to find immediate solutions to linguistic problems encountered when composing* ».

⁴⁷ « *students should be taught to abandon the expectation that reference resources work for them, helping them to complete the same writing tasks with less time and effort and taught instead to view them as tools that one should work with in a cognitive division of labor. In other words, students should realize that the greater autonomy afforded by reference resources comes with a greater responsibility for their own writing and learning* ».

⁴⁸ « *it is imperative to distinguish two different uses of Google Translate as a tool for machine-assisted human interaction, namely, whether users want to learn the language or they just want to get the job done [...]* ».

2.3.3 Modélisation du processus de consultation des traducteurs en ligne

Si l'on considère que les apprenants ont recours aux traducteurs en ligne dans une perspective d'apprentissage, alors cela signifie que leur utilisation de ces outils relève d'un processus cognitif que je propose de modéliser à partir de différentes observations de la façon suivante (cf. Figure 2.7) :

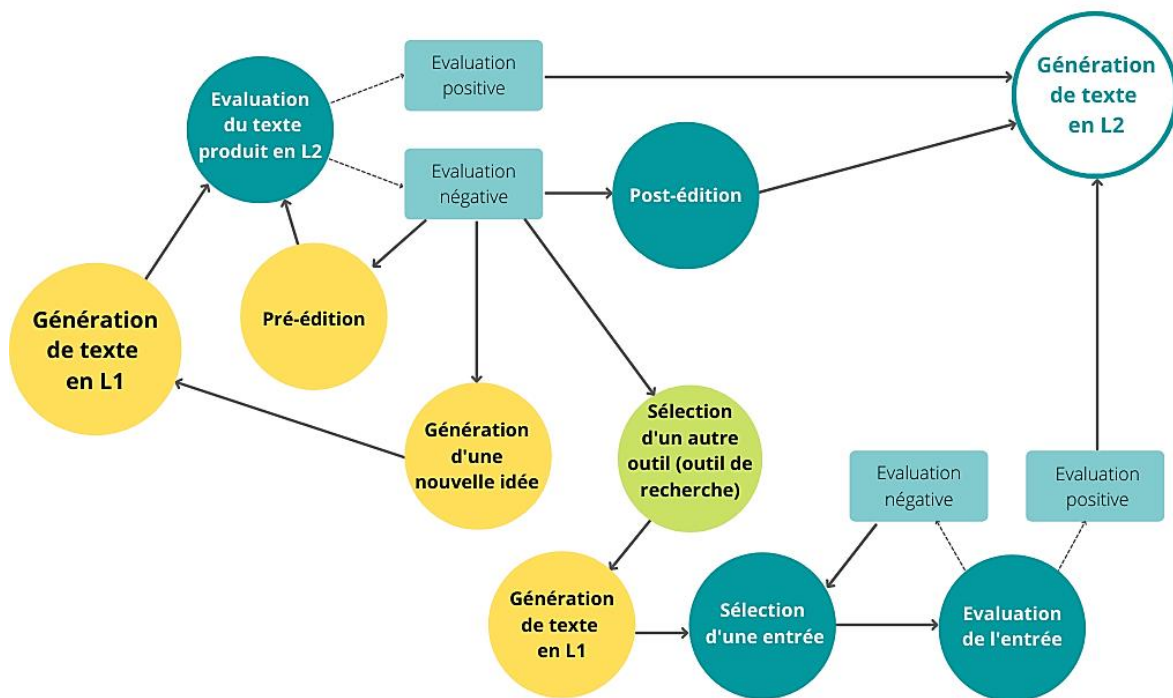


Figure 2.7 - Modèle du processus de consultation du traducteur en ligne

Dans le modèle présenté ci-dessus, les activités cognitives figurent dans un cercle jaune lorsqu'elles portent sur un texte en L1, et dans un cercle bleu lorsqu'elles renvoient au traitement d'un texte en L2. Le processus modélisé ici porte sur l'utilisation du traducteur en ligne dans le cadre de la génération de texte ou d'activités de révision, lorsque l'utilisateur emploie la langue source est la L1 et que la langue cible est la L2. Ce cas de figure est le plus fréquent d'après les observations présentées dans une autre partie (cf. 7.2). La modélisation proposée est illustrée sur le



site-compagnon par deux vidéos accessibles en scannant le QR code ci-dessus ou en suivant ce lien : <http://aureliebourdais128.com/processus-consultation>.

Lorsqu'un utilisateur a recours à un traducteur en ligne, il commence le plus souvent par générer le texte source en L1 et le tape dans la fenêtre correspondante du traducteur. Il peut s'agir d'un mot, d'une expression, d'une phrase ou d'un paragraphe. Une fois que le traducteur a produit un texte en L2, il revient à l'utilisateur d'évaluer la qualité de la traduction proposée en s'appuyant sur ses propres connaissances. Si l'utilisateur est satisfait de cette traduction, alors il peut l'employer dans le texte en L2 qu'il est en train de générer. S'il ne juge pas la traduction correcte, ou bien s'il ne parvient pas à évaluer la qualité de cette traduction, alors plusieurs possibilités s'offrent à lui :

- la pré-édition : l'utilisateur modifie le texte source en L1 (lexique, orthographe, morphosyntaxe, registre, etc.) pour obtenir un nouveau texte, qu'il doit alors à nouveau évaluer ;
- la post-édition : l'utilisateur modifie le texte produit en L2 en s'appuyant sur ses propres connaissances pour l'utiliser dans le texte en cours de création ;
- la génération d'une nouvelle idée : l'utilisateur doit alors générer un nouveau texte source en L1 ;
- la sélection d'un nouvel outil : le modèle ci-dessus prend pour exemple un outil de recherche de type dictionnaire bilingue, ce qui veut dire que l'utilisateur doit générer un nouveau texte en L1, évaluer les différentes entrées (c'est-à-dire tout d'abord la nature du mot, puis la traduction appropriée au contexte) pour en sélectionner une.

Ces différentes activités cognitives correspondent à des activités de révision propres au processus de consultation des traducteurs en ligne et qui répliquent les activités de révision du processus rédactionnel. Bien que ce modèle présente le processus de façon simplifiée, il fait d'ores et déjà apparaître la multiplicité d'activités de sélection et d'évaluation qui peuvent composer le processus de consultation des traducteurs en ligne, ce qui semble en contradiction avec la division cognitive du travail que les outils cognitifs rendent possible (Yoon, 2016). En outre, si l'on se rappelle que ce processus est lui-même imbriqué dans le processus rédactionnel, que ce soit lors d'activités de planification, de mise en texte ou de révision, alors on peut prendre la pleine mesure de la charge cognitive potentielle liée à l'utilisation des traducteurs en ligne. Plusieurs questions émergent alors : compte tenu du poids cognitif d'une utilisation efficace des traducteurs en ligne, on peut se demander dans quelle mesure le recours à ces outils par ces apprenants relève effectivement d'une démarche d'apprentissage, c'est-à-dire si les apprenants

évaluent la traduction proposée avant de l'employer dans le texte en cours de production, ou bien s'ils emploient la traduction sans vérification. D'un point de vue didactique, si l'on considère l'outil en lui-même, on peut par ailleurs se demander dans quelle mesure et à quelles conditions il peut véritablement permettre un partage de la charge cognitive avec l'apprenant, en un mot, remplir la fonction d'outil cognitif.

Conclusion intermédiaire

Nous avons vu que les études menées ont montré que les apprenants avaient fréquemment recours à ces outils à des fins de recherche lexicale, ce qui est en adéquation avec l'attention portée par les scripteurs de L2 sur les questions lexicales dans le cadre du processus rédactionnel (cf. 2.2.2.2). Selon les mêmes études, les textes produits à l'aide des traducteurs en ligne sont de meilleure qualité d'un point de vue lexical et morphosyntaxique. Les différents résultats laissent penser que l'utilisation de ces outils pourrait être propice au développement d'une autonomie d'apprentissage et que les traducteurs en ligne pourraient être des outils cognitifs potentiels.

La modélisation du processus de consultation des traducteurs en ligne proposée dans cette section témoigne toutefois de la complexité cognitive du processus. Les activités de génération du texte en L1, de l'évaluation du texte en L2 et les activités de révision font écho aux activités du processus rédactionnel dans lequel s'inscrit le processus de consultation des traducteurs en ligne et soulèvent la question de la charge cognitive que peut représenter cette pratique dans le cadre de l'apprentissage d'une L2.

Synthèse du chapitre 2

Le chapitre 2 a examiné la dimension cognitive du processus rédactionnel en L2 et décrit le processus de consultation des traducteurs en ligne pour déterminer dans quelle mesure ces outils peuvent constituer une aide à la rédaction et à l'apprentissage.

J'ai tout d'abord pris le temps d'examiner le processus rédactionnel (cf. 2.1.1) et d'identifier les activités cognitives mises en œuvre par le scripteur. La mémoire de travail joue un rôle central à la fois dans le processus rédactionnel et dans l'apprentissage, ce qui laisse penser que le processus rédactionnel participe au processus d'apprentissage. La compréhension du fonctionnement de la mémoire de travail est cruciale car elle permet de prendre la mesure de la charge cognitive liée au processus de rédaction. En effet, la mémoire de travail a une capacité cognitive limitée, ce qui a des incidences sur la gestion de l'attention de l'apprenant dans le cadre du processus rédactionnel en L2.

Le processus rédactionnel en L2 peut être considéré comme un processus bilingue car, d'une part, l'activité de mise en texte s'apparente plus ou moins à une activité de traduction et d'autre part, car l'utilisation de la L1 constitue une aide cognitive nécessaire pour l'apprenant (cf. 2.2). En effet, la charge cognitive est d'autant plus lourde que l'apprenant mobilise des connaissances qui ne sont pas encore procéduralisées. Le recours aux traducteurs en ligne pourrait alors permettre à l'apprenant d'alléger la charge cognitive afférente à ce processus.

Les travaux publiés montrent que le recours aux traducteurs permet d'améliorer les textes produits dans un contexte d'apprentissage mais font état de divergences relatives aux effets de cette pratique sur le développement de l'autonomie (cf. 2.3). Cette question est fondamentale car l'autonomie constitue l'objectif de l'apprentissage mais il importe de distinguer autonomie langagière et autonomie d'apprentissage. Afin de mieux identifier l'ensemble des activités cognitives relatives au processus de consultation du traducteur en ligne, il m'a semblé essentiel de modéliser ce processus, ce qui, à ma connaissance, n'a pas été fait à ce jour. Il conviendra d'affiner cette modélisation à partir des observations menées dans le cadre du protocole de recherche, mais elle laisse d'ores et déjà entrevoir la complexité cognitive de ce processus.

L'observation du processus de consultation des traducteurs en ligne par des lycéens n'a, à ma connaissance, encore fait l'objet d'aucune étude. De telles observations sont toutefois nécessaires pour analyser les activités cognitives mises en œuvre par les élèves dans le cadre

du processus de consultation des traducteurs en ligne, et tout particulièrement les activités d'évaluation et de révision des traductions proposées. L'analyse de ces activités est cruciale car elle permettra de déterminer de quelle façon les élèves s'emparent d'un outil dont l'utilisation est cognitivement complexe et dans quelle mesure cet outil peut participer au processus d'apprentissage.

La prochaine partie portera les liens entre l'utilisation des traducteurs en ligne par les lycéens et le contexte scolaire.

Chapitre 3 : Pratiques de littératies numériques en contexte scolaire

L'analyse cognitive du processus rédactionnel a mis en lumière la complexité de celui-ci et la charge cognitive nécessaire pour s'acquitter d'une tâche d'écriture. Cette charge cognitive est d'autant plus importante lorsque le scripteur rédige un texte en L2 et qu'il est en cours d'apprentissage. Le recours au traducteur en ligne peut alors être considéré comme une tentative d'allègement cognitif (cf. 2.3.2) Cette pratique ne peut toutefois pas être réduite à sa dimension cognitive. La conception de la littératie comme « technologie de l'intellect », développée par Goody (1968), a suscité des critiques qui ont donné lieu à une définition de la littératie comme pratique sociale (Barton & Hamilton, 2010 ; Street, 2013 ; Scribner & Cole, 2010 ; Street, 1997, 1984), ce qui veut dire que les pratiques d'écriture sont façonnées par le contexte social dans lequel elles se réalisent. La prise en compte du contexte scolaire est alors essentielle si l'on étudie le recours aux traducteurs en ligne par les élèves. Ce chapitre s'intéressera donc aux liens entre l'école en tant qu'institution, les pratiques littératiques et deux catégories d'acteurs, les élèves et les enseignants. La réflexion didactique s'appuiera sur les dimensions anthropologique et sociologique au fondement de la notion de littératie. Les liens forts entre école et écriture seront tout d'abord examinés, car ils peuvent influencer le rapport que les élèves entretiennent avec les pratiques littératiques et les inciter indirectement à consulter le traducteur en ligne. J'étudierai ensuite la place de la traduction et plus largement de la L1 dans l'enseignement de l'anglais en milieu institutionnel en France : il n'est pas impossible que les discours institutionnels jouent un rôle dans les représentations des enseignants sur les outils d'aide à la traduction et sur la difficulté à accorder une place aux traducteurs en ligne dans la classe d'anglais.

3.1 Pratiques littéraciques et contexte scolaire

Si l'on considère la consultation de traducteurs en ligne comme une pratique littéracique, alors il importe de prendre en compte le contexte dans lequel cette pratique est observée. La notion de pratiques littéraciques, ou pratiques de l'écrit, qui renvoie aux pratiques de lecture et d'écriture (Barton & Hamilton, 2010), sera plus amplement définie dans la section qui suit. Je vais tout d'abord revenir sur la notion de littératie, qui nous invite à considérer les pratiques littéraciques dans leur contexte social, et donc à prendre en considération les spécificités du contexte scolaire, avant d'examiner les liens entre école et littératie.

3.1.1 De la littératie aux pratiques littéraciques

Jack Goody s'est intéressé aux effets cognitifs de l'écriture dans une perspective anthropologique dès les années 1960. Selon lui, le passage de l'oral à l'écrit a modifié en profondeur nos modes de pensée : l'écrit a d'une part joué un rôle déterminant sur le stockage des informations, en nous permettant non seulement de délester notre mémoire d'une certaine charge cognitive, mais également d'ordonner les informations, de les hiérarchiser et de les mettre à distance (Goody, 1977, 1968 ; Goody & Watt, 1963). Cette objectivation des informations a permis le développement d'une pensée critique et de compétences logiques (Goody & Watt, 1963). Mais le fait de rendre la langue visible en la matérialisant sur un support a également rendu possible le développement d'une réflexivité dont la langue elle-même est devenue l'objet.

Bien que Goody se soit défendu de tout « déterminisme technologique » (Goody & Lejosne, 2006), on lui a reproché d'attribuer à la littératie des effets uniformes et indépendants de tout contexte social ou politique⁴⁹ (Scribner & Cole, 2010 ; Street, 1997). Par exemple, au terme d'une étude ethnographique chez les Vaï, une population d'Afrique de l'Ouest, Scribner et Cole ont infirmé les conséquences cognitives de pratiques littéraciques et sont parvenus à la conclusion que les développements cognitifs que Goody prêtait à la littératie étaient en réalité les effets de la scolarisation.

⁴⁹ La position de Goody à ce sujet a évolué : en 2006, il a reconnu que les effets de la littératie pouvaient varier selon le contexte, religieux ou profane (Goody & Birat, 2006).

Selon les *New Literacy Studies*⁵⁰ (Street, 1984, 1997, 2013), la littératie ne peut être réduite à sa composante cognitive mais doit être considérée avant tout comme une pratique sociale. S'inscrivant également dans le champ de l'anthropologie, Street oppose au « modèle autonome » de Goody un « modèle idéologique » (1984) : l'écriture, loin d'être une technologie neutre, est le produit d'un certain contexte social et ne peut être interprétée qu'en fonction de ce contexte. La multiplicité des contextes implique des pratiques distinctes, ce qui conduit Street à préconiser l'emploi de la notion au pluriel (« littératies ») plutôt qu'au singulier. Barton et Hamilton (2010) distinguent ainsi les pratiques dominantes des pratiques vernaculaires, qu'ils définissent ainsi : « [l]es pratiques de l'écrit vernaculaires ne sont pas encadrées par des règles et des procédures formelles d'institutions sociales dominantes, elles ont leur source dans la vie quotidienne » (2010, p.54). Elles relèvent par exemple de l'organisation de la vie privée (noter les rendez-vous, les numéros de téléphone, faire une liste de courses) ou de la communication personnelle. Il peut alors s'agir de l'écriture de lettres ou de cartes à destination de la famille ou d'amis. L'écriture de SMS constitue également une pratique de littératie vernaculaire (Penloup, 2012). Ces pratiques plurielles ne sont pas toutes reconnues socialement de la même façon. Barton et Hamilton rappellent que « certaines littératies sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres » (2010, p.50) et précisent :

[l]es pratiques de l'écrit vernaculaires que nous avons identifiées sont ancrées dans l'expérience quotidienne et répondent à des objectifs de la vie de tous les jours. Elles puisent dans les savoirs locaux autant qu'elles nourrissent ces savoirs. Elles sont souvent peu valorisées par la société et ne sont pas particulièrement soutenues ni régulées par des institutions sociales externes. Les pratiques de l'écrit vernaculaires peuvent être mises en opposition avec les pratiques dominantes. Les littératies dominantes sont celles qui sont associées à des organisations formelles, telles que l'éducation, la justice, la religion et le lieu de travail. Quoiqu'hétérogènes, ces pratiques dominantes ont pour point commun d'être plus formalisées que les pratiques vernaculaires et plus valorisées socialement. Elles sont standardisées et définies selon les objectifs formels de l'institution bien plus que selon les objectifs multiples et changeants des citoyens individuels et des communautés. (2010, p.59).

Ainsi, selon cette conception de la littératie, les pratiques dominantes de littératie sont plus « standardisées » que les pratiques vernaculaires et s'inscrivent davantage dans une norme définie par les institutions, comme l'institution scolaire, qu'il revient à l'élève d'intégrer. Toute déviation par rapport à cette norme est alors considérée comme une erreur : « les erreurs sont

⁵⁰ Molinié et Moore rappellent que « le courant des *New Literacy Studies* développé au Royaume-Uni sous l'impulsion de Brian Street et ses collègues s'oppose, entre autres, à la vision jugée trop déterministe des travaux de Jack Goody (Street, 1993 ; Fraenkel & Mbodj, 2010 ; Delbreilh, 2012) » (2012, p.11).

des formes morphologiques, syntaxiques et lexicales qui dévient des règles de la langue cible et vont à l'encontre des attentes des locuteurs natifs adultes qui savent lire et écrire »⁵¹ (Ferris, 2011, p.3, ma traduction).

Bien que Street ait développé un modèle idéologique de la littératie en opposition au modèle de Goody, les deux modèles ne sont peut-être pas exclusifs l'un de l'autre. Au contraire, ils peuvent être complémentaires. Ainsi, Lahire établit des ponts entre les deux modèles en s'inscrivant dans une approche sociologique (1993). Il s'appuie sur les travaux de Goody lorsqu'il rappelle que les formes sociales orales, historiquement plus anciennes, sont constitutives d'un « rapport oral-pratique au monde », que l'apprentissage y est toujours contextualisé, qu'il se fait par la pratique et l'imitation et ne requiert pas nécessairement de verbalisation. Il s'agit de développer des savoir-faire, des « connaissance[s] qui ne se connaît[ssent] pas » (De Certeau, 1980, p.110). Selon Lahire (1993), le degré d'objectivation du savoir est faible. Puis l'apparition de l'écriture a modifié le rapport au monde : les formes sociales scripturales ont d'abord permis de tenter d'organiser le monde, de l'interpréter ; elles fixent des règles et des lois. La maîtrise de l'écriture a alors donné lieu à une distinction entre profanes et scribes ou experts, à qui la capacité d'user de leurs savoirs dans un rapport « réflexif et distancié » a donné un certain pouvoir. Bien que la causalité entre développement de l'écriture et organisation sociale fasse écho à l'approche goodienne, la notion de formes sociales scripturales souligne la nature sociale des pratiques littéraires⁵².

À l'instar de Lahire, Jaffré, qui se situe dans le champ de la linguistique, dépasse la dichotomie entre approche cognitive et approche sociale lorsqu'il définit la littératie ainsi :

l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. (Jaffré, 2004, p.31).

En plaçant les pratiques littéraires en tant qu'actualisation de compétences au cœur de la notion et en rappelant leur nature située, Jaffré prend en compte la nature individuelle (les compétences) et sociale (les pratiques) de la littératie. Jaffré semble toutefois établir une distinction entre les pratiques cognitives, techniques, sociales et culturelles alors que ces

⁵¹ « Errors are morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target language, violating the expectations of literate adult native speakers ».

⁵² Lahire définit les formes sociales scripturales comme des « formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et / ou rendues possibles par les pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde » (1993).

différentes pratiques s'inscrivent toutes dans un contexte social spécifique qui les conditionne. L'auteur semble par ailleurs réduire ici les compétences mises en œuvre par le scripteur à leurs seules dimensions linguistique et graphique, alors que la prise en compte du contexte social constitue une autre compétence essentielle. Nous allons voir dans la section suivante que cette double nature éclaire la question de la place de l'écrit à l'école.

3.1.2 Pratiques sociales scripturales et formes scolaires

Lorsque le processus de « scripturalisation des formes sociales » (Lahire, 1993, p.33) s'est enclenché, à partir du 16^{ème} siècle, le principe de distinction entre « sacré » et « profane » s'est graduellement transformé en un principe de distinction entre « civilisation » et « sauvagerie », ou « cultivés » et « ignorants ». Il convenait alors d'alphabétiser l'ensemble de la population. Ce rôle a été dévolu à l'école, qui est donc historiquement liée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Le développement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture s'y est accompagné du développement d'un rapport réflexif et distancié à la langue et aux savoirs. Ces choix ont eu des conséquences sur le rapport individuel des élèves à l'école et à l'écrit.

3.1.2.1 L'école et la primauté de l'écrit

Aller à l'école, c'est avant tout apprendre à lire et à écrire : « [l]'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural » (Dabène, 1991, p.15). La scolarisation entraînerait alors une rupture avec des pratiques familiales ancrées dans des pratiques langagières orales (Goody & Watt, 1963) et à la différence de l'acquisition naturelle et en partie implicite du langage oral, l'apprentissage de l'écrit revêt une dimension initiatique :

[[l]a reproduction, à l'oral, comporte une part de récréation et [...] efface la signature individuelle au profit d'une appropriation collective, alors que l'écrit se transmet sans altération et que c'est toujours la même histoire qui est lue par d'innombrables lecteurs. Il n'est pas étonnant alors que dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural soit devenu le lieu du maintien sans risque de la tradition. Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (Dabène, 1987 – Bourgain, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auquel l'usager « ordinaire » ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique. (Dabène, 1991, p.12).

L'écrit renvoie dans l'imaginaire collectif à la norme, à la tradition et à ce qui ne change pas, ce qui explique selon Dabène la « sacralisation de l'écrit ». Dabène évoque ici l'écriture en français, mais si l'on considère que les apprenants de L2 ont fréquenté l'école depuis l'âge de six ans, et même souvent depuis qu'ils ont trois ans, alors on peut imaginer que leur rapport à l'écriture en L2 soit influencé par ce respect de la norme (cf. 3.1.2.3). En outre, Dabène rappelle que le texte écrit est habituellement associé à un auteur, dont la « signature individuelle » entre en résonance avec la notion de propriété intellectuelle et avec la problématique du plagiat en contexte académique. Mundt et Groves (2016) rappellent que le développement du numérique n'a pas seulement augmenté les possibilités de s'approprier les travaux produits par autrui, il a également brouillé les normes relatives à l'intertextualité : les chercheurs soulignent que la paraphrase n'est pas toujours perçue par les étudiants comme du plagiat et qu'elle peut être liée aux difficultés qu'ils rencontrent. Ils distinguent par ailleurs une intertextualité non-transgressive, qui pourrait participer au processus d'apprentissage et permettre aux étudiants de s'approprier les expressions et les tournures spécifiques à un champ disciplinaire à certaines conditions, d'une intertextualité transgressive, par exemple dans la situation où les étudiants présenteraient un travail fait par un autre étudiant comme le leur. L'utilisation des traducteurs en ligne soulève la question du plagiat de façon similaire (Mundt & Groves, 2016) car c'est bien un travail personnel que l'apprenant doit présenter. Or, si l'on se place dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 qui vise, entre autres, à acquérir des compétences lexicales et morphosyntaxiques et à développer une autonomie langagière, on peut se demander si, et jusqu'à quel point, les élèves qui ont recours aux traducteurs en ligne produisent un texte personnel. De fait, le recours à ces outils est considéré par certains enseignants comme une forme de tricherie (Case, 2015 ; Lee, 2019). Ainsi, à travers l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'école reste associée au maintien de la norme et au respect de la « signature individuelle » de l'auteur. Ces apprentissages s'accompagnent d'un traitement réflexif de la langue.

3.1.2.2 Une approche réflexive de la langue

Qu'elle en soit la cause (Goody, 1977 ; Goody & Watt, 1963) ou simplement l'instrument (Scribner & Cole, 2010 ; Street, 1984), la matérialité de l'écrit facilite la mise à distance du texte et encourage ainsi une approche réflexive. Selon Lahire (1993), cette réflexivité se traduit de deux façons : d'une part, les savoirs sont objectivés et doivent pouvoir faire l'objet d'une

verbalisation. Par exemple, il est attendu des élèves qu'ils soient capables de définir le lexique qu'ils emploient ou d'identifier la nature des mots. D'autre part, lors de ces temps d'analyse, la langue est décontextualisée, détachée des pratiques, ce qui fait écho au développement de la pensée abstraite en tant qu'apanage de la littérature selon Goody (1977 ; Goody & Watt, 1963). Le travail sur la langue mené en classe est alors une situation « anormale » qui nie le rapport dialogique propre à la langue en tant qu'acte énonciatif :

[]Le critère de correction, écrit M. Bakhtine, « ne s'applique à l'énonciation que dans des situations anormales ou particulières (par exemple l'étude d'une langue étrangère) ». En ce sens, la situation scolaire est une situation typiquement « anormale » puisqu'on n'y « parle » pas vraiment ou plus exactement qu'on n'y trouve pas un rapport dialogique, une compréhension responsive-active dans des échanges verbaux, mais qu'on y manipule, construit, dé-construit, reconstruit des propositions, des mots ou des groupes de mots dans tous les sens, c'est-à-dire qu'on apprend à rattacher des propositions, des mots ou des groupes de mots à des codes ou à des paradigmes. (Lahire, 1993, p.137).

Dans ce contexte, la langue est analysée en tant que système abstrait et normalisé, elle ne répond à aucun besoin énonciatif de la part du locuteur. Selon Lahire, l'enjeu de l'école n'est alors pas d'enseigner des savoir-faire, mais de « faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans / par l'écriture » (1993, p.37).

La lecture du socle commun de connaissances et de compétences⁵³ nous invite toutefois à nuancer ce propos. Ce texte définit les connaissances, les compétences et la culture que les élèves doivent avoir acquis en fin de scolarité obligatoire, c'est-à-dire à 16 ans, et dans son intitulé, met sur un pied d'égalité savoirs (« connaissances ») et savoir-faire (« compétences »). Parmi les connaissances et les compétences mentionnées figure l'acquisition de « langages pour penser et pour communiquer » (p.3). Le français y est à la fois présenté comme outil de réflexion et de communication. Il reste toutefois également objet de savoir : la correction linguistique, qui s'entend comme conformité à une norme, fait partie des compétences à acquérir et invite à une approche réflexive de la langue. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, l'objectif est résolument communicationnel : « [l'élève] maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne » (p.3). Il reste que cet enseignement s'inscrit dans un contexte où la langue, qu'il s'agisse de la L1 ou de la L2, est aussi objet de savoir et en tant que tel, fait l'objet d'une analyse réflexive, ce qui peut poser des difficultés à certains élèves.

⁵³ Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

3.1.2.3 D'une pluralité de pratiques langagières au développement d'un rapport singulier à l'écriture

Les pratiques littéraciques sont des pratiques sociales qui ne se valent pas toutes : nous verrons que certaines pratiques sont dominantes tandis que d'autres peuvent être considérées comme des pratiques vernaculaires (Barton & Hamilton, 2010) ou ordinaires (Dabène, 1991). Cette distinction a une incidence sur le rapport que forge chaque individu avec l'écriture (Guernier *et al.*, 2017 ; Barré-De Miniac, 2002 ; Barré-De Miniac, 2001 ; Barré-De Miniac, 2000).

1. Pratiques dominantes, pratiques vernaculaires et pratiques buissonnières

Bien que le recours aux traducteurs en ligne semble rarement autorisé par les enseignants, cette pratique a souvent été étudiée dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 en contexte institutionnel (cf. 2.3.1). Non seulement l'école en tant qu'institution valorise les pratiques scripturales, mais on peut également remarquer que certaines pratiques littéraciques sont plus valorisées socialement que d'autres. Dabène distingue l'écriture littéraire de l'écriture ordinaire (1991) tandis que Penloup rend compte de façon explicite des liens entre littératie et pouvoir, décrits auparavant par Barton et Hamilton (2010, p.2), en opposant « pratiques dominantes de la littératie, soutenues par l'école » et « littératies vernaculaires » (2012, p.2). Cette mise en valeur de pratiques dominantes, plus visibles et plus influentes aurait entraîné un appauvrissement du domaine du scriptural en privilégiant une variété qui « sert de support à la transmission de l'un des aspects du patrimoine culturel » (Dabène, 1991, p.14). Selon Penloup (2012), cette ligne de partage entre pratiques de littératie dominantes et pratiques vernaculaires se retrouve au sein des pratiques de littératie numérique, dont l'essor peut avoir une incidence sur les pratiques de littératie traditionnelle. Selon Penloup :

[l]'école se retrouve donc, avec les littératies numériques, dans une situation assez similaire à celle où elle se trouve avec l'oral, susceptible, pour les mêmes raisons, de l'embarrasser : elle doit composer avec des acquisitions qui se font massivement en dehors de tout lieu scolaire et penser son rôle sur cette base. (2012, p.3)

Bien que la recherche de Penloup porte sur les liens entre « langue-texto » et pratiques littéraciques scolaires des élèves, son propos semble approprié à l'utilisation des traducteurs en ligne, que les élèves utilisent principalement en dehors de l'école pour réaliser des travaux scolaires (cf. 2.3.1). Si l'écriture de SMS relève indéniablement de pratiques ordinaires

(Penloup, 2017, 2012), il semble que le recours aux traducteurs en ligne relève davantage d'un entre-deux. En effet, cette pratique semble répondre à la définition de Barton et Hamilton (2010), selon qui les pratiques vernaculaires « sont souvent peu valorisées par la société et ne sont pas particulièrement soutenues ni régulées par des institutions sociales externes », mais elle est au service d'une pratique de littératie dominante (faire ses devoirs) observée dans un contexte scolaire. Il ne s'agirait donc ni tout à fait d'une pratique scolaire, ni d'une pratique vernaculaire, mais plutôt d'une pratique buissonnière, pour reprendre le terme de De Certeau (1980) : les élèves se sont emparés, dans une « logique d'appropriation »⁵⁴ (Guichon, 2012), d'un outil qui n'a pas été conçu dans une perspective éducative pour s'acquitter de tâches scolaires en empruntant un chemin détourné. La proposition de Penloup de prendre en compte le « déjà-là des pratiques d'écriture numérique » (2017) pourrait toutefois aussi s'appliquer à l'utilisation des traducteurs en ligne, afin de développer chez les élèves des compétences critiques, essentielles au développement de compétences de littératie numérique (Ollivier *et al.*, 2018 ; Soubrié, 2021).

2. Pratiques scripturales dominantes et rapport à l'écriture

La domination de pratiques scripturales académiques est à mettre en regard avec le « rapport à l'écriture » de l'élève (Barré-De Miniac, 2000 ; Guernier *et al.*, 2017) qui peut être lié à son utilisation des traducteurs en ligne.

La domination de certaines pratiques littéraciques semble avoir été intériorisée par les élèves, qui distinguent une écriture personnelle, où il est possible de tout dire et où l'on peut écrire « au fil de la plume », d'une écriture pour l'école, qui est aussi une écriture sous contrôle (Barré-De Miniac, 2001 ; Guernier *et al.*, 2017). Les différentes études menées à ce sujet ont conduit Barré-De Miniac à développer la notion de « rapport à l'écriture ». Cette notion ne renvoie pas aux pratiques des élèves ou des scripteurs, mais à l'ensemble des opinions, des représentations, des attitudes singulières envers un objet qui reste fondamentalement social :

[c]ette notion de rapport à suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. [...] Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou

⁵⁴ Dans une logique d'appropriation, les individus « construisent un réseau de significations autour des TIC en même temps qu'ils développent, à des degrés divers, des usages raisonnés, créatifs et émancipatoires autour de ces outils et de leur potentiel d'utilisation » (Guichon, 2012, p.3)

moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (Barré-De Miniac, 2000, pp.15–16).

Cette citation rend compte de la dimension holistique de cette notion, qui peut être définie comme la relation entre un individu et son environnement. L'individu est ici considéré comme une entité complexe qui articule les sphères cognitive, affective et linguistique et qui construit sa relation à l'écriture, et par là même, au langage et au savoir, de façon dynamique. Le « rapport à » n'est alors par conçu en des termes déterministes, mais bien en termes de singularité : « C'est précisément ce qui fait qu'un individu est à la fois lui-même et un individu socialement situé, qui est au cœur de la problématique » (2000, p.56). Ce rapport à l'écriture se compose de quatre grands ensembles et peut être modélisé de la façon suivante (cf. Figure 3.1) :

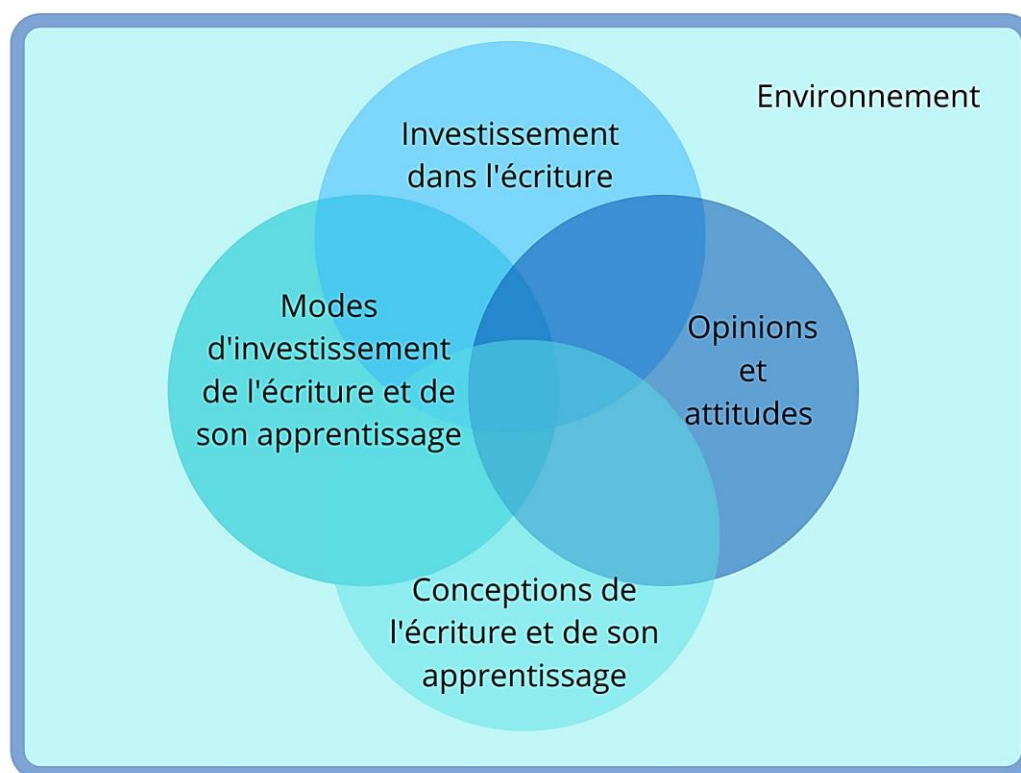


Figure 3.1 - Rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000)

Le rapport à l'écriture d'un individu s'inscrit dans un environnement social et renvoie aux dimensions suivantes :

- « l'investissement de l'écriture » (Barré-De Miniac, 2002, p.30), qui renvoie à l'intérêt affectif de l'individu ainsi qu'à l'énergie, positive ou négative, qui y est consacrée ;

- « les opinions et les attitudes » (Barré-De Miniac, 2002, p.33), qui renvoient aux représentations en tant que construction de la réalité d'un groupe ou d'un acteur social ainsi qu'aux comportements ;
- « les conceptions de l'écriture et de son apprentissage » (Barré-De Miniac, 2002, p.35) ;
- « le mode d'investissement de l'écriture » (Barré-De Miniac, 2002, p.37), c'est-à-dire la façon dont les élèves parlent des opérations mentales relatives à l'apprentissage de l'écriture.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne relève pas seulement de la sphère cognitive, mais il ne se réduit pas non plus à l'intégration par l'élève de pratiques imposées par la société. C'est un processus dynamique au cours duquel se construit une relation complexe entre un individu doué de cognition et d'affects et une pratique sociale, ce qui n'est pas sans rappeler le modèle de processus rédactionnel révisé par Hayes (1996) déjà présenté (cf. 2.1.1.3).

La conscience que les apprenants peuvent avoir du décalage qui existe entre leurs pratiques et les attentes institutionnelles peut entraîner ce que Dabène nomme une « insécurité scripturale » (1991). L'insécurité scripturale est le résultat des tensions à l'œuvre au sein des pratiques d'écriture : le texte, produit de l'expression individuelle, est soumis au regard et au jugement d'autrui (Barré-De Miniac, 2000) et le scripteur est pris entre liberté et contraintes, ce que Dabène appelle « les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication" scripturale » (1991). Ce sentiment d'insécurité est d'autant plus fort lorsque le scripteur n'a pas développé toutes les compétences nécessaires pour maîtriser les modèles et les normes littéraires attendues (Dabène, 1991 ; Penloup, 2012). Cela peut entraîner des difficultés à prendre des risques et entraver le processus d'autonomisation, qui constitue l'un des enjeux de l'enseignement secondaire en France. Bien que Dabène parle ici de pratiques scripturales en L1, il n'est pas impossible qu'un phénomène similaire puisse être observé en L2, d'une part car le rapport à l'écriture en L2 des élèves peut être influencé par leur expérience littéraire en L1, d'autre part car un apprenant de L2, en particulier de niveau débutant ou intermédiaire, peut avoir le sentiment qu'il ne dispose pas encore des compétences suffisantes pour s'exprimer avec aisance et précision.

Conclusion intermédiaire

Le recours aux traducteurs en ligne a été ici considéré en tant que pratique littéraire, c'est-à-dire en tant que pratique sociale. Par conséquent, cette section s'est intéressée au contexte scolaire dans lequel s'inscrit l'enseignement-apprentissage de la L2. Des liens forts existent

entre l'école et l'écriture : l'école est un lieu d'initiation, où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est associé à l'intégration d'une norme et où le développement de pratiques scripturales s'accompagne d'une approche réflexive de la langue et, plus généralement, des savoirs. Bien que les enjeux communicatifs soient mis en avant lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage de la L2, on peut considérer que la relation que l'élève développe avec la L2 et avec les pratiques d'écriture reste influencée par ce contexte.

En outre, les pratiques littéraciques ne sont pas toutes valorisées socialement. Les pratiques dominantes, valorisées par l'école, sont plus normatives et le décalage entre les pratiques personnelles des élèves, leurs compétences et les exigences institutionnelles peuvent être génératrices d'insécurité scripturale. Le recours aux outils d'aide à la traduction pourrait alors constituer une tentative de réponse de leur part aux attentes scolaires. La section suivante s'attachera à étudier plus précisément l'enseignement de la L2 dans le second degré en France et la place accordée à la L1 dans ce contexte.

3.2 Place de la L1 dans l'enseignement de l'anglais dans le second degré en France

Le recours aux traducteurs en ligne soulève la question de la traduction et plus largement de la place de la L1 dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Le terme de « traduction » tel qu'il est employé dans les articles cités dans cette section renvoie à des activités différentes. Il convient donc de distinguer les différentes façons dont la L1 peut être présente dans le cadre d'une classe de L2. Je présenterai ensuite l'évolution des approches à ce sujet telles qu'elles apparaissent dans les discours institutionnels, cette question sera ensuite examinée du point de vue des enseignants.

3.2.1 L1 dans la classe de L2 et traduction : quelques distinctions

L'emploi de la L1 dans la classe de L2 renvoie à des situations très diversifiées qu'il convient d'identifier avant d'examiner les discours institutionnels. En effet, bien que le terme de « traduction » soit souvent employé, il renvoie à des situations très différentes. La traduction

peut être pratiquée en tant qu'activité de communication ou en tant qu'activité d'apprentissage. Elle peut également se produire dans le cadre d'alternances codiques. Selon la situation, le recours à la L1 et à la traduction est lié plus ou moins directement à l'objectif d'apprentissage. La L1 est tout d'abord primordiale dans les activités de communication qui relèvent de la médiation : la traduction et l'interprétation (Aden, 2012 ; Médioni, Mazet & Sebahi, 2016 ; Piccardo, 2012). Le CECRL définit la médiation ainsi :

[d]ans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. (CECRL, 2001, p.71).

Les activités de médiation n'engagent pas systématiquement la L1, mais si l'on considère les activités de traduction et d'interprétation, la L1 y joue un rôle constitutif, puisque le rôle du locuteur ou du scripteur est de rendre compte dans une langue de ce qu'il a compris dans une autre langue. Ces activités sont donc, par définition, bilingues, et ne peuvent exister si la L1 n'est pas prise en compte.

Les activités d'apprentissage (Tardieu, 2014a) renvoient aux activités dont la finalité directe n'est pas la communication, mais bien un apprentissage linguistique spécifique (Puren, 2021 ; Machida, 2011 ; Lopriore, 2006 ; Chadelat, 1999 ; Duff & Polio, 1990 ; Atkinson, 1987). Elles incluent des exercices⁵⁵ tels le thème grammatical, dont l'objectif est de « repérer la règle mise en jeu, [...] se remémorer cette règle, et [...] l'appliquer de manière réfléchie » (Puren, 2021). Ces activités d'apprentissage peuvent viser à entraîner l'élève, à développer ses connaissances et ses compétences, mais aussi à vérifier ce qu'il a compris. Bien que la L1 joue un rôle central dans ces activités, on peut considérer qu'elle reste accessoire par rapport à l'objectif d'apprentissage : si l'on prend l'exemple du thème grammatical, qui vise à s'entraîner pour employer une structure grammaticale, d'autres types d'activités pourraient être proposés sans que la L1 ne soit sollicitée.

Enfin, l'alternance codique renvoie ici à toute situation où l'enseignant ou l'élève fait usage de deux langues dans un même échange, c'est-à-dire que l'un ou l'autre a recours à la L1 (Littlewood & Yu, 2009 ; Turnbull, 2006 ; Castellotti, 1997 ; Pochard, 1997 ; Simon, 1997 ; Atkinson, 1987). L'alternance codique fait partie des « marques transcodiques » (Py, 1997,

⁵⁵ J'emploie ici le terme d' « exercice » en tant qu'activité d'apprentissage structurée (Tardieu, 2014a).

p.500) : cette expression renvoie à « toute forme linguistique qui, dans un segment de discours formulé dans une langue donnée, dénote la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs » (Py, 1997, p.500). L'alternance codique peut servir l'objectif d'apprentissage, mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, le recours à la L1 peut constituer une aide à la compréhension, dans le cas d'une traduction de la L2 vers la L1, ou une aide à l'expression si la traduction s'effectue de la L1 vers la L2. L'alternance codique est aussi souvent mentionnée dans le cadre d'explications grammaticales (par exemple : Machida, 2011 ; Chadelat, 1999) et dans une perspective de contrôle : l'enseignant peut alors vérifier de façon non formalisée si les élèves ont compris un mot, un texte ou une explication. La L1 peut aussi être sollicitée pour expliquer une consigne. L'alternance codique peut enfin avoir lieu lorsque l'objet de l'échange n'est plus l'apprentissage de la L2, par exemple dans le cadre de la gestion de classe (Littlewood & Yu, 2009).

On peut remarquer que la « traduction » mentionnée dans les différentes études peut relever de trois dimensions : la traduction est une activité langagière selon le CECRL, mais elle peut aussi être menée dans le cadre d'activités d'apprentissage. Enfin, l'enseignant ou l'élève peut se livrer à des traductions dans le cadre du cours, dans des échanges qui relèvent de l'alternance codique. Maintenant que les différents emplois de la L1 dans le cours de L2 ont été identifiés, je vais examiner l'évolution des discours institutionnels sur la place de la L1 dans l'enseignement de la L2.

3.2.2 Évolution des discours institutionnels

Il est possible que les représentations et les pratiques des enseignants relatives aux traducteurs en ligne soient influencées par les liens entre enseignement et traduction et par la place accordée à la L1 dans l'enseignement des L2. La place de la L1 dans l'enseignement des langues étrangères a fait l'objet de préconisations institutionnelles sans équivoque pendant la majeure partie du 20^{ème} siècle, mais elle semble aujourd'hui plus ambiguë (Lopriore, 2006, p.85). Après avoir présenté ces changements, je m'intéresserai aux activités de médiation mentionnées dans le CECRL, qui pourraient conduire à une réhabilitation de la traduction.

3.2.2.1 De la méthode indirecte à la méthode directe

La méthodologie de « grammaire-traduction » est apparue au début du 19^{ème} siècle. L'enseignement des langues étrangères reproduisait alors l'enseignement des langues anciennes, le latin et le grec, dans un double objectif : l'objectif culturel, que la traduction de textes littéraires permet d'atteindre, et l'objectif formatif, à travers l'approche grammaticale de la langue (Puren, 1995). L'entraînement à la traduction visait également à développer les compétences d'expression. La L1 avait donc toute sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère, dans la mesure où elle constituait une passerelle entre l'apprenant et la langue étrangère.

À la méthode indirecte a succédé la mise en œuvre de la méthode directe dès 1901 (Tardieu, 2014b). Selon cette méthode, qui s'appuie sur le modèle de l'acquisition de la L1, c'est par l'exposition à la langue, par l'intuition et par l'imitation que l'on apprend (De Carlo, 2006). Par conséquent, la traduction n'est plus pratiquée et le recours à la L1 est prohibé (Puren, 1995 ; Tardieu, 2014b). Plusieurs méthodologies ont suivi : la méthode active, introduite en France en 1925, puis l'approche audio-visuelle en 1969. Si ces méthodes font osciller le balancier entre objectifs pragmatiques et objectifs académiques (Tardieu, 2014b), le principe direct est maintenu et soutenu par les théories béhavioristes et par la théorie de l'acquisition de Krashen (Tardieu, 2014b). Mais la situation est confuse. La traduction est ponctuellement présente (De Carlo, 2006) et on reconnaît que les difficultés rencontrées en classe peuvent autoriser le recours à la traduction dans certaines situations (Puren, 1995) : elle permet par exemple de vérifier la compréhension d'une explication en L2 ou bien d'un texte. Puren (1995) se réjouissait de la réintroduction de la traduction dans le cadre de l'épreuve du baccalauréat. Pourtant, les instructions officielles restent évasives sur la place à accorder à la L1 dans la classe de L2, que ce soit dans le cadre de la traduction en tant qu'activité langagière, ou bien dans le cadre de l'apprentissage. Castellotti (1997) cite en exemple les programmes d'anglais et d'espagnol de 1996. Ainsi, dans le programme d'anglais pour le lycée, on peut lire :

[e]n cours de langue vivante étrangère, on parle essentiellement la langue étudiée, même si ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable à chacun n'est pas à écarter. (Anglais classes de 2nde, 1re et terminale ; horaires, objectifs, programmes, instructions [1996], cité dans Castellotti, 1997, p.403).

Le recours au français n'est pas complètement interdit, mais il est tout au plus toléré dans des circonstances précises, à des fins d'explications grammaticales et de contrôle. Les programmes

d'espagnol de collège reconnaissent davantage la place du français dans le cours de langue étrangère :

*[[l'apprentissage des langues étrangères implique une prise de conscience progressive de leur mode de fonctionnement. **Cette réflexion sur le langage, y compris sur le français,** contribue à développer les facultés conceptuelles et favorise l'autonomie d'expression. [...]*

*Les nouveaux programmes [...] précisent la fonction de la pratique raisonnée de la langue et **la place qui revient au français** ; [...] Après avoir fait repérer et pratiquer telle formulation, telle expression, telle phrase structurée, on exerce les élèves à une confrontation réfléchie de ces formulations **avec, éventuellement, leur traduction en français** : ainsi, les élèves prennent conscience des rapprochements possibles, de l'originalité et du caractère spécifique de chaque langue. (Espagnol, collège ; horaires, objectifs, programmes, instructions [1996] cité dans Castellotti, 1997, p.403)⁵⁶.*

On peut remarquer que dans les programmes d'espagnol, le français n'est plus seulement un outil mis au service de l'espagnol. Au contraire, la réflexion de l'apprenant se nourrit de la comparaison entre les deux langues, ce qui semble amorcer une nouvelle approche relative à la place de la L1 dans l'apprentissage. Nous allons voir que le CECRL encourage à une réhabilitation de la L1 dans la classe de L2.

3.2.2.2 Vers une réhabilitation de la traduction ?

La question de la place de la L1 dans l'enseignement-apprentissage de la L2 a à nouveau émergé dans le sillage du CECRL par le biais des activités de médiation, mais l'influence de la méthode directe reste encore très présente.

1. Le CECRL : introduction d'activités de médiation

Le CECRL distingue quatre types d'activités langagières. Aux activités de réception, de production et d'interaction s'ajoutent les activités de médiation. Toutes se déclinent à l'oral et à l'écrit. L'émergence de cette activité langagière est à relier au contexte socioéconomique (Aden, 2012) et culturel (Cook, 2007), et l'objectif est résolument communicationnel. Les exemples d'activités de médiation fournis par le CECRL montrent que ces activités relèvent de la vie courante (De Carlo, 2012) et qu'elles ne requièrent pas nécessairement d'expertise linguistique

⁵⁶ C'est moi qui souligne.

(Médioni *et al.*, 2016 ; Piccardo, 2012). En effet, bien que l'interprétation simultanée figure dans cette liste, des activités d'interprétation non formelles sont aussi mentionnées : « interprétation non formelle pour des amis, de la famille » ou bien « interprétation de pancartes, de menus, d'affichettes » (CECRL, 2001, p.71). De façon similaire, la médiation écrite englobe la traduction littéraire mais aussi les résumés d'articles de journaux. Le CECRL présente donc la traduction et plus généralement, les activités de médiation, comme des activités langagières qui peuvent être adaptées à chaque niveau d'apprentissage.

Le recours à la L1 dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une L2 n'est pas seulement en cohérence avec le contexte socioéconomique actuel, il est également en accord avec l'approche constructiviste. Cette approche considère l'apprentissage comme un processus dynamique qui intègre de nouvelles connaissances aux connaissances déjà acquises et permet de dépasser l'alternative entre méthode directe et méthode indirecte :

[d]ans les deux objets en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 (la L1 et la L2), on avait cherché jusqu'à présent soit à prendre systématiquement appui sur l'objet L1 pour enseigner l'objet L2 (paradigme traditionnel), soit à isoler totalement l'objet L2 de l'objet L1 en organisant un enseignement autonome de la L2 (paradigme direct). Dans le paradigme constructiviste, on va considérer qu'il est possible de dépasser une telle alternative en partant du sujet (l'apprenant) construisant progressivement sa compétence aussi bien à partir de la L1 que de la L2 et du contact qui s'établit ainsi chez lui entre les deux langues. (Puren, 1995, p.8).

Si l'apprenant s'appuie sur ses connaissances dans le processus d'apprentissage, alors la L1 constitue un levier sur lequel l'élève peut s'appuyer pour construire et développer sa compétence en L2. C'est en effet à partir de ce contact entre L1 et L2 que l'élève construit sa représentation de la L2, ou interlangue, dont les erreurs peuvent être la trace (Corder, 1967). La L1 n'est donc pas un obstacle à l'apprentissage (De Carlo, 2006 ; Chadelat, 1999) mais représente au contraire un avantage (Puren, 2021) et, en tant que « constituant d'un répertoire bilingue » (Py, 1997, p.502), elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Le CECRL reconnaît pleinement l'identité bilingue du locuteur. En effet, si l'on parcourt la grille des descripteurs correspondant aux activités de conversation et discussion en ligne, on peut lire ceci pour le niveau A2 :

*[p]eut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des liens et des vidéos / audio intégrés en utilisant une langue simple mais **il/elle aura en général besoin de faire***

appel à un outil de traduction en ligne ou à d'autres ressources. (CECRL, Volume complémentaire, p.100)⁵⁷.

Ainsi, la reconnaissance du bilinguisme du locuteur entraîne dans le CECRL la légitimation de la consultation d'outils de traduction en ligne. Il reste que l'influence de la méthode directe demeure en France et que, d'un point de vue institutionnel, la L1 peine à trouver une place dans l'enseignement de la L2.

2. L'influence de la méthode directe : une lente évolution

Le CECRL a indéniablement modifié l'enseignement des langues vivantes en France. Les lycéens sont désormais évalués dans cinq activités langagières⁵⁸ aux épreuves du baccalauréat et l'épreuve de compréhension orale s'appuie sur la L1 :

[l]a compréhension de l'oral est évaluée à partir d'un document audio ou vidéo dont la durée n'excède pas 1 minute 30. Le document est écouté trois fois, les écoutes étant espacées d'une minute. Durant les écoutes, les candidats peuvent prendre des notes. Le titre du document et, éventuellement, les noms propres, sont fournis aux candidats.

*À l'issue de la troisième écoute, les candidats disposent de 20 minutes pour **rendre compte du document oral, en français**, de manière libre ou guidée* ⁵⁹.

Le français est ici employé afin d'évaluer les compétences de compréhension orale du candidat, dans une activité qui pourrait évoquer une activité de médiation. Cependant, comme nous l'avons vu plus tôt, la traduction avait déjà été réintroduite dans les épreuves du baccalauréat dès 1995 (cf. 3.2.2.1). L'usage du français reste alors réservé au domaine de l'évaluation. Aden déplore :

[d]ès 2002, la France est l'un des premiers pays à tenter d'intégrer l'esprit du Cadre à ses programmes de langues tout en rejetant clairement l'éthique plurilingue et interculturelle, et laissant de facto la médiation en dehors des compétences langagières à entraîner. (Aden, 2012, p.272)

Les activités de réception, de production et d'interaction orale sont pleinement reconnues, à la différence de la médiation.

⁵⁷ C'est moi qui souligne.

⁵⁸ Depuis la réforme de 2011, l'épreuve de langues vivantes du baccalauréat général et technologique est composée d'épreuves orales (compréhension, production, interaction) et écrites (compréhension et production).

⁵⁹ Bulletin Officiel spécial n°7 du 31 juillet 2020. C'est moi qui souligne.

La lecture de manuels publiés suite à l'intégration du CECRL dans les programmes montre que le français n'y est pas absent. Le tableau suivant présente de façon synthétique les éléments en français dans trois manuels, parus chez des éditeurs différents et correspondant aux niveaux de Seconde, de Première et de Terminale (cf. Tableau 3.1) :

Freestyle 2^{nde} (Andrès, Chilvers, & Voisin, 2014)
« Avant-propos ». « Mode d'emploi » : présentation de l'organisation des pages du manuel. « Tableau des contenus » : thématiques lexicales, grammaticales et phonologiques.
« <i>Language practice</i> » : phonologie.
« Précis grammatical » (à la fin du manuel).
Meeting Point 1^{re} (Stark et al., 2011)
Avant-propos. « Déroulement d'une unité » : présentation de l'organisation des unités du manuel. « Évaluation : mode d'emploi » : présentation des évaluations présentes dans le manuel et des fiches qui pourront être distribuées par le professeur. « Sommaire » : thématiques grammaticales et notions du programme ⁶⁰ . « Évaluation diagnostique » : présentation des niveaux de compétence B1 et B2 du CECRL.
« Help ! » : traduction lexicale non-systématique. « <i>Your task</i> » : aide méthodologique pour préparer la tâche. « <i>Language at work</i> » : observation grammaticale.
« Apprendre du vocabulaire » : aide méthodologique. « Apprendre à traduire » : aide méthodologique. « Améliorer sa prononciation » : aide méthodologique. Précis grammatical (à la fin du manuel).
Password Tle (Fontaine et al., 2012)
Avant-propos. « Déroulement d'une unité » : présentation de l'organisation des unités du manuel. « Sommaire » : Objectifs communicationnels, thématiques grammaticales et phonologiques, tâches d'entraînement, tâches finales, aide méthodologique.
« <i>Grammar</i> » : questions en français pour guider les élèves dans l'observation de phrases. « Stratégies » : aide méthodologique (par exemple : « Exposer un point de vue »).
Grammaire. Prononciation.

Tableau 3.1 - Place de la L1 dans trois manuels d'anglais en lycée

Pour chaque manuel, la ligne bleu clair indique les unités qui constituent le cœur du manuel. C'est là où se trouvent les documents utilisés comme supports et les activités, tâches ou exercices afférentes. De nombreux traits communs se dessinent : le français est sollicité en

⁶⁰ Les notions au programme en 2011 étaient les suivantes : mythes et héros, lieux et formes de pouvoir, l'idée de progrès et espaces et échanges.

début d'ouvrage afin de présenter le manuel et son organisation, il est également employé de façon presque exclusive à la fin de l'ouvrage, dans un précis grammatical et phonologique. Par contre, si l'on observe les unités en elles-mêmes, elles sont presque exclusivement en anglais, à l'exception des points grammaticaux, phonologiques et méthodologiques qui sont présentés en français. Enfin, le lexique fait ponctuellement l'objet d'une traduction dans le manuel Meeting Point 1^{re} mais pas dans les autres manuels. On peut remarquer que ce même manuel propose une aide méthodologique à la traduction, contrairement aux autres, mais aucun des trois ne propose d'activités de traduction ou de médiation. Cette brève analyse laisse donc penser que le français a bien une place dans l'enseignement de l'anglais, mais que celle-ci reste périphérique : l'usage du français a une visée explicative et permet principalement de décrire la langue et son fonctionnement.

En dépit de cette réticence à intégrer la L1 et les activités de médiation dans l'enseignement de la L2, les derniers programmes de lycée semblent s'être davantage mis au diapason du CECRL et la médiation y est introduite :

la médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur :

- prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe ;*
- identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;*
- traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui ;*
- anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc.*

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences ⁶¹.

Ainsi, la médiation est reconnue à l'oral comme à l'écrit et sa dimension communicationnelle est prise en compte : l'élève médiateur s'adresse à ses camarades de classe. On peut toutefois être surpris du glissement opéré de la médiation « introduite par le CECRL » et transformée dans le contexte scolaire en « exercices » qui semble aller à l'encontre de cet objectif de communication. Enfin, si l'on fait exception des activités de traduction et d'interprétation, on peut encore constater que la médiation ne renvoie pas explicitement à des activités qui

⁶¹ Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019. C'est moi qui souligne.

sollicitent le français. Il semble donc que les changements peinent à se mettre en place et que la place de la L1 dans l'enseignement de la L2 reste équivoque : si la traduction en tant qu'activité langagière semble être peu à peu réhabilitée, la traduction en tant qu'activité d'apprentissage et l'alternance codique restent essentiellement invisibles dans les textes institutionnels, ce qui n'est pas sans poser de difficultés aux enseignants, comme nous allons le voir maintenant.

3.2.3 Et les enseignants ? De la formation aux pratiques de classe

Bien que les textes officiels récents fassent mention de la L1 au travers des activités de médiation, la place du français dans l'enseignement de la L2 semble faire l'objet de réticences institutionnelles et reste peu explicitée (cf. 3.2.2.2). Dans cette section, je propose de me placer du point de vue des enseignants. Après avoir suivi une formation où la traduction tient une place importante, ils mettent en œuvre des pratiques parfois en décalage avec leurs propres représentations relatives à la place de la L1 dans la classe d'anglais.

3.2.3.1 Formation disciplinaire, thème et version

L'accès au corps des enseignants en France s'effectue par le biais de deux concours : le CAPES, qui se prépare dans le cadre d'un Master, et l'agrégation, pour les titulaires d'un Master. Ces concours se déroulent de façon similaire : les candidats passent d'abord des épreuves écrites d'admissibilité, puis les candidats admissibles se présentent à des épreuves orales d'admission. Le tableau suivant présente l'évolution des épreuves du CAPES⁶² (cf. Tableau 3.2) :

Épreuves	Coefficient
Arrêté du 19 avril 2013	
Épreuves d'admissibilité	
Composition à partir d'un dossier	2
Traduction (thème ou version, au choix du jury)	2
Épreuves d'admission	
Épreuve de mise en situation professionnelle	4

⁶² Bien que ces deux concours permettent d'intégrer le corps enseignant, le recrutement s'effectue principalement par le biais du CAPES : en 2020, sur les 1074 postes ouverts aux concours, 913 postes étaient accessibles par le biais du CAPES, soit 85 % de la totalité des postes, et 161 étaient ouverts aux candidats à l'agrégation (DEPP, 2021). C'est pourquoi j'ai privilégié l'étude des épreuves du CAPES.

Épreuve d'entretien à partir d'un dossier	4
Arrêté du 28 décembre 2009	
Épreuves d'admissibilité	
Commentaire dirigé en langue étrangère	3
Traduction (thème et / ou version) accompagnée éventuellement d'une explication de certains choix de traduction.	3
Épreuves d'admission	
Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée	3
Épreuve sur dossier	3
Arrêté du 18 mai 1999	
Épreuves d'admissibilité	
Composition en français	1
Commentaire dirigé en anglais	1
Traduction	1
Épreuves d'admission	
Épreuve pré-professionnelle sur dossier	3
Épreuve orale en langue étrangère	3

Tableau 3.2 - Épreuves du CAPES d'anglais

Ce tableau présente de façon synthétique les épreuves d'admissibilité et d'admission au CAPES des trois dernières réformes. Les épreuves d'admissibilité sont au nombre de deux ou trois selon les réformes, mais on peut constater qu'elles incluent systématiquement une épreuve de traduction. Le candidat peut avoir à traduire une version, un thème ou les deux. De fortes variations peuvent toutefois être observées en relation aux coefficients : l'épreuve de traduction ne représentait qu'un peu plus de 10 % de la note finale obtenue par les candidats jusqu'à l'arrêté du 28 décembre 2009, pour représenter ensuite 25 % de la note finale. À partir de la réforme de 2013, son poids dans la note finale a à nouveau baissé pour représenter environ 16 % de la note finale. Il reste que la traduction n'a cessé de faire partie des épreuves d'admissibilité et qu'elle constitue donc une part non négligeable de la formation des enseignants. Il ressort par ailleurs qu'elle représentait un tiers de la note d'admissibilité jusqu'en 2009, puis la moitié de la note qui permettait aux candidats d'être admissibles au concours.

À partir de la session 2022, le concours du CAPES est composé de deux épreuves d'admissibilité : l'épreuve écrite disciplinaire vise à « évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée »⁶³. Cette épreuve sur dossier comporte une composition en langue étrangère et une

⁶³ devenirensignant.gouv.fr, consulté le 29 août 2021.

activité de traduction (thème ou version). Elle est complétée par une « épreuve écrite disciplinaire appliquée », dont l'objectif est d'« évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles ». Ces épreuves ont le même coefficient. La traduction est donc maintenue dans l'évaluation des futurs enseignants et le rapport de jury de la session de 2020 explicite les critères pris en compte pour l'évaluation des candidats :

*cette épreuve nécessite un entraînement régulier aux exercices de thème et de version, **une compréhension fine des deux langues, une bonne maîtrise du lexique, de la grammaire et des registres de langue.** L'aisance s'acquiert aussi à travers la lecture régulière d'œuvres littéraires classiques ou plus contemporaines dans les deux langues, dont on encourage les candidats à ne pas se priver⁶⁴.*

Les candidats sont avant tout évalués selon leurs compétences de compréhension et sur leurs compétences linguistiques (lexicales et grammaticales) et sociolinguistiques, mais les compétences spécifiques à la traduction sont également prises en compte :

[l]a présence de références culturelles ainsi que d'images parfois inhabituelles suppose que les candidats n'aient pas un recours systématique au calque mais sachent mobiliser à bon escient les compétences et stratégies liées à la traduction ainsi que ses divers procédés (transposition, modulation, réduction, étoffement, équivalence, etc.)⁶⁵.

Ainsi, des compétences spécifiques de traduction sont également attendues.

Le concours d'admissibilité à l'agrégation d'anglais se compose de quatre épreuves écrites présentées dans le tableau suivant (cf. Tableau 3.3) :

Épreuve	Coefficient
Dissertation en français	1
Commentaire de texte en anglais	1
Composition de linguistique (phonologie, grammaire)	1
Épreuve de traduction (thème et version)	2

Tableau 3.3 - Épreuves d'admissibilité à l'agrégation d'anglais

De même que pour les épreuves du CAPES, on peut constater que l'épreuve de traduction tient une place importante dans l'évaluation des candidats, dans la mesure où elle représente 40 %

⁶⁴ Rapport du jury : Concours – CAPES externe, 2020 (p.3).

⁶⁵ Rapport du jury : Concours – CAPES externe, 2020 (p.20).

de la note finale d'admissibilité. Le rapport de jury publié en 2020 apporte quelques précisions sur les critères pris en compte pour l'évaluation des candidats : « il va sans dire que nuance et précision sont des aspects essentiels de l'exercice » (p.77). L'importance accordée aux nuances de sens est également évoquée dans le cadre de la version : « la réussite à l'épreuve de version suppose à la fois la capacité à mobiliser des termes appartenant aux vocabulaires actif et passif et le souci de traduire au plus près toutes les nuances de sens d'un terme en les analysant en contexte » (p.91). Il ressort que la traduction joue un rôle notable dans l'évaluation des candidats qui souhaitent devenir enseignants, que ceux-ci se présentent au CAPES ou à l'agrégation. Cette épreuve vise à évaluer l'expertise linguistique des candidats, en particulier pour le CAPES, mais aussi des compétences spécifiques de traduction. Dans ce contexte, la traduction apparaît comme une activité de spécialistes, ce qui peut avoir une incidence sur les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants quant à la place de la traduction et de la L1 dans l'enseignement de l'anglais.

3.2.3.2 Représentations et pratiques professionnelles

Les discours institutionnels ont longtemps interdit l'usage de la L1 dans la salle de classe, ce qui transparaît dans plusieurs anecdotes professionnelles. Ainsi, lorsque Médioni rapporte une observation de classe qui s'est déroulée en 1974, lors de son année de stage, elle déclare : « c'est la méthode directe qui est encore en vigueur, et tout recours au français L1 est absolument proscrit dans la classe de LE⁶⁶, *a fortiori* un jour d'inspection ! » (2016, p.11). Plus récemment, Simon (1997) rend compte du désarroi d'enseignants-stagiaires confrontés à l'irruption de la L1, dans le cadre d'alternances codiques, dans le cours de langue étrangère :

[u]n des premiers problèmes auquel le jeune professeur-stagiaire en IUFM se trouve confronté dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est celui de l'émergence intempestive dans sa classe de la langue source (LS). Bien formé, performant en langue cible (LC) et muni de bonnes intentions pédagogiques -« c'est en communiquant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer »- il essaie de mettre en place des interactions en LC visant à développer la fameuse compétence de communication, finalité ultime de l'apprentissage des langues. Très vite, il est dérouteré et parfois découragé de découvrir que malgré la consigne explicite imposée de ne parler qu'en langue étrangère,

⁶⁶ Langue Étrangère.

contrat didactique tacite, l'élève recourt inévitablement à la langue source. (1997, pp.445–446)

La pression ressentie face à l'injonction de n'utiliser que la L2 dans la classe est ici manifeste. Cette pression n'est peut-être pas seulement due à l'influence de la méthode directe, mais aussi à des raisons pragmatiques : le temps d'enseignement est limité et doit être réservé autant que possible à l'exposition à la L2 (Turnbull, 2006 ; Coste, 1997). Dans cette perspective, le recours à la L1 est considéré comme du temps pris sur le temps d'exposition à la L2. Il reste que les alternances codiques font partie des pratiques de classe :

[I]a réalité des classes de langues a durablement [...] fait une place à la langue « maternelle » des apprenants ou, du moins à la langue de l'école. Mais de tels usages, pour constants qu'ils puissent être, restent soit ignorés, soit inavoués et perçus comme un pis-aller quelque peu illicite au regard des méthodologies en vigueur ou de la représentation qu'on se donne de ces dernières. (Coste, 1997, pp.394–395)

De façon intéressante, Coste présente ici le recours à la L1 dans la classe de L2 comme une pratique « soit ignoré[e], soit inavoué[e] », en un mot comme une pratique clandestine, ce qui peut rappeler les pratiques des lycéens qui ont recours aux traducteurs en ligne. Plusieurs études ont montré que le recours à la L1 peut pourtant servir différents objectifs :

- des objectifs pragmatiques : éviter une explication chronophage ou trop complexe en L2 (Puren, 2021 ; Castellotti, 1997) ;
- des objectifs cognitifs : mener une réflexion d'ordre métacognitif (Castellotti, 1997 ; Machida, 2011) ;
- des objectifs psycho-affectifs : réduire l'anxiété relative à l'apprentissage (De Carlo, 2012) ;
- un objectif éthique : aider les élèves en difficulté. En effet :

[I]l se trouve en outre qu'en ce qui concerne la relégitimation de la traduction en classe de langue, l'épistémologie constructiviste est fortement secondée par l'exigence éthique. Nous savons tous d'expérience, en effet [...], que ce sont les élèves les plus en difficulté qui ressentent le plus le besoin de traduire et qui utilisent le plus la traduction comme stratégie individuelle d'apprentissage. Au nom de quoi pourrait-on continuer aujourd'hui encore à les priver de ce dont ils ont besoin, alors que l'on prône par ailleurs la « centration sur l'apprenant » et le « respect de ses stratégies d'apprentissage » ? (Puren, 1995, pp.11–12)

Selon l'approche constructiviste, l'apprentissage de la L2 s'appuie sur les connaissances en L1 de l'apprenant. Le recours à la L1 dans la classe de L2, dans le cadre d'alternances codiques ou

d'activités de traduction, pourrait alors être bénéfique à l'apprentissage dans un tel contexte. Il semble tout aussi légitime de réfléchir à la place qui pourrait être accordée aux traducteurs en ligne dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

Conclusion intermédiaire

La question de la place de la L1 et de la traduction dans l'enseignement-apprentissage de la L2 en France est une question qui ne semble toujours pas résolue. La traduction peut renvoyer à une activité de communication, une activité d'apprentissage ou bien être considérée dans le cadre d'alternances codiques. L'adoption de la méthode directe a signifié l'interdiction officielle d'utiliser la L1 dans le cadre de l'enseignement de la L2. Aujourd'hui, si la traduction en tant qu'activité langagière semble être peu à peu réhabilitée sous l'impulsion du CECRL, elle reste toutefois fortement associée en France à une activité d'experts : le recrutement des enseignants s'appuie en partie sur leurs compétences de traduction, qui tient par conséquent une place non négligeable dans leur formation. En outre, les réticences institutionnelles envers l'usage de la L1 dans la classe de L2 perdurent, et ce tout particulièrement en anglais. La L1 peut pourtant servir des objectifs cognitifs, psycho-affectifs et éthiques : il semble alors temps de mener une réflexion sur l'intérêt didactique des différentes pratiques de traduction pour maîtriser une langue et développer des compétences métacognitives. Ces difficultés à considérer la traduction comme une activité accessible à tous les apprenants, quel que soit leur niveau, et à penser la place de la L1 dans la classe de L2 peuvent avoir des incidences sur les représentations des enseignants sur les traducteurs en ligne ainsi que sur leurs pratiques relatives à ces outils.

Synthèse du chapitre 3

Ce chapitre s'est intéressé à la dimension sociale du recours aux traducteurs en ligne par les lycéens. La notion de littératie nous invite en effet à considérer ces pratiques comme des pratiques sociales et à prendre en considération le contexte dans lequel elles sont observées.

Le contexte scolaire dans lequel les lycéens utilisent les traducteurs en ligne a tout d'abord été étudié (cf. 3.1). Le lien fort qui existe entre l'école et l'écrit a été rappelé, ainsi que l'approche réflexive dont le langage fait souvent l'objet. Les pratiques littéraciques valorisées par l'école ne sont pas partagées par tous les élèves, ce qui peut avoir des incidences sur leur rapport à l'écriture et être générateur d'insécurité scripturale. Ces éléments peuvent avoir une influence sur les pratiques littéraciques des lycéens en L2 et sur leur recours aux traducteurs en ligne.

J'ai ensuite examiné le contexte de l'enseignement-apprentissage de la L2 en France et plus précisément la place de la traduction et de la L1 dans la classe d'anglais (cf. 3.2). Il est possible de distinguer trois formes de traduction : l'activité de communication, l'activité d'apprentissage et la traduction dans le cadre de l'alternance codique. Malgré des réticences qui perdurent à propos de l'usage de la L1 dans l'enseignement de la L2, l'influence du CECRL semble conduire à une réhabilitation de la traduction en tant qu'activité de médiation, mais la place de la L1 est autrement peu présente dans les discours institutionnels, et ce malgré la place non négligeable accordée à la traduction dans le recrutement des enseignants. Il est possible que les représentations et les pratiques que les enseignants ont des traducteurs soient influencées par ce contexte, mais il reste à identifier ces représentations et ces pratiques, et à les mettre en perspective avec les pratiques des élèves.

Deuxième partie

Méthodologie

Après avoir présenté, dans le cadre théorique, les enjeux et les spécificités du recours aux traducteurs en ligne par les lycéens en contexte scolaire, je vais m'attacher à présenter les différentes étapes de l'élaboration du protocole de recherche, du recueil et du traitement des données. La notion de littératie a constitué une clé à la fois théorique et méthodologique, dans la mesure où elle nous invite à considérer le recours aux traducteurs en ligne non seulement comme une pratique individuelle mais également dans une perspective sociale. En ce sens, la nature souvent buissonnière de cette pratique constitue un obstacle à l'observation des pratiques effectives des élèves. Bien qu'un certain nombre d'études portant sur les traducteurs en ligne et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères aient été publiées (cf. 2.3.1), celles-ci se sont majoritairement appuyées sur des enquêtes par questionnaires. Elles ont principalement donné accès aux représentations des apprenants sur les traducteurs en ligne et à leurs pratiques déclarées. En outre, ces études ont presque exclusivement porté sur des populations étudiantes, et non sur des lycéens. Le chapitre 4 présentera les choix méthodologiques qui ont été effectués en raison de la nature buissonnière de l'objet de recherche ainsi que le protocole de recherche mis en place pour répondre aux questions suivantes :

- quelles traces des compétences techniques spécifiques aux traducteurs en ligne peut-on observer par le biais des pratiques de lycéens ?
- dans quelle mesure les traducteurs en ligne jouent-ils le rôle d'outils cognitifs ?
- quels sont les effets du recours aux traducteurs en ligne sur la production écrite ?
- en quoi les représentations des élèves et des enseignants sur les traducteurs en ligne sont-elles en adéquation avec les pratiques des lycéens ?

Le chapitre 5 décrira la façon dont les données ont été recueillies et analysées.

Chapitre 4 : Une approche holistique pour cerner des pratiques buissonnières

La consultation des traducteurs en ligne par les lycéens en France n'a, à ma connaissance, pas encore fait l'objet d'analyses de pratiques observées, ce qui m'a encouragée à mener une étude descriptive et exploratoire. La nature clandestine de cette pratique a par ailleurs conduit à certains choix méthodologiques et à l'élaboration d'un protocole de recherche en trois parties, permettant une triangulation des données.

4.1 Le choix d'une étude descriptive et exploratoire

Nous avons vu que la prise en compte du contexte scolaire explique pourquoi le recours aux traducteurs en ligne est une pratique souvent clandestine (cf. Chapitre 3). C'est pour cerner les contours de cette pratique encore peu documentée à ma connaissance que j'ai fait le choix de mener une étude exploratoire. Cette étude a été conçue dans une perspective holistique et se dessine selon trois axes présentés dans le tableau ci-dessous (cf. Tableau 4.1) :

Axes	Méthode de collecte des données
Représentations des traducteurs en ligne	Questionnaires enseignants (n=126). Questionnaires élèves (n=118). Interactions entre élèves (binômes). Entretiens.
Pratiques : processus de consultation des traducteurs en ligne	Questionnaires (pratiques déclarées). Interactions entre élèves. Captures d'écran vidéo sur <i>smartphone</i> , sur tablette et sur ordinateur (pratiques effectives).
Résultat : texte produit	Photos de textes rédigés sur support papier. Textes rédigés sur traitement de texte.

Tableau 4.1 - Axes de recherche et collecte des données

L'étude des représentations vise à accéder aux opinions des lycéens et des enseignants ainsi qu'à leur rapport au numérique et plus précisément aux traducteurs en ligne. Elle a été menée à partir

d'enquêtes par questionnaires, de l'analyse des interactions entre élèves et d'entretiens individuels avec des élèves. Les enquêtes par questionnaires et les analyses quantitatives qu'elles ont induites constituent un moyen privilégié pour expliquer les liens entre certains faits sociaux et les facteurs qui les déterminent dans un effort d'objectivation (De Singly, 2012). De Singly distingue ici l'objectivation de l'objectivité : l'analyse de questionnaires implique des choix de la part du chercheur, qui sélectionne les variables, trie les informations qu'il juge pertinentes et ne peut décrire les résultats de façon exhaustive. En outre, De Singly souligne que des questions de faits peuvent entraîner des réponses d'opinion, soit parce que les pratiques qui font l'objet de la question sont considérées comme peu légitimes, ou encore car les individus sont souvent moins conscients de leurs pratiques qu'ils ne le pensent. Ainsi, les résultats obtenus dans le cadre d'enquêtes par questionnaires peuvent être influencés tant par la subjectivité du chercheur que par celle des participants.

Le cœur de cette recherche porte sur l'observation et l'analyse des processus de consultation des traducteurs en ligne et des outils d'aide à la traduction par les lycéens : il s'agit d'identifier les différentes activités cognitives mises en œuvre dans le cadre de la production écrite et de déterminer le degré d'engagement des participants ainsi que leurs compétences techniques relatives à l'outil. La conduite d'étude de cas semble tout indiquée pour comprendre les pratiques numériques des adolescents dans toute leur dimension créative et personnelle, dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais. L'analyse de pratiques d'élèves observées dans un cadre expérimental sera complétée par une étude de cas. En effet, celles-ci offrent un cadre de recherche privilégié pour observer les singularités propres à chacun à la fois dans une approche holistique et de façon approfondie. Comme le rappelle Duff :

[[]a philosophie générale qui sous-tend la recherche à partir d'études de cas est que l'on peut apprendre beaucoup en observant de façon à la fois holistique et détaillée les comportements, les performances, les savoirs ou les perspectives de seulement quelques sujets de recherche plutôt que de nombreux sujets à la fois. (2012, p.98, ma traduction)⁶⁷.

Les études de cas permettent donc d'observer les comportements, les performances, les connaissances et les perspectives des apprenants en prenant en compte les facteurs cognitifs, psycho-affectifs et l'influence de l'environnement sur les comportements d'adolescents qui ne sont plus seulement considérés comme des apprenants mais comme des individus dans toute leur complexité. Les études de cas présentées ici ne prétendent pas à la représentativité, mais

⁶⁷ « The general philosophy underlying case study research is that much can be learned by looking both holistically and in close detail at the behaviors, performance, knowledge, or perspectives of just a few rather than many research subjects at one time ».

plutôt à une analyse fine des pratiques d'élèves dans toute leur singularité : « La recherche par étude de cas recherche la profondeur plutôt que l'ampleur dans son champ d'application et dans son analyse » (Duff, 2014, p.96)⁶⁸.

Enfin, l'analyse des textes produits vise à déterminer si, et à quelles conditions, le recours aux traducteurs en ligne permet d'améliorer la qualité de la production écrite.

Cette étude exploratoire se veut également descriptive : l'un des enjeux est de donner accès aux pratiques des élèves « dans [leur] réalité vécue, au-delà des seuls cadres normatifs et prescriptifs » (Guichon & Koné, 2021, p.70), dans toute leur diversité et leur créativité, et de les donner à voir, littéralement, au travers des captures d'écran vidéo qui se trouvent ici et sur le site compagnon, dans leur forme dynamique. L'élaboration d'un protocole de recherche en trois parties a pour objectif d'accéder à cette pluralité de pratiques à travers des données variées. Ce choix répond également à la volonté d'observer des pratiques buissonnières : la combinaison de plusieurs modes de collecte de données peut donner lieu à une triangulation des données recueillies, c'est-à-dire à leur mise en relation afin d'identifier des points de convergence (Ellis & Barkhuizen, 2005) et de consolider les résultats obtenus.

Conclusion intermédiaire

L'étude présentée ici, qui porte sur un objet encore peu analysé à ce jour, se veut exploratoire : elle vise à accéder aux représentations des enseignants et des lycéens, mais aussi à observer les pratiques des lycéens et à en analyser les résultats à travers les textes produits. La nature clandestine et personnelle de ces pratiques a entraîné l'élaboration d'un protocole en trois parties complémentaires. L'enjeu d'un recueil de données diversifiées est, d'une part, de rendre compte de la pluralité des pratiques effectives des élèves et d'autre part, de permettre une triangulation des données.

4.2 Présentation du protocole de recherche

L'étude a donné lieu à l'élaboration d'un protocole de recherche s'appuyant sur des modes complémentaires de collecte de données : deux enquêtes par questionnaires ont été menées auprès de lycéens puis d'enseignants, des observations de pratiques d'élèves ont été effectuées

⁶⁸ « *Case study research seeks depth rather than breadth in its scope and analysis* ».

par le biais de captures d'écran vidéo. Enfin, une étude de cas a donné lieu à une analyse plus fine de pratiques individuelles.

4.2.1 Conception et distribution des questionnaires

Les enquêtes par questionnaires menées auprès des lycéens puis des enseignants constituent un moyen pour accéder aux pratiques déclarées des uns et des autres ainsi qu'à leurs représentations et à leur rapport aux outils d'aide à la traduction et aux traducteurs en ligne. J'emprunte ici la notion de « rapport à » qui a été théorisée par Barré-De Miniac (2000 ; 2002) en relation à l'écriture (cf. 3.1.2.3). Cette notion, qui renvoie tant aux opinions et aux attitudes qu'aux pratiques, invite à considérer l'objet, ici le numérique, dans sa relation singulière avec l'individu, qu'il s'agisse de l'élève ou de l'enseignant. Les enquêtes par questionnaires ont été menées de façon consécutive selon des protocoles distincts : après une enquête menée auprès des lycéens fréquentant un même établissement en mars 2017 (n=118), une seconde enquête a été conduite en ligne au niveau national auprès des enseignants d'anglais du second degré entre mai 2019 et février 2020 (n=126). Je présenterai dans cette section l'élaboration et la distribution des questionnaires à destination des lycéens, puis des questionnaires pour les enseignants.

4.2.1.1 Élaboration et distribution des questionnaires lycéens

L'établissement où a été menée cette enquête est aussi celui où j'ai pu observer les pratiques d'élèves (cf. 4.2.2 et 4.2.3). Après avoir présenté ce lycée, je décrirai la façon dont les questionnaires ont été élaborés et administrés.

1. Présentation de l'établissement

La première enquête a été conduite dans le cadre de mon mémoire de Master, en mars 2017, et a été menée auprès d'élèves de Première inscrits dans un lycée de l'agglomération lyonnaise, qui accueille une population issue de milieux sociaux hétérogènes : une partie des élèves vient des quartiers populaires de la banlieue lyonnaise, tandis que les autres sont issus de familles de classe moyenne. Ce lycée propose une grande diversité de parcours scolaires. Un enseignement approfondi de l'anglais y est proposé dans le cadre de la section européenne, où le volume horaire de l'enseignement des langues est augmenté d'une heure et s'accompagne de

l'enseignement d'une Discipline Non-Linguistique (Histoire-Géographie ou Physique-Chimie). Les élèves de Première et de Terminale ont aussi la possibilité de suivre l'enseignement de spécialité « Langues, Littératures et Cultures Etrangères et Régionales » (LLCER), qui remplace depuis septembre 2019 l'enseignement de « Langue Vivante Approfondie » (LVA)⁶⁹. Il s'agit donc d'un cadre qui propose non seulement les enseignements obligatoires de langues vivantes, mais s'adresse également à des élèves désireux d'approfondir leurs compétences linguistiques en anglais, par goût personnel et en fonction de leur projet d'études et/ou professionnel.

Le choix de l'établissement a été motivé par des raisons pratiques : il s'agit du lycée où j'ai enseigné pendant plusieurs années. Ma familiarité avec les lieux de même que ma connaissance des équipes pédagogique et administrative ont été d'une grande aide dans un recueil de données qui s'est avéré par ailleurs complexe pour des raisons présentées plus tard. En outre, mes relations amicales avec plusieurs enseignantes d'anglais m'ont aidée à trouver des volontaires pour participer à cette recherche.

2. Elaboration du questionnaire

Le questionnaire à destination des lycéens (désormais QL) a été élaboré à la suite de lectures d'ouvrages méthodologiques et d'articles s'appuyant sur l'analyse de questionnaires (Guichon & Koné, 2015 ; Singly, 2012). Des échanges préparatoires avec des lycéens et des enseignants d'anglais de l'établissement m'ont permis de mieux cerner certains enjeux relatifs à l'utilisation des traducteurs en ligne dans un contexte scolaire et d'affiner la formulation des questions.

Ce questionnaire (cf. Annexe 1) est composé de questions à choix multiples, mais les participants avaient systématiquement la possibilité d'ajouter une réponse personnelle. Ce questionnaire se compose de trois parties : la première vise à esquisser le profil linguistique de l'élève, ses compétences perçues en anglais (partie 1.2 : « Votre niveau en anglais »), son intérêt pour cette langue (partie 1.2 : « Votre goût pour l'anglais ») et ses pratiques informelles en anglais (partie 1.3 : « Pendant votre temps libre »). La deuxième partie, la plus développée, porte sur les pratiques numériques de l'élève : elle concerne les outils d'aide à la traduction que l'élève utilise (question 2.1 : « À quelle fréquence utilisez-vous ces ressources en ligne? » et question 2.2 : « À quelle fréquence utilisez-vous les traducteurs en ligne? » dans différentes

⁶⁹ L'enseignement de spécialité correspond à une discipline que les lycéens choisissent parmi plusieurs disciplines possibles pour l'année de Première et de Terminale, c'est-à-dire les deux dernières années de l'enseignement secondaire en France. Les lycéens passent ensuite le baccalauréat en fin de Terminale.

situations), l'usage qu'il fait des traducteurs en ligne en situation d'apprentissage (question 2.3 : « Pour quelle(s) raison(s) utilisez-vous les traducteurs en ligne? » et question 2.4 : « Comment utilisez-vous les propositions des traducteurs en ligne? ») et ses représentations des traducteurs en ligne (question 2.5 : « Pourquoi n'avez-vous jamais recours aux traducteurs en ligne? » et question 2.6 : « Pour vous, utiliser les traducteurs en ligne, ... » suivie de plusieurs affirmations). La troisième partie, enfin, se rapporte aux discours des enseignants sur les différents outils numériques : il était demandé aux élèves de déterminer quels outils étaient conseillés ou interdits par leurs enseignants parmi cinq outils proposés (question 3). Il s'agissait là d'évaluer les perceptions qu'ont les élèves des préconisations de leurs enseignants. Afin de rendre le questionnaire plus lisible, il a été décidé de concentrer l'enquête sur les cinq ressources les plus souvent mentionnées par les élèves et les enseignants rencontrés et dont l'utilisation par les élèves a été observée lors d'un pré-test mené dans le cadre d'une observation de pratiques. Ces outils sont les suivants :

- deux traducteurs en ligne (Google Traduction et Reverso) ;
- deux dictionnaires bilingues (Wordreference et Collins Dictionary) ;
- un concordancier (Linguee).

L'administration de ce questionnaire est décrite dans la section suivante.

3. Administration des questionnaires

Les questionnaires ont été remplis par des élèves de Première générale et technologique. Ce niveau a été choisi en concertation avec les enseignants qui étaient volontaires pour faire participer leurs classes car avant la réforme appliquée depuis septembre 2019, les classes de Première n'étaient pas concernées par les épreuves du baccalauréat en langues vivantes et le temps était un peu moins compté qu'en classe de Terminale⁷⁰. Par ailleurs, dans le lycée concerné, les élèves de Première avaient habituellement davantage de tâches d'expression écrite à faire à la maison que les élèves de Seconde. Il nous semblait donc probable qu'ils soient plus souvent confrontés à la question du choix du traducteur en ligne pour écrire en anglais.

⁷⁰ Selon la réforme appliquée à partir de septembre 2019, les deux langues vivantes obligatoires devaient être évaluées en contrôle continu lors de trois évaluations communes. Les deux premières devaient être organisées pendant l'année de Première et portaient sur la compréhension orale (première évaluation) et les compétences écrites (deuxième évaluation). La troisième était organisée pendant l'année de Terminale et portait sur les cinq compétences : compréhension écrite et orale, expression écrite, expression orale en continu et en interaction (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Il a été annoncé en juillet 2021 que ces épreuves seraient remplacées par un contrôle continu à partir de septembre 2021.

L'administration du questionnaire QL a été conduite en mars 2017 sur une période de trois semaines en ma présence et en la présence de l'enseignant ou de l'enseignante intervenant dans chacune des six classes concernées, sur le temps du cours d'anglais, afin d'assurer un meilleur retour. Les élèves participants ont rempli le questionnaire sous format papier. La présence de l'enseignant ou de l'enseignante a pu constituer un biais et influencer les réponses des élèves.

Une seconde enquête a ensuite été conduite auprès des enseignants d'anglais du second degré afin de mettre en perspective les résultats de la première enquête.

4.2.1.2 Conception et distribution des questionnaires enseignants

L'enquête menée auprès des enseignants d'anglais du second degré visait à identifier leurs pratiques numériques, la place du numérique et des traducteurs en ligne dans leur enseignement de l'anglais ainsi que leurs représentations des traducteurs. Une première version du questionnaire enseignant (désormais QE) a été soumise à quatre enseignantes d'anglais du lycée déjà mentionné. Les modifications et les ajouts proposés par ces enseignantes au cours des échanges qui ont suivi ont été pris en compte pour l'élaboration de la version définitive du questionnaire, qui se compose de trois parties (cf. Annexe 2).

La première partie se rapporte au profil de l'enseignant : les questions portent sur le genre, l'âge de l'enseignant et sur son expérience professionnelle, considérée ici selon son ancienneté dans le métier et le type d'établissement où il exerce. La deuxième partie du questionnaire porte sur les pratiques numériques de l'enseignant en dehors de la classe (question 2.1 : « À quelle fréquence utilisez-vous internet ... » selon différents usages proposés et question 2.2 : « À quelle fréquence utilisez-vous ces sites de référence ? »). Cette partie n'établit pas de distinction entre pratiques professionnelles et pratiques personnelles. En effet, en raison du développement du numérique, il est de plus en plus difficile de distinguer temps de travail et temps de loisirs (Rosa, 2010) et la notion d'intercontextualité (Guichon, 2015) peut s'appliquer aux enseignants tout autant qu'aux apprenants. Les enseignants peuvent par exemple consulter des sites d'information par intérêt personnel tout autant que dans le but de trouver des documents supports pour le cours et trouver des idées de thématiques, d'activités ou de tâches alors qu'ils consultaient un site dans le cadre de leurs loisirs. La troisième partie du questionnaire, intitulée « Le numérique en cours d'anglais », renvoie à des situations et des pratiques de classe : il est demandé à quelle fréquence les élèves ont recours aux ressources numériques dans le cadre du cours d'anglais selon le type d'activité (question 3.1) ou bien quel type d'aide les enseignants

proposent aux lycéens lorsqu'ils en ont besoin (question 3.3). La question 3.2, relative aux outils numériques conseillés ou interdits aux élèves, vise à mettre en perspective les réponses apportées à la même question par les lycéens (QL). Enfin, la quatrième partie de ce questionnaire porte sur les représentations des enseignants relatives aux traducteurs en ligne. Ces représentations sont liées aux spécificités de l'outil et à son apport éventuel à l'apprentissage de l'anglais. Une courte explication introductive a été ajoutée pour clarifier la distinction entre traducteurs en ligne, dictionnaires et concordanciers. En effet, il était apparu lors de l'élaboration du questionnaire que certains enseignants appliquaient le terme de traducteur en ligne indifféremment aux dictionnaires comme Wordreference et aux traducteurs automatiques (cf. 1.2).

Le questionnaire a été conçu à l'aide de Google Forms. Malgré sa distribution sous forme numérique, le recueil d'un nombre significatif de réponses a nécessité plusieurs intervenants. J'ai tout d'abord sollicité mon réseau professionnel, puis l'Inspection Académique d'anglais de Lyon a transmis mon questionnaire à un groupe d'enseignants en juin 2019, ce qui m'a permis de recueillir environ 80 réponses. L'ARDAA⁷¹ et la SAES⁷² ont à leur tour accepté de transférer mon questionnaire à leurs listes de diffusion en février 2020. Grâce à leur aide, plus de 40 questionnaires ont été collectés en quelques jours. Ce sont au total 126 questionnaires qui ont été recueillis et analysés.

Les enquêtes par questionnaire présentent un intérêt scientifique indéniable dans la mesure où elles permettent d'accéder aux représentations des participants quant aux traducteurs en ligne et à leurs pratiques. Les réponses restent toutefois subjectives et permettent d'accéder non aux pratiques des participants, mais bien aux représentations qu'ils en ont et à ce qu'ils acceptent d'en dire. Des séances ont été organisées avec des élèves de Seconde pour observer leurs pratiques effectives.

4.2.2 Observations des pratiques d'élèves

Les pratiques d'élèves ont pu être observées par le biais de captures d'écran vidéo réalisées sur tablette : ces captures d'écran ont enregistré l'activité des élèves lors d'une activité de production écrite et donnent à voir le processus de consultation des traducteurs en ligne dans le cadre du

⁷¹ Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais et en Acquisition : <https://ardaa.hypotheses.org/>

⁷² Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur : <https://saesfrance.org/>

processus rédactionnel. Après avoir expliqué comment les participants ont été choisis, je décrirai le déroulement des séances pendant lesquelles les observations ont eu lieu.

4.2.2.1 Choix des participants

Les captures d'écran vidéo analysées dans ce chapitre ont été recueillies à l'automne 2020 auprès de trois classes de Seconde, dans le lycée où j'ai mené l'enquête par questionnaires. Les élèves qui entrent au lycée ont normalement validé le niveau A2, ou niveau « usuel », et l'objectif qui leur est fixé est de développer leurs compétences pour atteindre le niveau B1 ou niveau-seuil attendu en fin de scolarité obligatoire⁷³. Ainsi, malgré une hétérogénéité souvent constatée dans ces classes, les élèves de Seconde ne sauraient être considérés comme des utilisateurs « indépendants » (CECRL, 2001, p.24). Les avis divergent sur la pertinence de l'utilisation des traducteurs en ligne par des apprenants non-experts (cf. 2.3). L'enjeu est alors de déterminer si des apprenants qui n'ont pas encore atteint le niveau B1, c'est-à-dire qui ne disposeraient pas encore de compétences linguistiques solides, font un usage efficace de ces outils. C'est la raison pour laquelle les analyses présentées ici portent sur les pratiques d'élèves de Seconde.

Dans ces trois classes constituées de 21 et 22 élèves, les élèves suivent un enseignement d'anglais de tronc commun⁷⁴ correspondant à un volume horaire hebdomadaire de 2h45. Aucun d'entre eux n'est inscrit en section européenne d'anglais. Bien que ce ne soit pas la même enseignante qui intervienne dans les trois classes observées, tous ces élèves suivent donc un enseignement similaire. Les séances ont été organisées de la façon décrite dans la section suivante.

4.2.2.2 Déroulement des séances

Les captures d'écran vidéo ont été réalisées lors de séances organisées en demi-groupes pendant les cours d'anglais. Deux séances ont été organisées pour chaque classe, le recueil de données s'est donc déroulé sur 6 séances. Lorsque l'un des demi-groupes participait à l'étude présentée ici pour réaliser une production écrite, l'autre moitié de la classe était en cours avec leur enseignante dans une autre salle. La mise en œuvre de ces observations a entraîné des choix techniques ainsi que des choix relatifs au document-support.

⁷³ education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales, consulté le 29 août 2021.

⁷⁴ C'est-à-dire obligatoire et commun à l'ensemble des élèves.

1. Choix techniques

Lors de ces séances, il a été demandé aux élèves d'écrire un texte en anglais. Les élèves avaient à leur disposition une tablette équipée du logiciel de traitement de texte Pages (cf. Figure 4.1) et sur laquelle avait été installée l'application Google Traduction (cf. Figure 4.2).

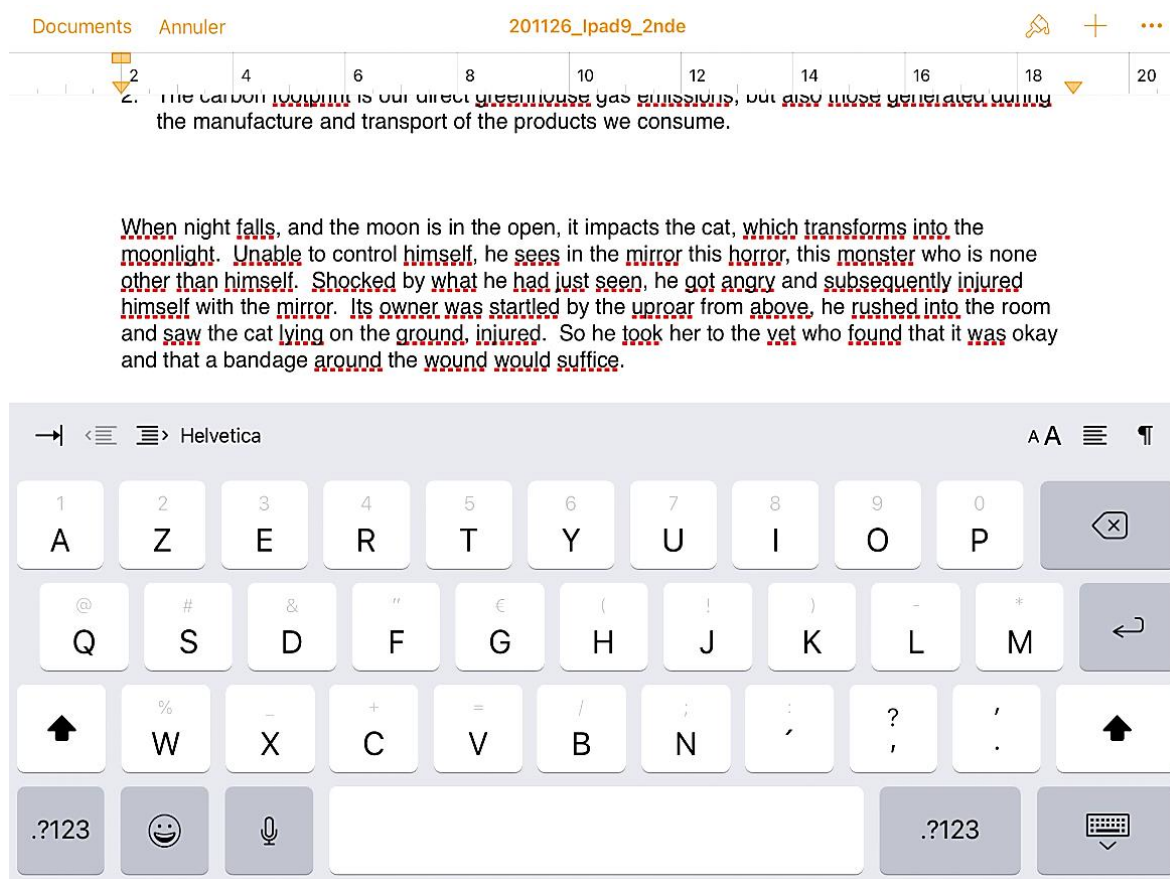


Figure 4.1 - Capture d'écran du logiciel Pages

Comme on peut le voir sur la capture d'écran, l'interface du logiciel Page est simple, peu de fonctionnalités apparaissent à l'écran. Par ailleurs, le clavier tactile rappelle celui des *smartphones*, ce qui a contribué à la familiarisation des élèves avec l'outil. Enfin, la sauvegarde du document se fait automatiquement. La seule manipulation demandée aux élèves concernant l'enregistrement des fichiers a été de renommer le fichier pour en faciliter l'identification, mais cette manipulation n'a été nécessaire que pour les élèves des deux premiers groupes. Pour les groupes suivants, j'ai créé et nommé moi-même les fichiers avant chaque séance. La capture d'écran suivante présente l'application Google Traduction installée sur la tablette (cf. Figure 4.2).

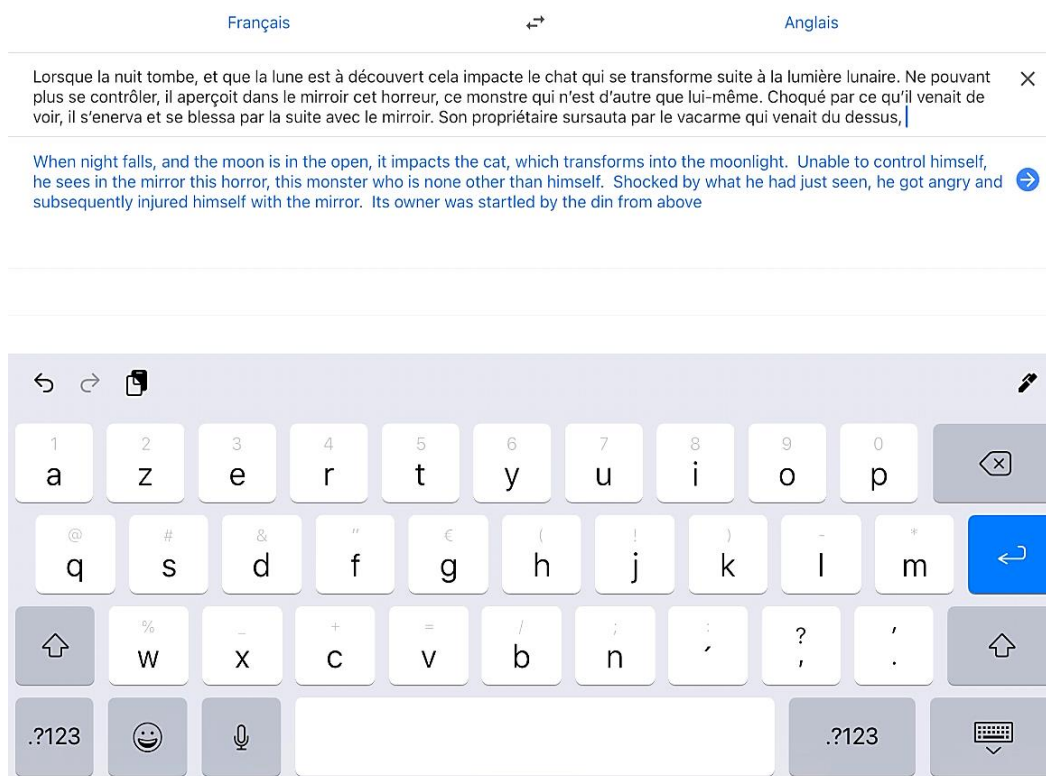


Figure 4.2 - Capture d'écran de Google Traduction sur tablette

Comme pour Pages, on peut constater que l'application installée sur tablette est simple à utiliser et que les nombreuses fonctionnalités disponibles sur le site internet (dictionnaire unilingue, bilingue, ou dictionnaire des synonymes) ne sont pas présentes. J'ai fait le choix d'imposer l'utilisation d'un traducteur à l'exclusion des autres outils d'aide à la traduction afin de lever certaines inhibitions relatives aux traducteurs que j'avais pu observer dans le cadre d'un pré-test : peu d'élèves avaient alors eu recours à des traducteurs en ligne, mais l'utilisation des dictionnaires en ligne ne laissait pas de doute sur les pratiques réelles de certains d'entre eux⁷⁵. Le choix d'imposer un seul traducteur en ligne a été motivé par des raisons scientifiques, afin de comparer les différentes pratiques relatives à un même outil. Le choix s'est porté sur Google Traduction car c'est le traducteur en ligne qui semble le plus souvent sollicité selon plusieurs études menées (cf. 2.3.1).

Bien que les lycéens ne rédigent habituellement pas leurs productions académiques sur tablette, mais plutôt sur un support papier, le choix de la tablette s'est imposé pour des raisons techniques. En effet, l'enjeu était à la fois d'observer le processus de consultation des traductions

⁷⁵ Par exemple, un élève avait consulté le dictionnaire Collins, conseillé par son enseignante, pour traduire la phrase suivante : « mon but est d'éliminer les hommes d'affaires corrompus pour que mon pays puisse avancer ».

en ligne et la façon dont il s'insère dans le processus rédactionnel. D'un point de vue technique, il s'agissait donc d'observer les deux processus de façon synchrone, ce qui aurait nécessité l'installation de caméras et auraient été difficile à réaliser techniquement si les élèves avaient utilisé un support papier. En permettant de mener les deux activités sur le même support, le recours aux tablettes a facilité le recueil de données et les observations.

Chaque groupe a été divisé en deux sous-groupes : environ un tiers des élèves, désignés de façon aléatoire, avait pour consigne de produire un texte sans consulter d'outils d'aide à la traduction tandis que les autres devaient consulter le traducteur en ligne Google Traduction au moins une fois au cours de la rédaction de leur texte. Les tablettes étaient munies d'une fonction d'enregistrement vidéo qui a été lancée par les participants au début de l'activité et leur a permis de réaliser des captures d'écran vidéo, c'est-à-dire d'enregistrer leur activité sur tablette. Par ailleurs, l'accès à Internet était nécessaire pour consulter Google Traduction. Compte tenu des difficultés de connexion à Internet dans l'enceinte de l'établissement, certains participants ont utilisé leur téléphone portable comme point d'accès mobile, j'ai partagé ma connexion avec les autres.

Les élèves n'ont globalement pas rencontré de difficulté dans la manipulation de la tablette, que certains avaient déjà employée en collège, et du clavier tactile, similaire au clavier d'un *smartphone*. Une activité préparatoire qui consistait à traduire deux phrases du français vers l'anglais a été proposée aux élèves afin de les aider à se familiariser avec la tablette et à prendre l'habitude de naviguer d'une fenêtre à une autre, puis il leur a été demandé de raconter une histoire à partir d'un sujet qui sera présenté dans la section suivante.

2. Le document visuel, déclencheur de communication

L'élaboration du sujet de la production écrite demandée aux élèves s'est avérée délicate. Mon objectif était de proposer un sujet qui laisserait une large place à l'imagination des élèves en les influençant le moins possible quant au contenu linguistique. C'est la raison pour laquelle la conception d'un sujet présenté sous sa forme verbale apparaissait comme problématique : un sujet proposé en L1 risquait d'influencer la production écrite des élèves, qui auraient pu être tentés de traduire les termes employés, tandis qu'un sujet en L2 aurait pu poser des difficultés de compréhension, mais aussi inciter les élèves à réutiliser les termes du sujet. Le choix d'un document visuel, qui a joué ici le rôle d'un déclencheur de communication, sinon celui d'un déclencheur de parole (Muller, 2014), a constitué une solution à ces différents obstacles : mon choix s'est porté sur une planche de bande dessinée de Garfield (cf. Figure 4.3).



Figure 4.3 - Document-support pour les observations de pratiques

La planche raconte l'histoire de Garfield, qui, un soir de pleine lune, se transforme en monstre à la manière d'un loup-garou. Lorsqu'il se voit dans le miroir, il se fait peur au point de s'évanouir. La scène se termine dans le cabinet du vétérinaire. Les différents éléments visuels (la pleine lune, la transformation) ont pu encourager les élèves à utiliser le champ lexical de la peur et à s'appuyer sur les codes du genre fantastique, avec lequel beaucoup sont familiers. Cette planche peut également renvoyer au thème d'Halloween, souvent abordé dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, ce qui a pu donner l'opportunité à certains élèves de réinvestir leurs acquis (Muller, 2014). Ce document laisse par ailleurs une certaine liberté linguistique aux

élèves, dans la mesure où ils pouvaient avoir recours au prétérit (temps de la narration) ou au présent simple pour décrire les images. La possibilité de recourir au discours direct et d'imaginer les propos des personnages a également donné l'opportunité d'employer des structures telles que BE GOING TO, pour exprimer les intentions de Garfield, le *present perfect* ou le passif dans la case finale.

La planche a été photocopiée en noir et blanc et distribuée individuellement. Le texte inscrit dans les bulles de la bande dessinée avait été effacé au préalable pour ne pas influencer outre mesure les choix lexicaux des élèves et pour les encourager à consulter le traducteur en ligne. La consigne était la suivante : « Racontez l'histoire. Vous pouvez imaginer ce qui est dit si vous le souhaitez ». Les élèves avaient 22 minutes pour rédiger leur texte. Cette durée correspondait au temps dont les participants ont eu besoin pour produire un texte complet lors du pré-test. À la fin de chaque séance, l'historique de Google Traduction a été effacé et les textes produits ont été convertis en format .doc puis sauvegardés pour être analysés. Les captures d'écran vidéo ont été sauvegardées en format .mp4. Elles donnent à voir les pratiques effectives des élèves relatives à la consultation des traducteurs en ligne. Des contraintes ont été fixées afin d'obtenir les données nécessaires pour répondre à certaines questions de recherche, mais ces contraintes ont nui à l'écologie des pratiques : seul le traducteur en ligne était autorisé, il n'était donc pas possible de voir si les élèves avaient l'habitude de consulter d'autres outils d'aide à la traduction. En outre, l'usage de supports numériques pour écrire est encore marginal en lycée, les élèves sont plus habitués à utiliser le support papier (cf. 9.3). Une troisième collecte de données a été organisée dans une approche quasi-ethnographique, mais a fait ressortir les difficultés liées à l'observation de pratiques clandestines en contexte scolaire. Elle a donné lieu à une étude de cas qui sera présentée dans la section suivante.

4.2.3 Étude de cas

La volonté d'observer les pratiques des élèves m'a tout d'abord conduite à établir un protocole se rapprochant de l'approche ethnographique. Le protocole initial a été élaboré à des fins scientifiques mais aussi pédagogiques, en collaboration avec des enseignantes d'anglais soucieuses d'assurer la réussite de leurs élèves à l'examen. Des contraintes matérielles fortes expliquent en partie l'échec de ce premier protocole et ont nécessité une révision du protocole. Le second protocole m'a permis de mener une étude longitudinale et a donné lieu à une étude de cas.

4.2.3.1 Une tentative de conjugaison d'enjeux scientifiques et de contraintes institutionnelles

Le protocole de recherche initial concernait les élèves de Première qui, contrairement aux élèves de Seconde, ont déjà effectué un choix d'orientation. La volonté initiale de privilégier les classes de séries technologiques, partagée avec les enseignantes volontaires, était mue par des raisons scientifiques mais aussi pédagogiques. Bien que le protocole de recherche présenté ici ait été élaboré pour répondre à des questions didactiques, ses contours ont été en partie remodelés par contraintes institutionnelles fortes. Il ne serait pas possible de présenter cette recherche en omettant le contexte institutionnel dans lequel elle est ancrée.

1. Une logique scientifique

Le choix de mener cette recherche auprès d'élèves de séries technologiques est avant tout lié aux résultats de l'enquête par questionnaire, selon laquelle la fréquence de consultation des traducteurs en ligne serait liée au niveau ressenti des élèves ainsi qu'à leur intérêt pour l'anglais (cf. 6.2.3.2). En outre, une étude exploratoire menée auprès d'une classe de Première technologique⁷⁶ avait montré que ces élèves avaient recours de façon plutôt spontanée aux traducteurs en ligne lorsque leurs enseignants leur en donnaient l'opportunité. Il semblait donc pertinent de mener cette recherche auprès d'élèves de séries technologiques, dans la mesure où il y avait plus de chances d'obtenir des données reflétant les pratiques réelles des participants malgré le cadre expérimental. Les échanges menés avec deux enseignantes intéressées par ce projet ont laissé penser que ce choix pouvait également répondre aux besoins pédagogiques propres à ces élèves alors que la réforme du baccalauréat était en cours d'application.

2. Une réponse pédagogique à des contraintes institutionnelles

La réforme du baccalauréat, mise en œuvre à la rentrée 2019, a profondément modifié l'examen en étendant le calendrier des épreuves sur les années de Première et de Terminale et en augmentant le nombre d'épreuves pour chaque discipline (cf. note 70). Selon le nouveau calendrier, la première session d'E3C devait se dérouler lors du second trimestre de l'année de Première⁷⁷.

⁷⁶ Il s'agissait plus précisément d'une classe de Première STMG, ou Sciences et Techniques de Management et de Gestion.

⁷⁷ Bulletin Officiel n°17 du 25 avril 2019.

Outre les modalités d'examen, cette réforme a modifié l'organisation des enseignements. Le volume horaire d'enseignements de tronc commun a diminué au profit d'enseignements de spécialité choisis par les élèves pour l'année de Première (trois disciplines) puis pour l'année de Terminale (deux disciplines). En ce qui concerne les séries technologiques, l'enseignement des langues vivantes inclut désormais systématiquement un Enseignement Technique en Langues Vivantes. Dans le lycée concerné, cet enseignement n'est pas assuré par les enseignants de langues mais par les enseignants des disciplines technologiques. Il en résulte que le volume horaire dévolu à l'enseignement de l'anglais pris en charge par les enseignants de langues est réduit à 1h hebdomadaire, alors que le nombre d'épreuves de langues vivantes au baccalauréat augmente, ce qui a suscité de vives inquiétudes de la part des enseignants de l'établissement⁷⁸. Ceux-ci se sont trouvés confrontés à la difficulté d'aider des élèves à se préparer à différents types d'épreuves avec un volume horaire réduit. C'est dans ce contexte que le premier protocole de recherche a été élaboré.

4.2.3.2 Présentation des protocoles de recherche

Un premier protocole a été élaboré afin d'observer les pratiques des élèves dans des situations proches des conditions dans lesquelles ils semblent utiliser les traducteurs en ligne. Ce protocole s'est révélé inadapté au contexte scolaire et a été révisé pour recueillir des données exploitables.

1. Un premier protocole inadapté

L'enjeu du premier protocole de recherche était de se rapprocher de l'écologie des pratiques informelles des lycéens : il a été élaboré afin d'observer les pratiques effectives des élèves dans des conditions comparables à celles dans lesquelles les élèves ont, semble-t-il, spontanément recours aux traducteurs en ligne, c'est-à-dire afin de réaliser des tâches de production écrite en dehors de la classe d'anglais (cf. 6.2.3). Des ateliers d'écriture ont ainsi été organisés pour donner aux élèves de quatre classes de séries technologiques (Première STMG, Première STL, Première STD2A et Première ST2S⁷⁹) un espace où travailler l'expression écrite en semi-

⁷⁸ À titre de comparaison, les élèves inscrits en voie générale suivent 4h30 d'enseignement globalisé de langues vivantes chaque semaine, selon le Bulletin Officiel n°29 du 19 juillet 2018. Dans l'établissement concerné, l'enseignement de l'anglais correspond à 2h15 hebdomadaires.

⁷⁹ Les abréviations renvoient aux filières suivantes:

STMG: Sciences et Technologies du Management et de la Gestion;

STL: Sciences et Technologies de Laboratoire;

STD2A: Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués;

autonomie, c'est-à-dire ici en l'absence de leur enseignante mais en présence d'une autre spécialiste de l'anglais. Les élèves volontaires se sont présentés à ces ateliers selon leurs disponibilités pour rédiger des textes en binômes à l'aide des traducteurs en ligne de leur choix, qu'ils consultaient sur leur téléphone portable. Il leur était demandé d'utiliser un traducteur en ligne au moins une fois mais il leur était possible de solliciter d'autres outils d'aide à la traduction (dictionnaire bilingue ou concordancier, par exemple). Il était demandé à ce qu'un seul des deux élèves manipule le téléphone portable. L'autre élève avait pour tâche de conseiller son ou sa camarade, de lui expliquer comment effectuer une recherche ou bien de lui poser des questions. L'objectif de ce travail en binôme était d'inciter les élèves à verbaliser leurs pratiques, à décrire et à confronter leurs usages, leurs représentations des traducteurs en ligne et de leur fonctionnement dans une approche similaire à celle de l'instruction au sosie (Bournel Bosson, 2006). Il était demandé aux élèves d'effectuer une capture d'écran vidéo de leur téléphone portable lors du processus rédactionnel en enregistrant également leurs interactions orales, puis de déposer la vidéo ainsi que la photo du texte produit dans un dossier partagé sur Google Drive. Une captation vidéo des interactions des binômes volontaires était également prévue. Les données ainsi recueillies visaient à identifier les ressources consultées par les lycéens et à analyser comment et à quelles fins ils les utilisaient. Mais ce protocole chronophage s'est révélé inadapté au public concerné et à l'organisation du lycée.

Les enseignantes qui se sont engagées dans ce projet étaient heureuses de proposer à leurs élèves un temps de travail supplémentaire pour améliorer leurs compétences en expression écrite, puisqu'ils se trouveraient en présence d'une enseignante d'anglais. Lors de mon intervention dans chacune des quatre classes pour présenter le dispositif, expliquer et distribuer les formulaires de consentement, les élèves se sont montrés curieux et intéressés. Leurs réactions et leurs questions laissaient entrevoir une participation enthousiaste aux ateliers proposés. Il n'en fut rien. Peu d'élèves se sont inscrits aux ateliers et certains parmi ceux qui s'étaient inscrits ne se sont pas présentés. En outre, les élèves qui se sont présentés étaient parfois très réticents à l'idée d'enregistrer leur activité sur téléphone portable. Quant à ceux qui ont accepté de partager leurs données et de se laisser filmer, très peu avaient fait remplir le formulaire de consentement par leurs parents, rendant impossible toute captation ou tout enregistrement.

Outre la difficulté à mobiliser des participants, il a également fallu composer avec l'organisation du temps en lycée. Chaque atelier était planifié sur une séance de 55 minutes, ce qui s'est avéré

trop court pour rappeler l'objectif de l'atelier, expliquer aux élèves comment réaliser une capture d'écran vidéo et télécharger l'application, leur laisser le temps de rédiger le texte demandé puis partager la vidéo dans le dossier Google Drive alors que la connexion internet n'était pas toujours de bonne qualité. Malgré un temps de présentation en classe en amont visant à expliciter les objectifs et le déroulement de l'expérimentation ainsi que le cadre juridique, la finalité scientifique de ces ateliers semble avoir échappé à un certain nombre d'élèves et l'échéance du baccalauréat n'a pas été une raison suffisante pour inciter les élèves à participer à ces ateliers de façon volontaire. Après quelques semaines peu fructueuses, un protocole plus expérimental a été mis en place.

2. Révision du protocole de recherche

En raison de la difficulté à mobiliser les élèves en dehors de leurs heures de cours, il a semblé préférable d'organiser les expérimentations en classe d'anglais. Les enseignantes qui ont accepté de s'associer à cette nouvelle expérimentation ont choisi les classes participantes avant tout en fonction de leur volume horaire. C'est la raison pour laquelle les enseignantes intervenant en classes de Premières technologiques n'ont pas souhaité impliquer à nouveau ces classes, qu'elles ne voyaient qu'une heure chaque semaine. L'enseignante en charge de l'enseignement de spécialité « Langue Vivante Approfondie » en Terminale Littéraire, ainsi que deux autres enseignantes intervenant en Seconde, se sont engagés dans cette nouvelle expérimentation mais celle-ci n'a pu être menée qu'auprès de la classe de Terminale, car elle a été interrompue en mars 2020, en raison de la crise sanitaire et de la fermeture des établissements scolaires. L'expérimentation s'est déroulée sur trois séances (S1, S2 et S3). Les séances S1 et S2 se sont déroulées sur le temps du cours d'anglais, la séance S3 a été organisée sur le temps libre des élèves. Les modalités sont décrites ci-dessous (cf. Figure 4.4) :



Figure 4.4 - Étude de cas : déroulement du protocole

La séance 0 était nécessaire pour présenter les enjeux scientifiques de l'expérimentation mais aussi sa dimension éthique : le formulaire de consentement (cf. Annexe 3) a fait l'objet d'une lecture collective et d'explications pour répondre aux questions des élèves. Cette séance était aussi indispensable pour présenter les aspects techniques de l'expérimentation, demander aux élèves volontaires d'installer l'application X-Recorder sur leur téléphone portable puis de la manipuler pour effectuer un enregistrement-test.

Grâce à cette séance préparatoire, la séance 1 a pu être consacrée à l'expérimentation en elle-même. La classe, composée de 13 élèves, a été divisée en deux groupes. L'un des deux groupes a participé à l'expérimentation tandis que l'autre était en cours d'anglais avec l'enseignante et a participé à l'expérimentation la semaine suivante. Après m'avoir rendu le formulaire de consentement signé par eux-mêmes et par leurs parents, les élèves ont rédigé un texte en binômes, sur un sujet sans lien avec les thématiques traitées en cours d'anglais cette année-là, à l'aide des outils d'aide à la traduction qu'ils avaient coutume de consulter. Il a été demandé à ce qu'un seul élève manipule le téléphone portable de façon à encourager les interactions portant sur les usages relatifs aux outils consultés. Les recherches en ligne ont fait l'objet d'une capture d'écran vidéo réalisée par le biais de l'application installée sur les téléphones portables des élèves pendant la séance 0. Grâce à cette installation, les interactions et l'activité en ligne ont été enregistrées de façon synchrone. Les textes produits ont été pris en photo par les élèves en fin de séance, les documents ont ensuite été partagés dans un dossier Google Drive. En outre, les binômes volontaires pouvaient également être filmés.

Lors de la séance 2, il a été demandé aux élèves de rédiger un texte de façon individuelle sur papier, sans recours aux outils numériques. Une fois qu'ils estimaient avoir terminé, il leur était possible de modifier le texte rédigé à l'aide de traducteurs en ligne. Ils ont alors pu compléter ou enrichir leur texte, effectuer des vérifications et apporter des corrections en utilisant une couleur différente pour faire apparaître clairement les modifications apportées. Le sujet a cette fois-ci été proposé en concertation avec l'enseignante pour être en adéquation avec le programme en vigueur. La séance s'est déroulée en classe entière, en présence de l'enseignante. Enfin, lors de la séance 3, il a d'abord été demandé aux élèves de rédiger un texte sur ordinateur à propos du document iconographique ci-dessous (cf. Figure 4.5).

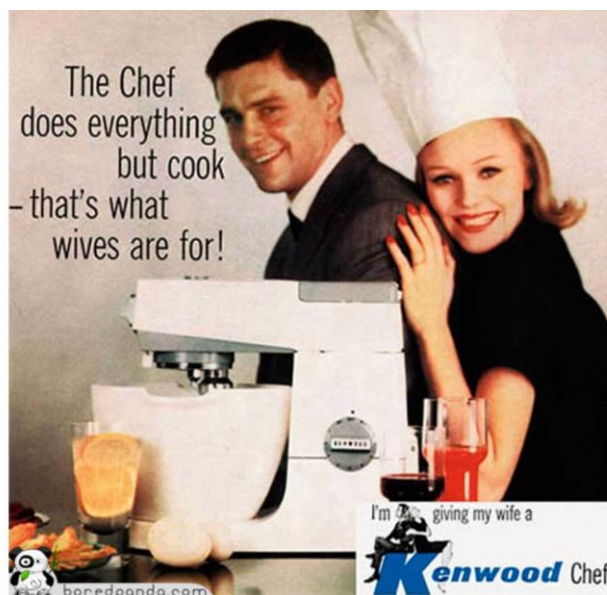


Figure 4.5 - Étude de cas : document support

Le document a été choisi non seulement parce qu'il était en lien avec la notion étudiée par les élèves à ce moment-là, mais aussi parce qu'il était susceptible de susciter une réaction de leur part, et donc de jouer le rôle de déclencheur de parole. Les élèves pouvaient consulter des outils d'aide à la traduction lors de cette activité, il leur a été demandé d'ouvrir la page d'un traducteur en ligne avant de commencer la rédaction, afin de les encourager à utiliser ces outils. Le processus rédactionnel de même que la consultation des outils a fait l'objet d'une captation vidéo par le biais du logiciel Flashback Express Recorder.

Cette activité a été suivie d'un entretien individuel semi-guidé (cf. Annexe 4 : guide d'entretien). La première partie de l'entretien portait sur l'état psycho-affectif des élèves en fonction de l'utilisation traducteurs en ligne tout au long du processus rédactionnel (séances 1 et 3), dans une phase de vérification consécutive à la génération de texte (séance 2) ou bien pas du tout (séance 2). Afin d'aider les élèves à verbaliser leurs affects, une planche d'émoticônes a été utilisée (cf. Figure 4.6) : les images ont à nouveau été employées pour déclencher la parole des participantes, cette fois-ci dans une perspective de recherche.



Figure 4.6 - Document support pour l'entretien : émoticônes

La planche est composée de 27 émoticônes, parmi lesquelles les élèves pouvaient choisir celles qui correspondaient le mieux à leur état psycho-affectif selon les séances et l'utilisation des traducteurs en ligne ou non. Ce n'est pas tant le choix des émoticônes qui importait ici, mais bien la façon dont les apprenantes justifiaient ce choix. La seconde partie de l'entretien portait sur le rapport de l'élève à l'anglais, à l'écrit et aux outils d'aide à la traduction.

Conclusion intermédiaire

Le protocole de recherche a été élaboré en trois parties, afin de permettre de croiser les données et de consolider les résultats obtenus. Des enquêtes par questionnaires ont été menées auprès de lycéens puis d'enseignants afin d'accéder à leurs représentations des traducteurs en ligne et à leurs pratiques numériques. Des observations de pratiques d'élèves de Seconde dans le cadre d'une activité de production écrite ont été effectuées par le biais de captures d'écran vidéo, afin d'observer le processus de consultation des traducteurs en ligne dans le cadre du processus rédactionnel puis de comparer les textes produits avec ou sans l'aide du traducteur en ligne. Enfin, une étude de cas a été conduite auprès d'élèves de Terminale afin d'observer leurs pratiques et d'accéder à leurs représentations dans une perspective plus holistique.

Synthèse du chapitre 4

Ce chapitre a présenté la nature exploratoire de l'étude menée, qui vise à donner accès à des pratiques peu observées à ma connaissance. L'enjeu de cette recherche est d'accéder aux représentations des élèves mais aussi des enseignants, d'observer les pratiques effectives des lycéens, et d'analyser les textes produits à l'aide des traducteurs en ligne. La volonté d'observer la pluralité des pratiques des élèves a donné lieu à une étude descriptive.

La consultation des traducteurs en ligne en contexte scolaire, souvent clandestine, est une pratique difficile à observer. La nature de l'objet de recherche a entraîné certains choix méthodologiques, qui ont eux-mêmes conduit à l'élaboration d'un protocole de recherche en trois parties :

- deux enquêtes par questionnaires ont été menées auprès d'élèves de Première (n=118) et d'enseignants d'anglais du second degré (n=126) afin d'accéder à leurs représentations des traducteurs en ligne et à leurs pratiques ;
- des observations de pratiques d'élèves de Seconde ont été effectuées par le biais de captures d'écran vidéo réalisées sur tablette dans le cadre d'une activité de production écrite ;
- une étude de cas a été réalisée auprès d'élèves de Terminale dans une approche plus écologique. Cette étude de cas s'est déroulée sur trois séances qui ont combiné une activité d'écriture collaborative, deux activités d'écriture individuelle et un entretien.

Ces différents dispositifs ont permis d'accéder à des données multiples dont la triangulation permettra de consolider les résultats obtenus. Je vais maintenant présenter la façon dont ces données ont été recueillies et analysées.

Chapitre 5 : Recueil des données et méthodes d'analyses

Le protocole de recherche vise à recueillir des données pour analyser les représentations des enseignants et des élèves sur les traducteurs en ligne, mais aussi les pratiques des lycéens et enfin le résultat, c'est-à-dire l'effet du recours aux traducteurs en ligne sur les textes produits. La dimension personnelle et clandestine de cette pratique a été prise en compte dans l'élaboration de ce protocole et a entraîné la combinaison de plusieurs modes de collecte de données. Après en avoir présenté le recueil et l'organisation, je décrirai les modes d'analyse adoptés.

5.1 Recueil et organisation des données

Les différentes étapes du protocole de recherche ont donné lieu à des recueils de données diversifiées. Après avoir présenté les participants aux enquêtes par questionnaires, je décrirai l'organisation des données recueillies dans le cadre des observations de pratiques d'élèves sur tablette, puis de celles obtenues dans le cadre de l'étude de cas.

5.1.1 Enquêtes par questionnaires : présentation des participants

Les participants à chacune des deux enquêtes seront présentés selon les variables prises en compte dans le cadre de l'analyse. Le profil des lycéens qui ont participé à l'enquête (QL) sera tout d'abord établi selon leur orientation scolaire, puis en prenant en compte le niveau qu'ils estiment avoir en anglais ainsi que leur goût pour cette langue. Les enseignants qui ont participé à l'enquête QE seront présentés à leur tour selon leur âge, puis en fonction de leur ancienneté et du type d'établissement dans lequel ils travaillent.

5.1.1.1 Profil des lycéens qui ont participé à l'enquête QL

L'enquête QL (Questionnaire pour les Lycéens) présente un groupe homogène en termes d'âge : les participants sont majoritairement âgés de 16 ans (55,9 % des participants) et 17 ans (39 %), ce qui correspond à l'âge attendu en Première. Les réponses des participants révèlent des variations dans les pratiques linguistiques au sein de la sphère familiale (cf. Tableau 5.1).

À la maison, vous parlez ...	Résultats
toujours français.	58,5%
parfois français, parfois une autre langue.	39,8%
toujours une autre langue.	1,7%

Tableau 5.1 - Questionnaires des lycéens : langue parlée à la maison

Selon les réponses apportées, plus de la moitié des élèves parle toujours français à la maison mais près de 40 % d'entre eux déclarent parler « parfois une autre langue ». Enfin, 1,7 % des participants, soit deux élèves, ne parleraient pas français chez eux. Ce bilinguisme de fait soulève un certain nombre de questions relatives à l'influence possible d'une langue autre que le français sur l'emploi des traducteurs en ligne. En effet, la qualité des textes produits par les traducteurs varie selon la présence en ligne de la paire linguistique (cf. 1.1.2). Par ailleurs, d'un point de vue didactique, les élèves dont la L1 n'est pas le français peuvent être confrontés à des difficultés plus grandes dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais en contexte scolaire (Tardieu, 2014a, p.134) : le recours au français peut être considéré comme une aide pédagogique de la part des enseignants pour expliquer ou pour traduire ce qui n'a pas été compris (cf. 3.2.3.2), mais cette aide peut constituer un obstacle supplémentaire pour des élèves dont les compétences en français seraient limitées.

L'enquête a impliqué des élèves de six classes de Première générale ou technologique⁸⁰. Ces séries sont représentées de façon équilibrée : 51 % des participants sont inscrits en filière générale et 49 % en filière technologique. Le tableau suivant présente une répartition plus précise des participants selon les séries ainsi que la répartition des élèves au sein du lycée la même année (cf. Tableau 5.2).

⁸⁰ Les séries ont disparu lors de la réforme des lycées mise en place en 2019 mais cet élément d'information apporte un éclairage contextuel à l'enquête présentée ici.

	Série	Participants à l'enquête	Élèves inscrits dans cette série en 2016-2017 dans ce lycée
Séries générales	Scientifique (S)	26,3 %	38,8 %
	Economique et Social (ES)	15,3 %	17,5 %
	Littéraire (L)	9,3 %	9,7 %
Séries technologiques	Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG)	16,9%	13,6 %
	Sciences et Technologies de Laboratoire (STL)	16,9%	6,8 %
	Sciences et Technologies de la Santé et du Social (ST2S)	9,3%	6,8 %
	Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués (STD2A)	5,9%	6,8 %

Tableau 5.2 - Répartition des participants par série

La répartition des participants selon les séries représente *grosso modo* la répartition des élèves selon les différentes séries présentes dans ce lycée, avec toutefois une surreprésentation de la série STL (près de 17 % des participants alors que cette série représente moins de 7 % de l'ensemble des élèves inscrits en Première dans cet établissement) et une sous-représentation tout aussi nette de la série S (seulement 26,3 % des participants contre 38,8 % de l'ensemble des élèves inscrits en Première dans cet établissement).

La répartition des élèves par genre révèle une participation très majoritairement féminine, avec un taux général de 75,4 % contre 23,7 % de participation masculine. Cet écart est à mettre en lien avec les séries représentées (cf. Figure 5.1).

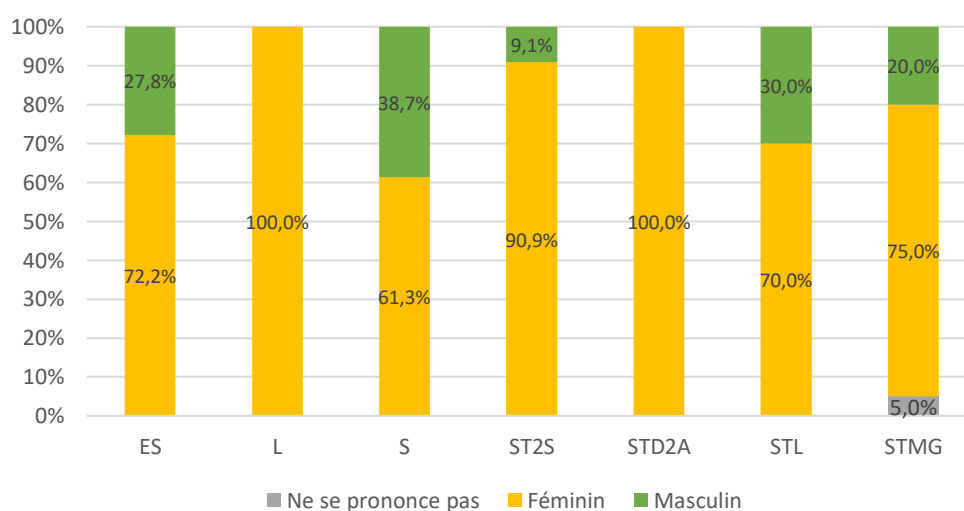


Figure 5.1 - Répartition des élèves par genre selon les séries

Une première analyse des résultats présentés dans la figure ci-dessus permet d'établir que la répartition entre garçons et filles selon les séries suit la tendance nationale. On peut toutefois remarquer que les filles sont globalement surreprésentées dans chaque filière. Par exemple, les participants inscrits en série Littéraire et en Arts Appliqués (STD2A) sont exclusivement des lycéennes. Selon une enquête publiée par la DEPP⁸¹, les lycéennes représentaient près de 80 % des élèves inscrits en série Littéraire et plus de 76 % des élèves d'Arts Appliqués (ou STD2A) en septembre 2017 (Rosenwald, 2018, p.101). Le profil de ces classes est donc très majoritairement féminin. De même, bien que la participation masculine soit plus importante en série Scientifique que dans les autres séries (38,7 % des participants inscrits en série S), elle reste minoritaire et là encore en deçà de la moyenne nationale : à la rentrée 2017, 52,6 % des élèves inscrits en série Scientifique au niveau national étaient des garçons (Rosenwald, 2018, p.101). La surreprésentation des filles peut également être observée dans la série STMG (75 % des participants contre 51,2 % des inscriptions en série STMG en septembre 2017, selon la même source). Il est possible que ces derniers décalages soient en lien avec le fait que deux des six classes qui ont participé à cette enquête, soit une classe de série Scientifique et une classe de série STMG, étaient des classes de section européenne : cet enseignement facultatif ajoute deux heures d'anglais chaque semaine à l'emploi du temps des élèves. Cette section permettait donc aux élèves volontaires de poursuivre l'approfondissement de l'anglais quelle que soit l'orientation choisie. Or, selon la même étude, les sections européennes d'anglais attiraient près de 60 % de filles au niveau national en septembre 2017 (Rosenwald, 2018, p.115).

Un dernier aspect du profil linguistique des participants concerne leur relation à l'anglais. Celle-ci peut se décliner de deux façons : l'intérêt des élèves pour l'anglais (cf. Figure 5.2) et, leur niveau, ou plutôt la perception qu'ils en ont (cf. Figure 5.3).

⁸¹ La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance est une organisation ministérielle qui compte parmi ses missions le suivi statistique pour le ministère de l'Éducation Nationale.

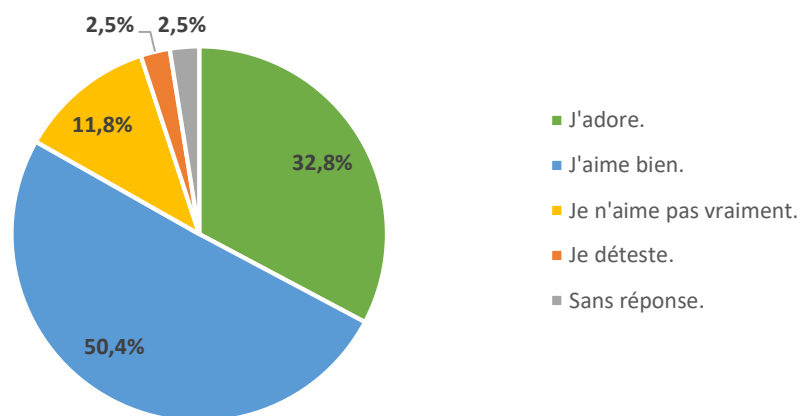


Figure 5.2 - Intérêt des participants pour l'anglais

Les élèves interrogés font preuve d'un intérêt marqué pour l'anglais : une large majorité des participants dit aimer, voire adorer l'anglais (83,2%). Ce chiffre très élevé est encore une fois à rapprocher du fait que 45 élèves, soit 38% des participants à cette enquête, sont inscrits en section européenne (24 élèves en série S, 21 en série STMG). En effet, étant donné qu'il s'agit d'un enseignement facultatif, les élèves qui choisissent de le suivre font généralement preuve d'un grand intérêt pour la discipline. Cette surreprésentation des sections européennes est également à mettre en lien avec le niveau d'anglais perçu par les élèves.

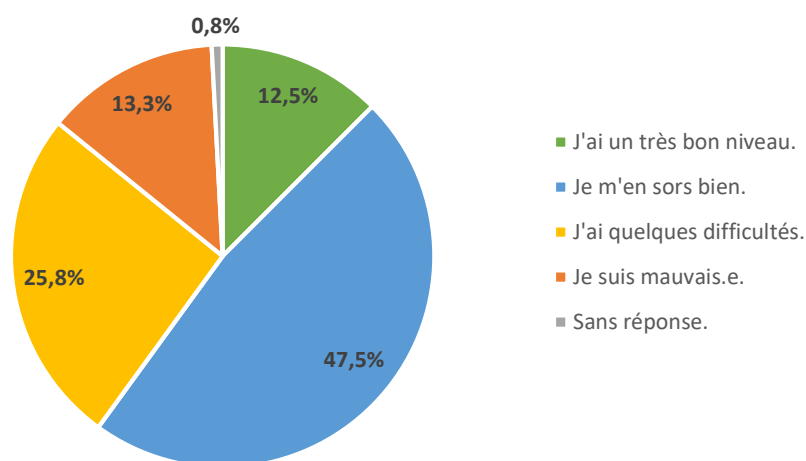


Figure 5.3 - Niveau en anglais perçu par les participants

La Figure 5.3 indique qu'une majorité des élèves interrogés se sent en situation de réussite en anglais : ils sont en effet 60 % à considérer qu'ils s'en sortent bien (47,5 %), voire qu'ils ont un très bon niveau (12,5 %). Cependant, la perception que les élèves ont de leur niveau est parfois

en léger décalage avec leur niveau avéré. Je mentionnerai ici les questionnaires remplis par des élèves de section européenne que je connais pour avoir été leur enseignante l'année précédant cette enquête. Parmi ces élèves, plusieurs lycéennes ont déclaré « bien s'en sortir » en anglais alors qu'elles s'exprimaient avec fluidité et obtenaient d'excellents résultats. Il est possible que le degré d'exigence de ces lycéennes les a conduites à sous-estimer leur niveau.

Le profil des deux figures est assez similaire, ce qui est peu surprenant. En effet, comme le montre le graphique suivant, il y a corrélation entre le niveau des élèves et leur intérêt pour l'anglais (cf. Figure 5.4) :

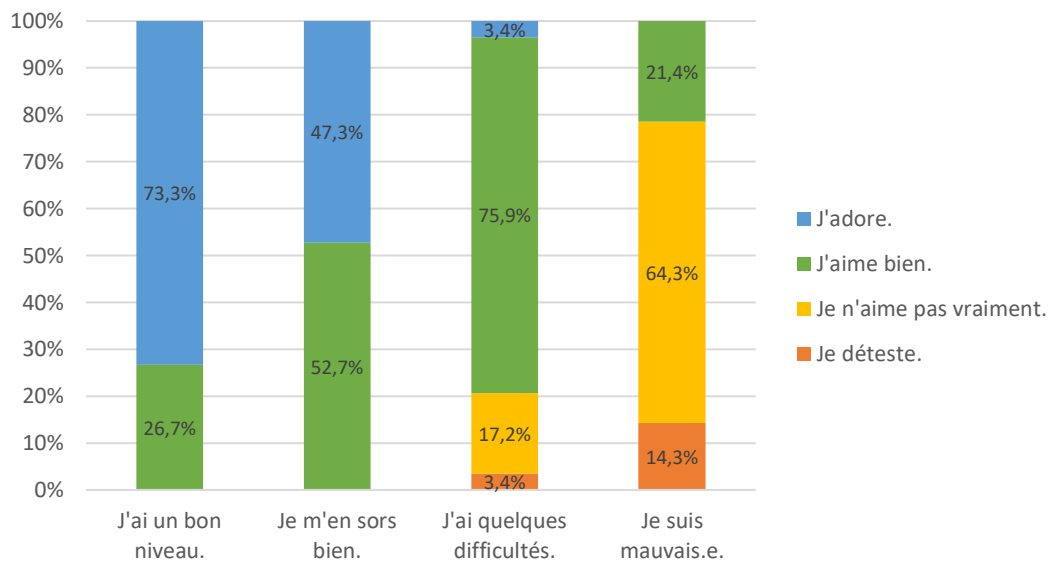


Figure 5.4 - Goût pour l'anglais selon le niveau

Comme l'indique la Figure 5.4, les élèves qui considèrent avoir un très bon niveau en anglais déclarent sans exception bien aimer (26,7 %) ou adorer l'anglais (73,3 %) tandis que les élèves qui se considèrent mauvais disent à près de 79% ne pas vraiment aimer (64,3 %) voire détester l'anglais (14,3 %). Il reste à définir la cause et la conséquence. On peut imaginer qu'un élève en situation d'échec perdra son goût pour l'anglais, mais il est également possible qu'un élève qui n'aime pas cette langue ne fournira pas toujours les efforts et le travail nécessaires pour progresser. Nous allons maintenant établir le profil des enseignants qui ont participé à l'enquête QE.

5.1.1.2 Profil des enseignants qui ont participé à l'enquête QE

L'enquête QE (Questionnaire pour les Enseignants) a été menée en ligne entre juin 2019 et février 2020. On peut tout d'abord remarquer que les enseignants qui y ont participé sont dans une forte majorité des enseignantes (84,9 %). Ce fort déséquilibre est en adéquation avec la représentation des femmes parmi les enseignants d'anglais, qui était de 82,5 % en 2020 (Rosenwald, Demay, Monso, & Traore, 2020, p.287) alors qu'elles représentaient 58,7 % des enseignants du second degré toutes disciplines confondues selon la même étude.

La figure suivante indique la répartition des participants selon la tranche d'âge dans laquelle ils se sont situés (cf. Figure 5.5) :

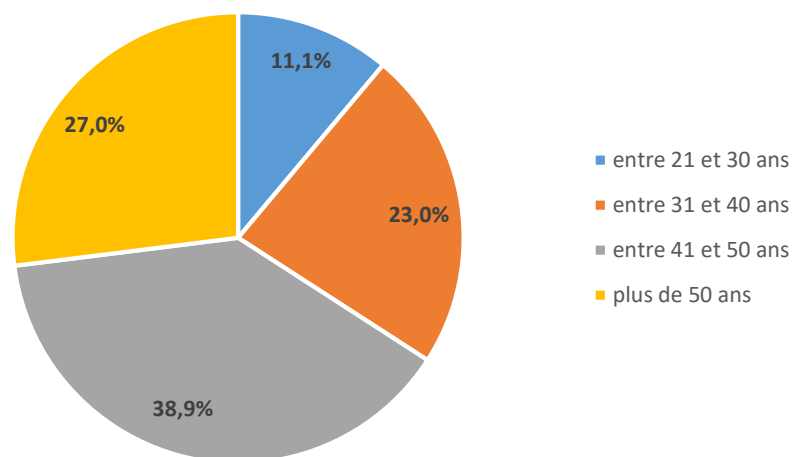


Figure 5.5 - Répartition des enseignants par tranche d'âge

Les participants à l'enquête QE pouvaient se situer dans l'une des quatre tranches d'âge qui figurent dans la légende ci-dessus. Les 41-50 ans sont les enseignants les plus représentés, avec un taux de 38,9 %. Bien que les réponses proposées ne permettent pas d'établir l'âge moyen des participants avec plus de précision, ce taux est là encore en conformité avec l'âge moyen des enseignants, qui était de 44,4 ans en 2020 (Rosenwald *et al.*, 2020, p.273). En outre, il apparaît que près des deux tiers des participants (65,9 %) sont âgés de plus de 40 ans, tandis qu'environ 11 % des enseignants interrogés a entre 21 et 30 ans et qu'ils sont 23 % à se situer dans la tranche d'âge 31-40 ans. Sans céder au mythe des *digital natives*, que de nombreux chercheurs ont remise en cause (Fluckiger, 2008 ; Hargittai, 2010), on peut se demander s'il existe un lien entre l'âge des enseignants, leurs pratiques numériques et les discours qu'ils tiennent aux élèves. De fait, les enseignants qui ont commencé à enseigner au début des années 2000 ou avant ne disposaient lors de leurs études que d'un choix limité d'outils apportant une aide linguistique, et

s'appuyaient généralement sur les dictionnaires. Contrairement à eux, les enseignants les plus jeunes avaient à leur disposition lors de leurs études une variété d'outils en ligne (dictionnaires bilingues et unilingues, traducteurs en ligne, concordanciers, etc.), il reste à démontrer si cette diversification des outils se reflète dans les pratiques des enseignants. Il ressort de ces résultats que les enseignants qui ont participé à cette enquête sont majoritairement des enseignants expérimentés, ce que confirme la répartition des enseignants selon leur ancienneté (cf. Figure 5.6) :

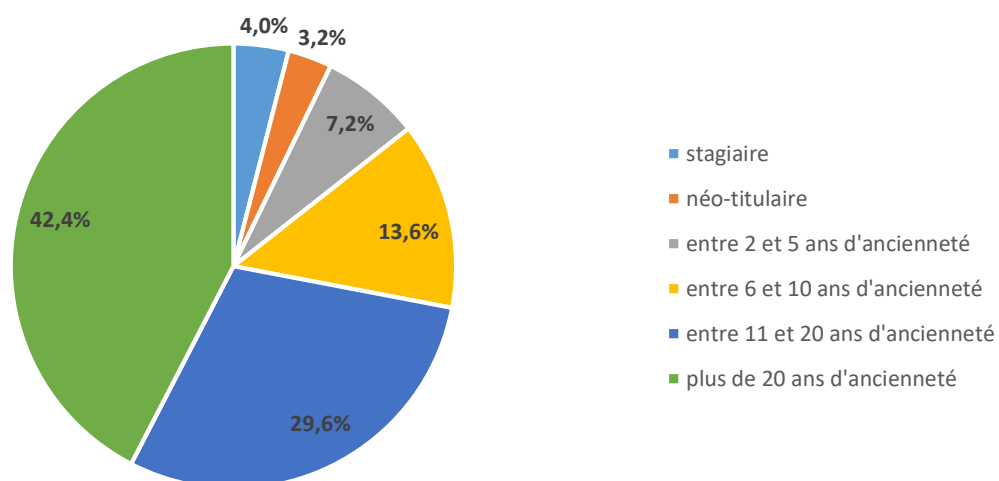


Figure 5.6 - Répartition des enseignants par ancienneté

Les réponses relatives à l'ancienneté professionnelle des enseignants indiquent qu'un peu plus de 7 % des participants sont en début de carrière : 4 % d'entre eux sont stagiaires et 3,2 % sont néo-titulaires, tandis que 72 % exercent ce métier depuis au moins 11 ans. On peut donc considérer que les participants sont très majoritairement des enseignants expérimentés.

Les derniers résultats présentés ici concernent le type d'établissement dans lequel travaillent les enseignants (cf. Figure 5.7) :

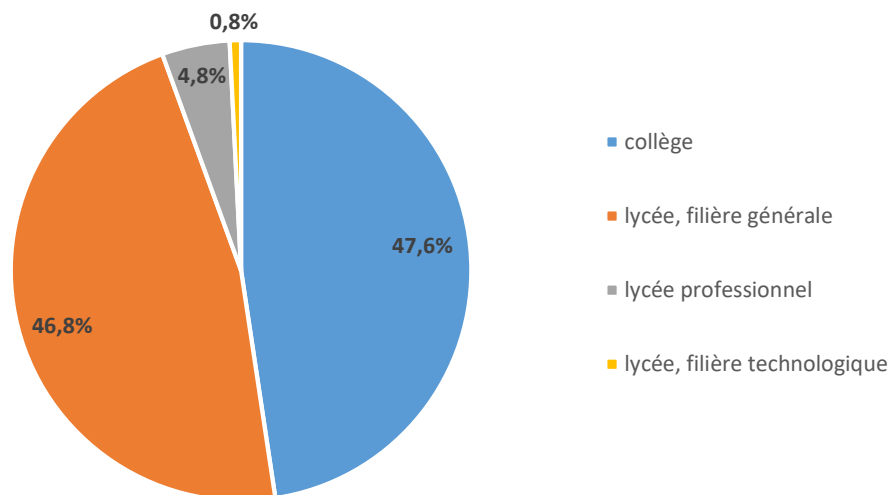


Figure 5.7 - Répartition des enseignants par type d'établissement

Les participants à l'enquête enseignent presque exclusivement en collège ou en lycée général et les taux sont similaires dans ces deux types d'établissement (respectivement 47,6 % et 46,8 % des enseignants interrogés). Les enseignants de lycée professionnel représentent un peu moins de 5 % des participants tandis que ceux de lycées technologiques représentent moins de 1 %. On peut noter cependant que les lycées généraux peuvent aussi proposer des orientations en filières technologiques et que les enseignants intervenant en lycées de séries générales peuvent également enseigner à des élèves de filières technologiques.

Je vais maintenant présenter le recueil puis la construction des données recueillies dans le cadre des observations des pratiques d'élèves sur tablettes.

5.1.2 Observations des pratiques d'élèves

L'observation des pratiques d'élèves par le biais de captures d'écran vidéo avait comme double objectif d'observer le processus de consultation des traducteurs en ligne dans le cadre du processus rédactionnel, mais aussi d'observer les effets du recours au traducteur en ligne sur le texte produit. L'activité de production écrite a donné lieu à un recueil de captures d'écran et de textes produits avec ou sans l'aide de Google Traduction. La diversité des textes produits est en partie imputable à la nature du document support.

5.1.2.1 Recueil et organisation des données

Tous les élèves inscrits dans les trois classes n'ont pas participé à ces séances : certains étaient absents, d'autres n'avaient pas fait remplir le formulaire de consentement par leurs parents. Ce sont au total 53 élèves qui se sont prêtés à cette étude et 50 élèves qui sont parvenus à réaliser une tâche enregistrée. Les données ont été recueillies de façon anonyme et seront identifiées pour chaque lycéen ou lycéenne par la lettre L suivie d'un nombre de 1 à 50, puis de l'indication « GT » ou « noGT » si nécessaire, selon que les élèves ont eu accès au traducteur en ligne Google Traduction ou non lors de la production de texte. Le même code sera employé pour renvoyer aux captures d'écran vidéo, aux textes produits et aux élèves. Le tableau suivant apporte quelques éléments d'information générale sur les données recueillies (cf. Tableau 5.3 ci-dessous) :

	avec l'aide de Google Traduction	sans l'aide de Google Traduction
Nombre de textes produits	37	12
Nombre cumulé de mots (textes produits)	4020	1103
Nombre de captures d'écran vidéo	37	12
Durée cumulée des vidéos	10:51:50	3:27:29

Tableau 5.3 - Pratiques observées : informations générales sur les données recueillies

Ce sont 49 textes accompagnés des captures d'écran vidéo correspondantes qui ont été recueillis et retenus pour l'analyse, ce qui représente 14 heures, 19 minutes et 19 secondes d'enregistrement vidéo. Bien que 50 textes et captures d'écran aient été recueillis, seuls 49 ont été pris en compte dans les résultats présentés ici. En effet, l'une des captures d'écran, qui donne à observer la production d'un texte sans l'aide du traducteur, révèle la fluidité rédactionnelle et l'autonomie langagière d'un « utilisateur indépendant » correspondant au niveau B2 (Conseil de l'Europe, 2005), tandis que les analyses visaient à observer les pratiques d'apprenants n'ayant pas encore atteint le niveau seuil (niveau B1). Malgré l'intérêt du texte produit et du processus, ces données (L4-noGT) ont donc été écartées des analyses afin de ne pas fausser les résultats.

5.1.2.2 Une diversité de textes produits

Le choix de présenter une planche de bande dessinée où le contenu des bulles avait été effacé a donné lieu à une certaine variété de textes, dont le tableau suivant présente quelques exemples (cf. Tableau 5.4) :

L3

Garfield : Oh it's a full moon.
Garfield : So I want to be ..
Garfield I want to be a werewolf !
Garfield : A werewolf with sharp teeth !
Garfield : A big and strong werewolf !
Garfield : With a sharp claw !
mirror noise
Garfield turn around
Garfield : **AAAYEEE !**
Sam : his lasagna drives him really crazy!

L5

We can assume Garfield (the cat) is going crazy because of the full moon. We don't know exactly why, maybe like in the stories, when there is the full moon, the wolf is becoming a werewolf. So garfield is becoming a were cat.
In first, Garfield see the full moon, is going crazy and becoming a were cat. He is getting terrifying and some sharp teeth grow in his mouth.
Secondly, some claws are growing on his paws. We can say he is a monster now.
After, Garfield look at him in the mirror and scares himself. He passes out and panics.
Finally, Garfield wake up in the veterinary, maybe because he hurts himself
We don't know exactly how this story can be possible. Maybe it was just a garfield'dreams and he hurts himself during his sleep. We know that Garfield is greedy and lazy, his crazy is maybe because of his appetite too, or in his dream, he saw that beacuse he eats a lot, like a wolf.
We don't know what the comic bubbles say, and this for that this extract of the comic « Garfield » is strange with no sense. We can't understand everything.

L9

Garfield turned into a monster he attacked his master and he went to the veterinary

L12

This document is a BD. We can see a cat. In the first thumbnail the cat is inside, beside there is a window where we can see a tree, a cloud and the moon. In the second and third thumbnails the cat thinks in the fourth he looks pissed off because he shows his teeth and in the fifth thumbnail his coat is bristling and in the sixth thumbnail he shows his claws in the seventh thumbnail we can see the cat look at each other in a mirror. I think he's surprised

L16

1- Mhhhh, it's a full moon night, i like that...
2- I will finally be able to start transforming myself, when i am a wolf i am so strong and creepy.
3- The transformation begins, I finally feel my teeth grow.
4- Yes My super powers are here, I will finally be able to rule the world, thats beautiful.
5- My plan will be able to come true and my dream too
6- All these humans will finally be at my command and I could stuff myself with delicious lasagna to prepare by themselves!
7x
8x
9- Thank you doctor, that poor garfield has watched too many horror movies lately, and it s not good for him!

L46

When night falls, and the moon is in the open, it impacts the cat, which transforms into the moonlight. Unable to control himself, he sees in the mirror this horror, this monster who is none other than himself. Shocked by what he had just seen, he got angry and subsequently injured himself with the mirror. Its owner was startled by the uproar from above, he rushed into the room and saw the cat lying on the ground, injured. So he took her to the vet who found that it was okay and that a bandage around the wound would suffice.

Tableau 5.4 - Exemples de textes produits à l'aide de Google Traduction

Ce panel donne à voir une certaine diversité dans les textes produits à l'aide du traducteur en ligne. On peut tout d'abord noter une grande variété dans la longueur des textes : le texte L5 est un long texte (201 mots) tandis que le texte L9 est beaucoup plus court (15 mots) et comprend une seule phrase. La diversité est aussi présente dans les choix discursifs effectués par les élèves : certains ont eu recours au discours direct pour imaginer les pensées du personnage et d'une certaine façon, remplir les bulles (L3), ou bien en intégrant le nom du locuteur ainsi que des didascalies, ce qui suggère que l'élève en question s'est appuyé sur les codes du genre théâtral (L16). D'autres ont préféré développer un récit (L46), ou encore ont traité cette activité comme une description d'images. L'élève L12, par exemple, décrit précisément chaque case indépendamment des autres, au détriment de la cohésion discursive du texte. Enfin, le détournement d'une planche de bande dessinée a pu déconcerter certains élèves, comme en atteste le commentaire final dans le texte L5 : l'effacement du texte contenu dans les bulles semble ici perçu comme un obstacle à l'accès au sens et non comme un élément encourageant la liberté interprétative.

Chaque consultation effectuée par le biais du traducteur en ligne a ensuite été répertoriée (texte source, texte produit par le traducteur). Tout comme le processus rédactionnel, les captures d'écran vidéo ont montré que le processus de consultation des traducteurs en ligne est un processus récursif où les activités de génération de texte et de révision s'enchevêtrent, rendent parfois difficile la délimitation d'une consultation. J'ai considéré comme consultation complète

toute activité de mise en texte suivie d'une activité d'évaluation du texte produit par Google Traduction. Le mode de recueil de données ne permettant pas d'accéder aux processus cognitifs de l'élève mais aux traces visibles par le biais de la capture d'écran, j'ai considéré toute pause faisant suite à la production du texte cible par le traducteur comme un temps d'évaluation. Selon cette définition, les captures d'écran vidéo ont donné à voir 460 consultations du traducteur en ligne, soit une moyenne d'un peu plus de 12 consultations par élève. De fortes variations peuvent toutefois être observées selon les élèves : l'élève L40 n'a effectué que deux recherches à l'aide de Google Traduction tandis que l'élève L1 a consulté le traducteur en ligne à 27 reprises. Je vais maintenant présenter les données recueillies dans le cadre de l'étude de cas.

5.1.3 Étude de cas

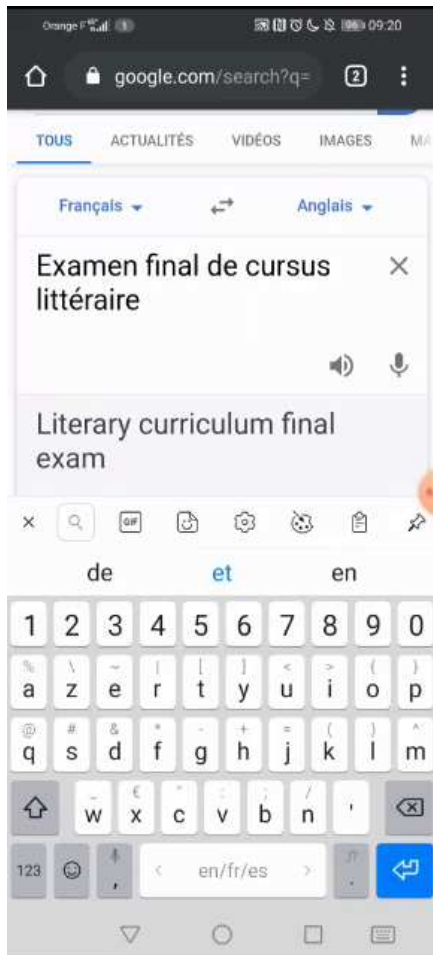
L'étude de cas présentée ici a été menée dans le cadre d'un cours d'anglais de langue vivante approfondie (désormais LVA). Elle a impliqué les 13 élèves de Terminale Littéraire (TL) pour qui cet enseignement de spécialité s'ajoutait à l'enseignement d'anglais commun à tous les élèves et à celui de littérature étrangère en anglais, obligatoire en série L, ce qui représentait un enseignement cumulé de 6,5 heures d'anglais hebdomadaire. Les élèves de ce groupe, curieux, sérieux et travailleurs selon leur enseignante, ont préparé des épreuves du baccalauréat visant à évaluer le niveau C1 dans les compétences écrites et orales. Cette étude a permis de recueillir des données de nature variée dont je présenterai une synthèse avant d'exposer certaines difficultés relatives à l'objet de cette recherche, conduite en milieu scolaire.

5.1.3.1 Des données recueillies aux données analysées

Dans le cadre de l'étude de cas, des données de nature variée ont été recueillies : outre les captures d'écran vidéo réalisées sur téléphone portable et sur ordinateur, les textes produits ont été photographiés ou sauvegardés lorsqu'ils ont été écrits à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Enfin, quelques binômes ont été filmés. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des données recueillies, les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de documents recueillis (cf. Tableau 5.5) Tableau 4.1 :

Séance 1 : rédaction d'un texte en binômes avec l'aide de ressources numériques (6 binômes)

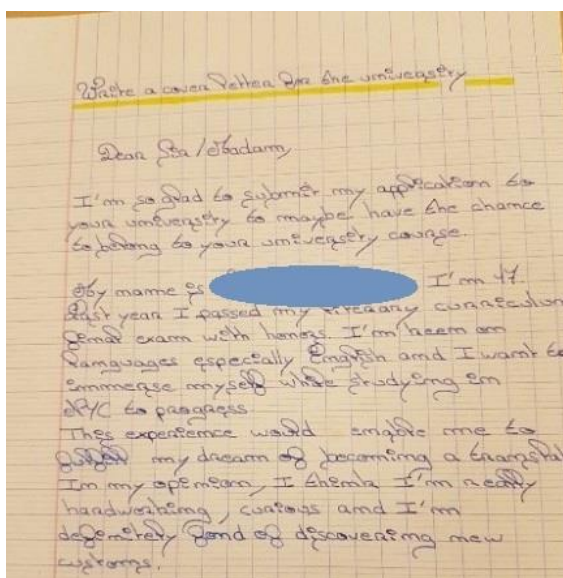
1. Capture d'écran vidéo des téléphones avec enregistrement des interactions entre élèves (3).



2. Vidéo des binômes (3).



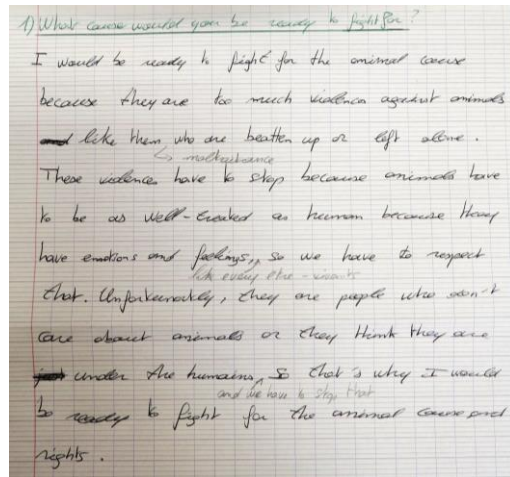
3. Photo du texte produit (4)



Séance 2 : rédaction individuelle d'un texte (12 élèves participant à la séance)

1. Capture d'écran vidéo des téléphones portables (5).

2. Photos du texte produit avant / après consultation des ressources numériques (9).

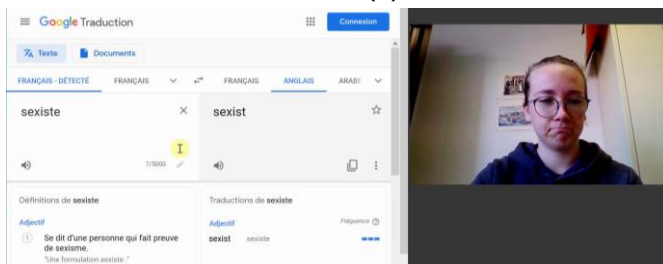


3. Vidéo des élèves (2).



Séance 3 : rédaction individuelle d'un texte sur ordinateur et entretiens

1. Capture d'écran sur ordinateur avec enregistrement de la webcam (2).



2. Texte produit (2).

This document is an ad for a kitchen robot by Kenwood. There is a woman with a cook hat and a man and there is a catch phrase that says the chef does everything except cooking because cooking is a woman's business according to the ad. This kitchen robot seems to be the perfect present for women because the slogan of the brand is « I'm giving my wife a kenwood » with a little drawing of a couple in love.

This ad is a bit sexist because it says that women are only here to cook and I think this ad must be pretty old because today we are not allowed to say sexist things because the women are getting more power to be equal with the men.

3. Enregistrement audio de l'entretien (2).

Tableau 5.5 - Étude de cas : tableau de synthèse des données recueillies

Lors de chaque séance, des données de nature différente ont été recueillies. Lors de la séance 1, quatre binômes ont pris une photo du texte produit et l'ont partagée et trois binômes ont accepté de se faire filmer lors de la séance. Par ailleurs, seulement trois binômes ont pu réaliser et partager la capture d'écran vidéo de leur activité sur téléphone portable : quelques élèves avaient exprimé des réticences lors de la séance 0 et n'ont pas réalisé de capture d'écran, les difficultés de connexion à internet au sein de l'établissement n'ont pas permis à d'autres de partager leur fichier photo (textes produits) ou vidéo une fois l'enregistrement effectué. Le

même constat peut être fait à propos de la séance 2 : lors de cette séance, ce sont neuf élèves qui sont parvenues à partager la photo du texte produit, mais seulement cinq d'entre elles sont parvenues à partager leur capture d'écran vidéo à la fin de la séance. Là encore, le partage de fichier a pris trop de temps en raison des difficultés de connexion et a dû être interrompu par plusieurs élèves qui avaient cours ensuite. L'enjeu était de confronter les pratiques observées aux déclarations des lycéennes., un entretien a donc été organisé avec les quatre élèves qui avaient participé aux recueils de données des séances 1 et 2, mais le lycée a fermé en raison de la situation sanitaire après le deuxième entretien. Ce sont donc les données concernant les deux lycéennes qui ont participé aux trois séances, Elsa et Raphaëlle⁸², qui ont été analysées.

5.1.3.2 Difficultés rencontrées

L'observation de pratiques clandestines en milieu scolaire soulève d'emblée des questions épistémologiques. La volonté de créer une situation moins formelle que le contexte du cours d'anglais avait conditionné le protocole de recherche initial, mais la question de la validité écologique d'une étude menée en milieu scolaire se pose et on peut se demander dans quelle mesure l'observation a pu influencer le comportement des participants (Ellis & Barkhuizen, 2005). La présence de l'enseignante de la classe lors de la séance 2 a pu constituer un biais et influencer le comportement de certains élèves, en dépit de sa bienveillance, de son adhésion affichée à l'expérimentation et de sa bonne entente avec l'ensemble du groupe.

Par ailleurs, une certaine réserve par rapport au téléphone portable en tant qu'objet personnel et intime a pu être observée. Ainsi, une élève que nous appellerons Charlotte⁸³ a refusé de consulter Reverso sur son téléphone portable car elle avait déjà ouvert Google Traduction et que changer d'outil aurait nécessité de partager la photo qui se trouve sur son écran d'accueil, ce qui est source d'embarras pour la jeune fille :

```
Charlotte : Tu veux aller voir sur Reverso ?  
Yacine : XXX.  
Charlotte : Elle va voir mon fond d'écran, moi, ça me gêne un peu (rire).  
Yacine : Oh.  
Charlotte : J'aurais dû mettre un fond noir.
```

Transcription 5.1 – Charlotte : « Elle va voir mon fond d'écran »

⁸² Tous les prénoms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des élèves.

⁸³ Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des élèves.

Ou bien :

Yacine : Il doit y avoir un autre mot mais ça se dit aussi.

[Veut ouvrir une autre application sur son téléphone : fait glisser les pages ouvertes.]

Charlotte : Je vais cherch- Oh putain, non, je peux p.. je peux pas fermer, c'est gênant ! (rire)

Transcription 5.2 – Charlotte : « c'est gênant ! »

Charlotte est pleinement consciente du regard extérieur. Cela n'a pas d'incidence sur le langage employé, souvent familier, mais sa liberté de ton contraste avec son refus de partager quelque chose d'aussi personnel que son écran d'accueil avec une inconnue. Le téléphone portable peut alors être considéré comme un « *sticky object* » (Ahmed, 2010, p.44) : les émotions adhèrent à cet objet et doivent être prises en compte dans une étude où l'on demande à des adolescents d'en faire l'usage. Le comportement des élèves par rapport au regard extérieur a été pris en considération dans le choix des participantes sur qui portent les deux études de cas : Raphaëlle et Elsa n'ont pas seulement fait preuve d'assiduité en participant à chaque séance, elles ont aussi partagé leurs données et accepté d'être filmées sans aucune gêne exprimée.

Le choix de mener une expérimentation en milieu scolaire, sur le temps de la classe, soulève par ailleurs des questions éthiques concernant la posture du chercheur et le rôle des participants, qui sont ici des mineurs. Un formulaire de consentement à destination des parents (cf. Annexe 3) a été rédigé avec l'aide juridique du laboratoire ICAR, distribué auprès des élèves et exigé avant tout partage de données. Le protocole initial reposait sur une participation volontaire des élèves, afin de ne pas imposer cette expérimentation à des lycéens qui ne souhaitaient pas y participer mais qui ont une obligation d'assiduité. Or, ce protocole s'étant révélé peu concluant, il a été décidé en concertation avec plusieurs enseignantes d'intervenir dans le cadre du cours d'anglais. Les réticences exprimées par quelques élèves ont été prises en compte et les lycéennes qui ne souhaitaient pas enregistrer leur activité en ligne ont malgré tout bénéficié d'entraînements à la production écrite.

Conclusion intermédiaire

Le protocole de recherche a donné lieu à un recueil de données diversifiées. L'enquête QL offre une représentation équilibrée des séries générales et technologiques mais la participation est très majoritairement féminine et les lycéens interrogés semblent avoir un rapport plutôt positif

à l'anglais. L'analyse des profils QE révèle que les enseignants qui ont répondu à l'enquête sont très majoritairement des femmes et ont une assez longue expérience professionnelle pour la majorité d'entre eux. Les 49 captures d'écran vidéo recueillies dans le cadre de l'observation des pratiques d'élèves ont donné à voir le processus de consultation en ligne. Elles sont accompagnées des textes produits avec ou sans l'aide de Google Traduction et la diversité observée parmi ces textes est en partie liée au choix du document support. Enfin, l'étude de cas porte sur deux élèves qui ont participé aux trois séances. La variété des données recueillies a permis de mettre en perspective les pratiques observées avec les représentations des enseignants ainsi que des lycéens quant aux outils d'aide à la traduction. Les données recueillies tout au long de ce protocole ont donné lieu à des analyses présentées dans la section suivante.

5.2 Méthodes d'analyse

Je présenterai les méthodes d'analyse appliquées à chaque étape du protocole de recherche : les enquêtes par questionnaires, les observations des pratiques d'élèves et les études de cas.

5.2.1 Analyse des questionnaires

Les deux enquêtes menées auprès des lycéens et des enseignants ont donné lieu à des analyses quantitatives réalisées à l'aide du logiciel Microsoft Excel ainsi que du logiciel SPAD 9.2. La première étape de l'analyse a consisté à coder les réponses obtenues. Ce codage avait été déjà en partie réalisé automatiquement pour l'enquête QE, car celle-ci avait été menée en ligne et avait eu pour support Google Forms, qui présente les résultats obtenus sous forme de fichier Excel. Après un tri à plat effectué dans une perspective descriptive, les données ont été croisées en utilisant le logiciel Excel à partir des variables suivantes :

- pour l'enquête QL : le niveau perçu, le goût pour l'anglais, le genre ;
- pour l'enquête QE : l'âge, l'ancienneté, le genre, l'établissement scolaire.

Enfin, les données QE ont également été traitées avec le logiciel SPAD 9.2, à l'aide d'un spécialiste en statistiques, afin de déterminer si les écarts observés étaient significatifs ou non. Les résultats les plus pertinents sont présentés dans la partie suivante (cf. Chapitre 6).

Je vais maintenant présenter la méthode d'analyse adoptée pour les observations des pratiques d'élèves sur tablettes.

5.2.2 Observation des pratiques d'élèves

Les observations des pratiques d'élèves visaient à analyser le processus de consultation des traducteurs en ligne ainsi que les textes produits avec ou sans consultation de Google Traduction. Les différents types de données ont donné lieu à des analyses quantitatives dont le tableau suivant rend compte (cf. Tableau 5.6) :

Analyse menée	Objectif
Captures d'écran vidéo : observation du processus de consultation du traducteur en ligne	
Identification de la nature grammaticale du texte source.	Déterminer dans quelle mesure le texte source est approprié au traducteur en ligne.
Observation du comportement de l'élève vis-à-vis du texte source et du texte cible.	Relever des traces du processus de révision lors de la consultation du traducteur.
Observation du mode d'intégration du texte cible au texte en cours de production.	Relever des traces d'une activité de mémorisation ou de révision du texte cible et du texte en cours de production.
Textes produits : observation des effets de la consultation du TL sur le texte produit	
Analyse grammaticale des verbes conjugués.	Comparer la correction et la richesse grammaticales dans les textes produits avec ou sans l'aide du traducteur en ligne.
Analyse grammaticale et lexicale des adjectifs utilisés.	Comparer la richesse lexicale et la grammaticalité de l'emploi des adjectifs.
Analyse de la structure syntaxique des phrases produites.	Comparer la grammaticalité et la complexité syntaxique des phrases.
Mise en relation du processus de consultation du TL et du texte produit	
Calcul de la vitesse de rédaction (nombre de mots / minute).	Déterminer si le traducteur en ligne aide à écrire plus vite.

Tableau 5.6 - Observation des pratiques d'élèves : récapitulatif des analyses

Les captures d'écran vidéo et les textes produits ont donné lieu à des analyses quantitatives et qualitatives, qui visent à rendre compte de la pluralité des pratiques observées. Les textes produits ont été analysés en fonction de leur complexité linguistique (analyse de la structure syntaxique des phrases produites) et de leur précision (analyse grammaticale des verbes, analyse grammaticale et lexicale des adjectifs). L'aisance des scripteurs a également été mesurée (vitesse de rédaction). Complexité, correction et aisance sont des éléments qui permettent de mesurer la performance des élèves (Foster, 2009 ; Skehan & Foster, 2001), laquelle fournit des indices sur leurs compétences linguistiques et techniques. Celles-ci sont en effet difficilement accessibles car elles relèvent en partie de savoirs implicites (Ellis & Barkhuizen, 2005). Compte tenu du faible nombre d'élèves qui ont rédigé un texte sans consulter le traducteur en ligne (n=12), les résultats obtenus ne sauraient être considérés comme représentatifs d'une classe ou d'un niveau, mais ils visent à mettre en lumière certaines pratiques

et dessinent des tendances qui pourront faire l'objet d'études ultérieures. Les analyses menées portent toutes sur l'efficacité des traducteurs en ligne lorsqu'ils sont consultés par des utilisateurs non-experts et ont permis d'aboutir à des résultats relatifs à la fluidité rédactionnelle, à la correction et à la richesse grammaticales et lexicales. Je vais maintenant procéder à la présentation de l'analyse de l'étude de cas.

5.2.3 Étude de cas

Chaque type de données a permis d'observer des indicateurs spécifiques répertoriés dans le tableau suivant (cf. Tableau 5.7) :

Type de données	Indicateurs
Capture d'écran vidéo avec enregistrement des interactions	Outils consultés : Wordreference, Google Traduction, etc. Type d'entrée en L1 (texte source) : mot ou groupe de mots. Traitement du texte produit par le traducteur : modification du texte source ou non, recours à des ressources externes ou non. Commentaires sur les pratiques effectives et sur les outils (interactions).
Texte produit	Utilisation du texte cible ou non. Traitement du texte produit par le traducteur : modification du texte cible ou non.
Entretien	Pratiques déclarées. Représentations sur les outils d'aide à la traduction.

Tableau 5.7 - Type de données recueillies et indicateurs observés

Les captures d'écran vidéo ont donné lieu à une analyse descriptive des indicateurs suivants :

- sélection de l'outil ;
- type de texte saisi (texte source) : mot, groupe de mots, phrase, paragraphe ;
- traitement de la traduction : modification du texte source, consultation d'autres outils.

Les traductions proposées par les outils numériques ont été recensées. Les textes produits par les élèves (S2 et S3) ont ensuite été analysés en relation avec ces traductions à partir des indicateurs suivants :

- utilisation de la traduction proposée (texte cible) ou non ;
- modification de la traduction proposée ou non.

Enfin, les interactions entre pairs (S1) ainsi que les entretiens entre chacune des lycéennes et moi-même (S3) ont été retranscrits⁸⁴. Les extraits des interactions entre pairs portant sur la consultation des outils en ligne (S1) ont été isolés, de même que les extraits d'entretiens relatifs aux pratiques et aux représentations de chaque lycéenne sur ces outils (S3). Ces éléments ont été mis en relation avec les pratiques observées par le biais des captures d'écran vidéo (S1 et S2) et avec les extraits des interactions entre pairs (S1).

⁸⁴ Toutes ces transcriptions figurent dans les annexes : les interactions entre pairs (cf. Annexes 5 et 6) ainsi que les transcriptions des entretiens (cf. Annexes 7 et 8).

Synthèse du chapitre 5

Le protocole de recherche a donné lieu à un recueil de données diversifiées, dont le tableau suivant offre une présentation synthétique (cf. Tableau 5.8) :

Mode de recueil de données	Données analysées
Enquêtes par questionnaire	QL : 118 élèves de Première. QE : 126 enseignants d'anglais du second degré.
Observations des pratiques d'élèves par le biais de captures d'écran vidéo	49 captures d'écran vidéo et textes produits par des élèves de Seconde : <ul style="list-style-type: none"> - 37 captures d'écran (10:51:50) et textes (4020 mots) écrits avec la consultation de Google Traduction ; - 12 captures d'écran (3:27:29) et textes (1103 mots) écrits sans consultation de Google Traduction.
Étude de cas	Étude menée auprès d'élèves de Terminale Littéraire : <ul style="list-style-type: none"> S1 : 2 captures d'écran vidéo de téléphone portable + vidéos 2 photos des textes produits sur papier. S2 : 2 captures d'écran vidéo de téléphone portable 2 photos des textes produits sur papier. S3 : 2 captures d'écran vidéo d'ordinateur (écran + webcam) 2 textes produits sur traitement de texte 2 enregistrements audio des entretiens.

Tableau 5.8 - Synthèse des données recueillies

Ces données ont permis d'accéder à certaines représentations des élèves et des enseignants sur les traducteurs en ligne, elles ont également donné à voir les pratiques des lycéens dans le cadre du processus de consultation des outils d'aide à la traduction. Enfin, les productions écrites ont été analysées afin d'évaluer les effets du recours aux traducteurs en ligne sur le texte produit. Les analyses ainsi que les résultats obtenus seront présentés dans la partie suivante.

Troisième partie

Analyses et résultats

La partie précédente s'est intéressée au protocole de recherche mis en œuvre auprès de lycéens et d'enseignants. Le recueil et l'organisation des données ont été décrits, ainsi que les méthodes d'analyse appliquées aux données recueillies. Ce protocole de recherche est le fruit de choix méthodologiques liés à l'objet de cette recherche, qui relève d'une pratique clandestine et qui a été jusqu'à présent peu explorée. Ce protocole comporte trois types de recueils de données, qui visent à répondre aux différentes questions de recherche. Cette partie vise à présenter les résultats les plus saillants des analyses menées. Le chapitre 6 mettra en perspective les représentations et les pratiques déclarées des lycéens et des enseignants vis-à-vis des traducteurs en ligne et des outils d'aide à la traduction dans un contexte scolaire. Dans le chapitre 7, certains aspects des pratiques effectives des lycéens seront identifiés par le biais des analyses des captures d'écran vidéo et des traces des activités cognitives mises en œuvre dans le cadre de ce processus seront observées. L'analyse des textes produits avec ou sans traducteur permettra également de déterminer l'apport que peut représenter le recours à cet outil. Enfin, l'étude de cas présentée dans le chapitre 8 rendra compte de la singularité des pratiques lycéennes relatives aux différents outils d'aide à la traduction à travers l'analyse des pratiques de deux élèves.

Chapitre 6 : Enquêtes par questionnaires

L'enjeu de ces enquêtes est d'observer le rapport des lycéens et des enseignants aux traducteurs en ligne. Les représentations des uns et des autres sur ces outils seront tout d'abord analysées, puis l'étude des pratiques déclarées des enseignants permettra de déterminer quels sont les outils d'aide à la traduction qu'ils emploient. Les résultats de cette analyse seront ensuite mis en relation avec les discours tenus par les enseignants auprès des élèves à propos de ces différents outils, en prenant en compte les perceptions des lycéens, puis celle des enseignants. J'analyserai enfin les pratiques numériques des lycéens en identifiant les usages qu'ils font des traducteurs en ligne.

6.1 Représentations du traducteur en ligne

Je vais tout d'abord étudier les représentations des enseignants sur les qualités intrinsèques des traducteurs en ligne ainsi que sur leur place dans l'apprentissage de l'anglais. J'analyserai ensuite les représentations des lycéens sur les mêmes outils.

6.1.1 Les traducteurs en ligne, des outils problématiques pour l'apprentissage : représentations d'enseignants (QE)

Les résultats suivants présentent les représentations des enseignants sur les traducteurs en tant qu'outils linguistiques puis sur le potentiel de ces outils dans un contexte d'apprentissage de l'anglais (cf. Figure 6.1) :

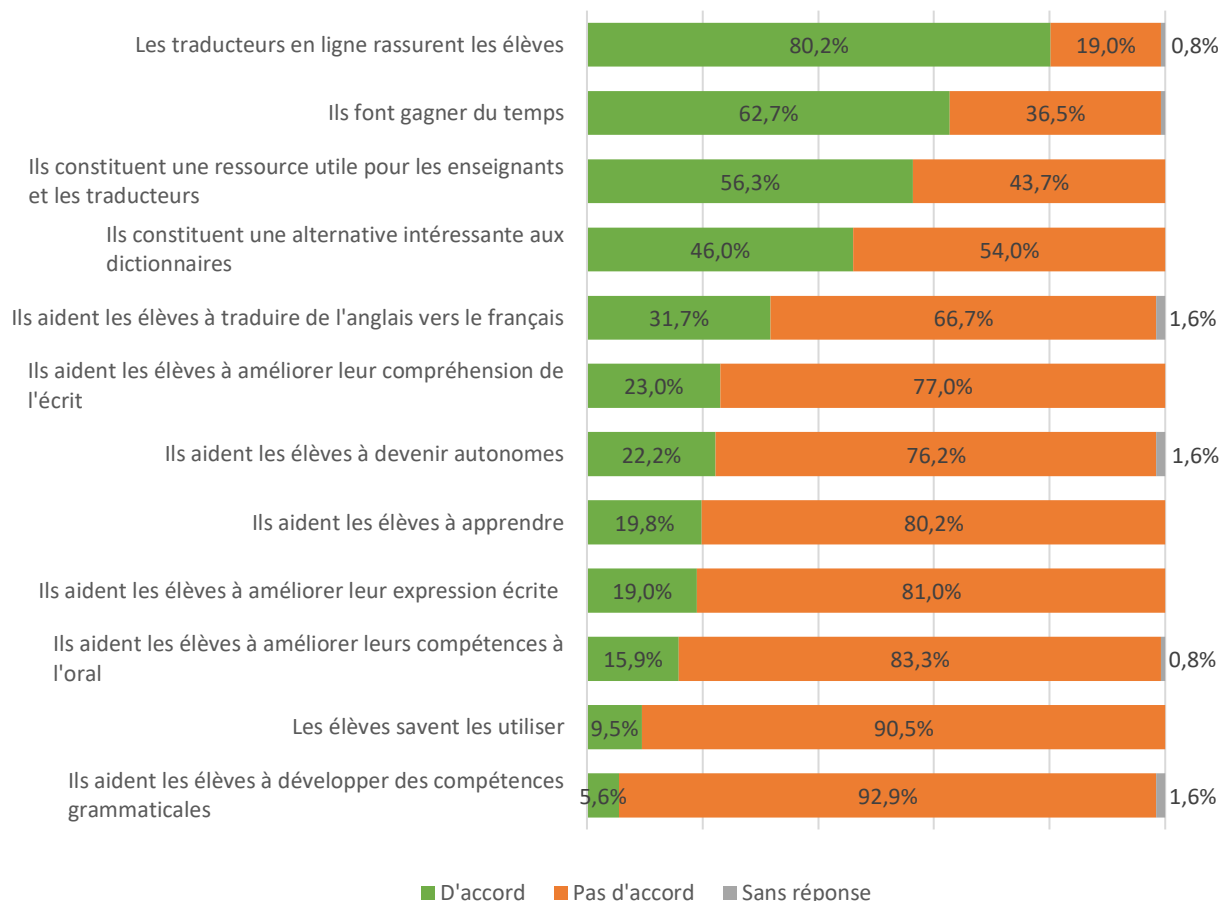


Figure 6.1 - Représentations des enseignants sur les traducteurs en ligne (QE)

Pour chaque affirmation, il était demandé aux enseignants de se positionner sur une échelle de Likert numérotée de 1 à 4. Le chiffre 1 correspondait à « pas du tout d'accord », le chiffre 4 à « Tout à fait d'accord ». Les résultats ont ensuite été regroupés en deux catégories (« d'accord » et « pas d'accord ») afin d'en faciliter l'analyse et la lecture. Une nette majorité d'enseignants semble s'accorder sur le fait que le traducteur fait gagner du temps (62,7 % des participants). Les avis sont plus mitigés lorsqu'il s'agit d'évaluer le traducteur en ligne en tant qu'aide linguistique : certes, plus de 56 % des enseignants considèrent que les traducteurs constituent une ressource utile pour les enseignants et les « biotraducteurs », qui peuvent s'appuyer sur leur expertise linguistique pour évaluer la traduction produite par la machine mais ils sont aussi 54 % à considérer que le traducteur ne constitue pas une alternative intéressante aux dictionnaires, ce qui témoigne peut-être d'une certaine connaissance de l'outil, possiblement fondée sur des pratiques d'élèves observées au quotidien.

Les réponses se rapportant au potentiel des traducteurs dans une perspective d'apprentissage révèlent une défiance certaine de la part des enseignants, malgré un consensus sur l'aspect psycho-affectif du recours aux traducteurs en ligne. En effet, si plus de 80 % des enseignants estiment que les traducteurs rassurent les élèves, ils sont également une très forte majorité à considérer que les traducteurs en ligne ne permettent pas de développer de compétences linguistiques, qu'il s'agisse de compréhension de l'écrit (77 %), d'expression écrite (81 %) ou de compétences orales (83,3 %). Ces outils, selon une majorité écrasante d'enseignants (près de 93 %) n'aideraient pas non plus les élèves à développer des compétences grammaticales. Bien qu'ils soient moins nombreux, ils sont encore plus de 66 % à considérer que les traducteurs n'aident pas les élèves à traduire de l'anglais vers le français. Le sens de traduction est primordial, comme l'atteste le commentaire d'un enseignant :

[é]tant traducteur littéraire, je confirme l'utilité des outils numériques pour la traduction (comprendre le sens des mots ou des expressions). Je suis beaucoup plus nuancé pour la traduction de textes. Je m'applique à montrer aux élèves que les logiciels de traduction sont loin d'être fiables, et que s'ils (les élèves) ont les compétences pour détecter les erreurs en version, ils sont loin d'être aussi forts en thème.

Cet enseignant distingue ici la traduction en tant qu'activité d'experts et la traduction en contexte d'apprentissage, présentée ici comme aide ou vérification de la compréhension. Il souligne le manque de fiabilité de ces outils, dont l'utilisation requiert une expertise linguistique sur laquelle les élèves peuvent s'appuyer dans leur L1, mais qu'ils n'ont pas (encore) développée en anglais.

Les représentations sur les traducteurs relatives à l'apprentissage et à l'autonomie sont également sans équivoque : une forte majorité des participants estime que les traducteurs n'aident les élèves ni à apprendre (plus de 80 %), ni à développer leur autonomie (plus de 76 %), qui semble ici comprise comme autonomie langagière, et non comme autonomie d'apprentissage (cf. 2.3.1) si l'on se rapporte aux commentaires laissés par certains participants. Ainsi, une enseignante précise : « [u]ne fois que l'élève a pris l'habitude de s'en servir pour ses devoirs ou en classe, il est très difficile de faire machine arrière ». La même notion de dépendance est mentionnée par un autre enseignant : « [e]n l'absence de l'outil informatique, certains ne se sentent pas capables de produire à l'écrit ». Une enseignante reconnaît que les traducteurs peuvent être propices à l'apprentissage de façon ponctuelle et sous certaines conditions et établit un lien entre la question de l'autonomie et l'apprentissage :

[l]es traducteurs en ligne ne favorisent l'apprentissage et la compréhension que ponctuellement et si l'élève a vraiment le désir

d'apprendre. Les élèves ne font pas l'effort de retenir le lexique ni les structures étant donné que c'est très facile d'y avoir accès pour trouver une traduction ou une équivalence.

Il semble que la notion d'apprentissage renvoie ici au processus de mémorisation (cf. 2.1.2), qui, selon les enseignants, serait désormais considéré comme superflu par les élèves, dans la mesure où ceux-ci ont à leur disposition un outil qui leur permettrait d'en faire l'économie. Selon une autre enseignante, le traducteur n'entraverait pas seulement le processus de mémorisation, il entraverait l'accès à l'anglais en tant que système linguistique :

[l]es traducteurs en ligne ne permettent pas aux élèves d'appréhender la structure et la logique de la langue anglaise. Selon moi ils encouragent à calquer et à tenter de reproduire un modèle linguistique français vers l'anglais. Cela complexifie l'apprentissage en lui-même de la langue.

L'outil produirait des textes dans un anglais influencé par le système linguistique français et maintiendrait l'élève dans un entre-deux qui ne lui permettrait pas d'appréhender les spécificités de la langue anglaise.

Un dernier résultat retiendra notre attention : plus de 90 % des enseignants interrogés considèrent que les élèves ne savent pas utiliser ces outils. L'enquête ne permet pas de déterminer si les enseignants considèrent que c'est pour cette raison que les traducteurs ne constituent pas des aides potentielles à l'apprentissage, des entretiens complémentaires seraient nécessaires pour identifier un lien éventuel. Si ce lien était établi, on pourrait alors imaginer qu'en apprenant aux élèves à utiliser les traducteurs en ligne, on leur donnerait accès à un outil supplémentaire pour développer leurs compétences linguistiques.

Pour conclure, les enseignants semblent avoir des représentations mitigées du traducteur en tant qu'outils linguistiques et les réponses sont sans appel lorsqu'il est question d'apprentissage de l'anglais : le traducteur ne permettrait de développer ni des compétences linguistiques ni l'autonomie des élèves, qui par ailleurs ne savent pas utiliser cet outil. L'enquête menée ne permet toutefois pas de déterminer s'il s'agit d'un constat sur la situation actuelle qui s'appuie sur les pratiques effectives des lycéens, ou d'une conviction liée aux limites inhérentes à l'outil. Ces analyses vont maintenant être confrontées aux résultats de l'enquête QL et aux représentations des lycéens.

6.1.2 Les traducteurs en ligne, des aides à la communication : représentations des lycéens (QL)

Tout comme pour les enseignants, plusieurs affirmations ont été présentées aux lycéens. Il leur a été demandé de se positionner par rapport à chaque affirmation en choisissant une proposition parmi les cinq proposées : « Pas du tout d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord », « Tout à fait d'accord » et « Sans opinion ». Les affirmations étaient moins nombreuses et plus générales que dans le questionnaire aux enseignants. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant (cf. Figure 6.2) :

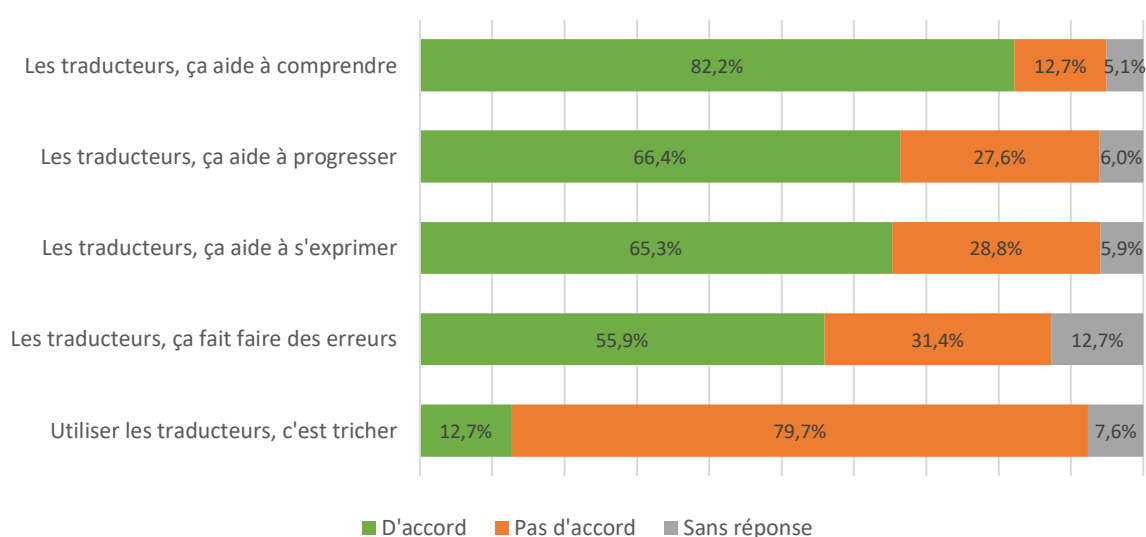


Figure 6.2 - Représentations des lycéens sur les traducteurs en ligne (QL)

Les résultats sont tout aussi significatifs que ceux présentés dans la section précédente. Bien que plus de la moitié des élèves (55,9 %) considère que le traducteur peut faire faire des erreurs, plusieurs élèves ont précisé leur réponse : « ça fait faire des erreurs si on s'en sert mal », « [l]es erreurs dépendent de l'utilisation qu'on en fait », « faut bien l'utiliser ». Une lycéenne a également coché la case « tout à fait d'accord » en ajoutant : « si on sait s'en servir correctement ». Ces commentaires soulignent le fait que les élèves ont conscience que les erreurs ne sont pas inhérentes à l'outil mais dépendent de l'utilisation qui en est faite. Les lycéens sont par ailleurs une forte majorité à estimer que cet outil peut constituer une aide pour l'expression (65,3 %) et pour la compréhension (82,2 %). Les affirmations proposées sont quelque peu différentes de celles qui se trouvent dans le questionnaire QE et peuvent suggérer des aides ponctuelles plutôt que le développement de compétences et de savoirs transférables,

mais il reste que les représentations des lycéens et des enseignants concernant les activités de compréhension et d'expression sont diamétralement opposées. De fait, alors que les enseignants considèrent dans une vaste majorité que les traducteurs ne constituent pas une aide à l'apprentissage, les élèves sont eux aussi très nombreux (plus de 66 %) à considérer que les traducteurs les aident à progresser. Cette notion reste toutefois vague et peut renvoyer ici au processus de mémorisation, au développement de compétences ou de l'autonomie tout autant qu'à l'obtention de meilleures notes. Enfin, peu d'élèves considèrent qu'employer un traducteur relève de la tricherie (12,7 %), malgré des interdictions explicites de la part des enseignants (cf. 6.2.2).

Conclusion intermédiaire

Les enseignants sont partagés lorsqu'il s'agit d'évaluer les qualités intrinsèques de l'outil et ne considèrent pas que les traducteurs puissent constituer une aide au développement de compétences et à l'apprentissage de l'anglais. À travers les réponses apportées par les participants, il ressort que les enseignants ne perdent pas de vue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue, à savoir l'autonomie linguistique (Germain & Netten, 2004), et qu'ils considèrent que les traducteurs, en faisant obstacle au processus de mémorisation, entravent le développement de l'autonomie de l'élève. En outre, l'emploi de cet outil, qui implique un travail de post-édition, nécessite une expertise linguistique dont les lycéens ne disposent généralement pas encore en anglais.

Le décalage entre les réponses des lycéens et celles des enseignants signale peut-être que les uns et les autres n'évaluent pas les traducteurs en ligne selon les mêmes critères. Les enseignants semblent soucieux de l'objectif à long terme que constitue l'autonomie langagière tandis que les élèves semblent davantage prendre en compte la résolution de la tâche. Le recours au traducteur pourrait s'apparenter à une stratégie de communication, qui permettrait de dépasser l'incompréhension ou l'incapacité à s'exprimer. Il resterait alors à déterminer si le recours au traducteur en ligne s'accompagne d'un travail cognitif de la part des élèves ou bien si le traducteur « travaille » pour eux (Yoon, 2016), en d'autres termes s'il participe au processus d'apprentissage. Bien que les opinions des enseignants à l'égard des traducteurs dans cette perspective soient très négatives, il reste qu'une majorité d'entre eux considère que cet outil peut constituer une ressource utile pour les utilisateurs qui ont développé une expertise linguistique. Nous allons maintenant déterminer si les traducteurs font partie des outils que les enseignants

emploient eux-mêmes et analyser les discours qu'ils tiennent à propos des différents outils numériques, selon leurs propres déclarations puis selon la perception des élèves.

6.2 Outils numériques et enseignement-apprentissage de l'anglais : discours et pratiques

Cette section va s'intéresser aux pratiques numériques des enseignants et plus spécifiquement aux outils d'aide à la traduction qu'ils emploient. Les discours tenus par les enseignants sur ces outils auprès des élèves sera ensuite étudié du point de vue des lycéens, puis à partir des déclarations des enseignants eux-mêmes.

6.2.1 Outils numériques et usages des enseignants

Le graphique suivant indique la fréquence d'utilisation de sept outils numériques (cf. Figure 6.3) :

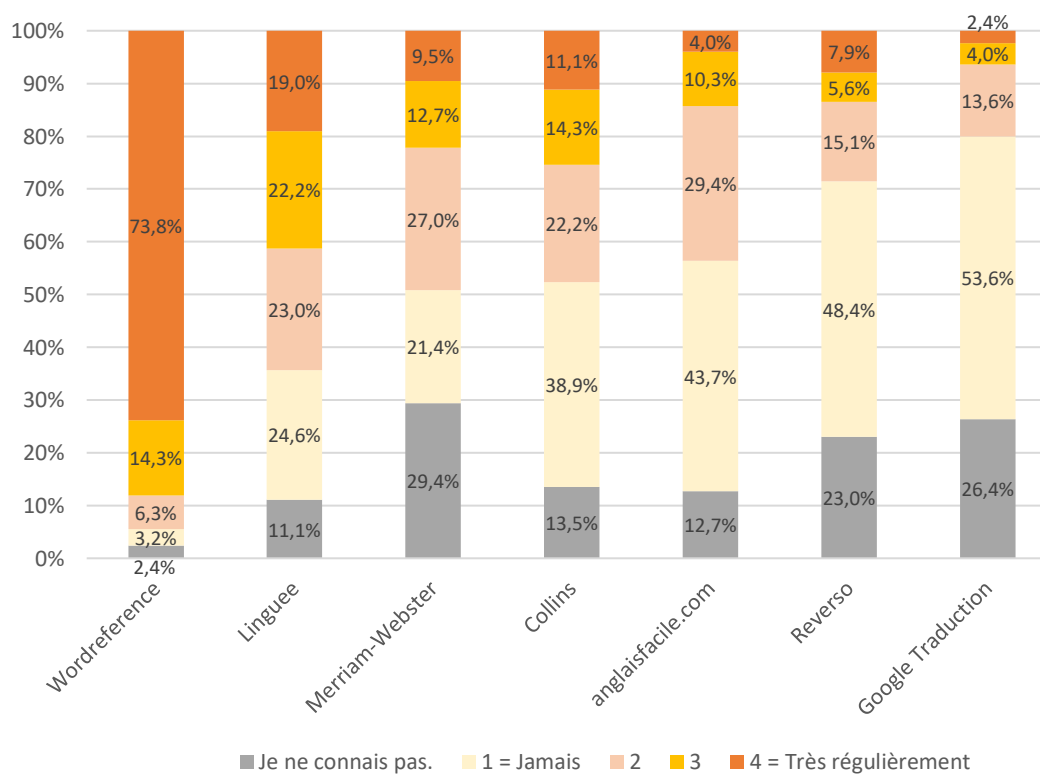


Figure 6.3 - Fréquence d'utilisation des outils numériques par les enseignants

Pour chaque outil mentionné, il était demandé aux enseignants de se positionner sur une échelle de Likert de 0 à 4 en choisissant le 0 s'ils ne connaissaient pas l'outil en question. Le 1 correspondait à « jamais », le 4 à « très régulièrement ». Aucune équivalence lexicale n'a été donnée pour le 2 et le 3. L'observation du graphique fait apparaître sans équivoque la prédilection des enseignants interrogés pour le dictionnaire en ligne Wordreference : ils sont près de 95 % à déclarer y avoir recours plus ou moins fréquemment, et près des trois quarts des enseignants interrogés l'utiliseraient très régulièrement. Bien qu'ils soient beaucoup moins nombreux à utiliser Linguee, plus de 64 % déclarent également se servir du concordancier. Il s'agirait des deux outils utilisés par une majorité d'enseignants. Les enseignants sont un peu moins de la moitié à utiliser les dictionnaires Merriam-Webster (49,2 %) et Collins (47,6 %) et 43,7 % à utiliser le site anglaisfacile.com. Le taux de consultation des traducteurs en ligne est encore plus bas puisque 28,6 % des enseignants interrogés déclarent utiliser Reverso et seuls 20 % d'entre eux ont recours à Google Traduction. On pourra s'interroger sur le taux élevé d'enseignants qui ont déclaré ne pas connaître Google Traduction (26,4 %) : il semble très improbable que plus d'un quart des enseignants d'anglais n'ait jamais entendu parler de ce traducteur en ligne. Les enseignants qui ont choisi cette réponse ont peut-être simplement exprimé ainsi leur manque de familiarité avec l'outil.

Les outils employés par les enseignants ne se limitent pas à la liste mentionnée précédemment, comme en attestent les commentaires laissés par pas moins de 25 d'entre eux. Le tableau suivant rend compte des outils d'aide linguistique cités par les participants (cf. Tableau 6.1). Les chiffres indiqués entre parenthèses correspondent au nombre d'enseignants qui ont mentionné ces outils. L'absence de chiffre signifie que l'outil a été mentionné une seule fois.

Type d'outil	Sites et outils mentionnés
Dictionnaires et aide lexicale	<i>Oxford Advanced Learners' Dictionary</i> (5) <i>Cambridge Dictionary</i> (3) <i>thesaurus</i> (2) Amazon <i>dictionary.com</i> <i>freedictionary.com</i> Lexilogos
Outils d'aide grammaticale	<i>English Grammar Online</i> <i>grammarist.com</i> <i>grammarly</i>
Outils d'aide phonologique	<i>howjsay</i>
Traducteurs en ligne	DeepL (5)

Tableau 6.1 - Outils numériques employés par les enseignants

Les réponses apportées par les enseignants attestent d'une variété manifeste des outils employés. Parmi ces outils, les dictionnaires et les aides lexicales sont là encore les outils les plus souvent mentionnés. Il s'agit de dictionnaires unilingues (*dictionary.com* ou *freedictionary.com*), de dictionnaires qui proposent également des versions bilingues voire plurilingues (*Cambridge Dictionary* ou *Oxford Dictionary*) et d'un dictionnaire de synonymes (*thesaurus*). Le site Lexilogos, quant à lui, offre un accès à une multitude de dictionnaires et traducteurs. La mention du site Amazon, qui peut surprendre, témoigne de l'inventivité d'une enseignante qui a su détourner ce site pour en faire une aide linguistique. Elle explique sa réponse ainsi :

quand je ne trouve pas le nom d'un objet dans le dictionnaire (notamment du matériel technique très spécifique pour mes BTS indus), je le trouve sur Amazon.com en cherchant à acheter l'objet. Amazon veut tellement me le vendre qu'il arrive à comprendre ce que je veux même quand je ne sais pas comment ça s'appelle. Brillant.

Les autres outils mentionnés par les enseignants apportent une aide grammaticale (*English Grammar Online*, *grammarist* ou le correcteur grammatical *grammarly*) ou phonologique (*howjsay*). Enfin, cinq enseignants citent le traducteur en ligne DeepL et confirment que les traducteurs peuvent apporter une aide linguistique à des experts.

Ces premiers résultats témoignent de l'attrait des dictionnaires pour les enseignants. Ceux-ci sollicitent aujourd'hui une grande variété d'outils mais ne semblent majoritairement pas s'être emparés des traducteurs en ligne. L'observation de ces résultats en fonction de l'âge des participants va nous permettre de développer une analyse plus fine (cf. Figure 6.4). Afin de rendre les résultats plus lisibles, seuls quatre outils ont été retenus : Wordreference et Linguee, utilisés par une majorité d'enseignants, ainsi que les traducteurs en ligne Google Traduction et Reverso.

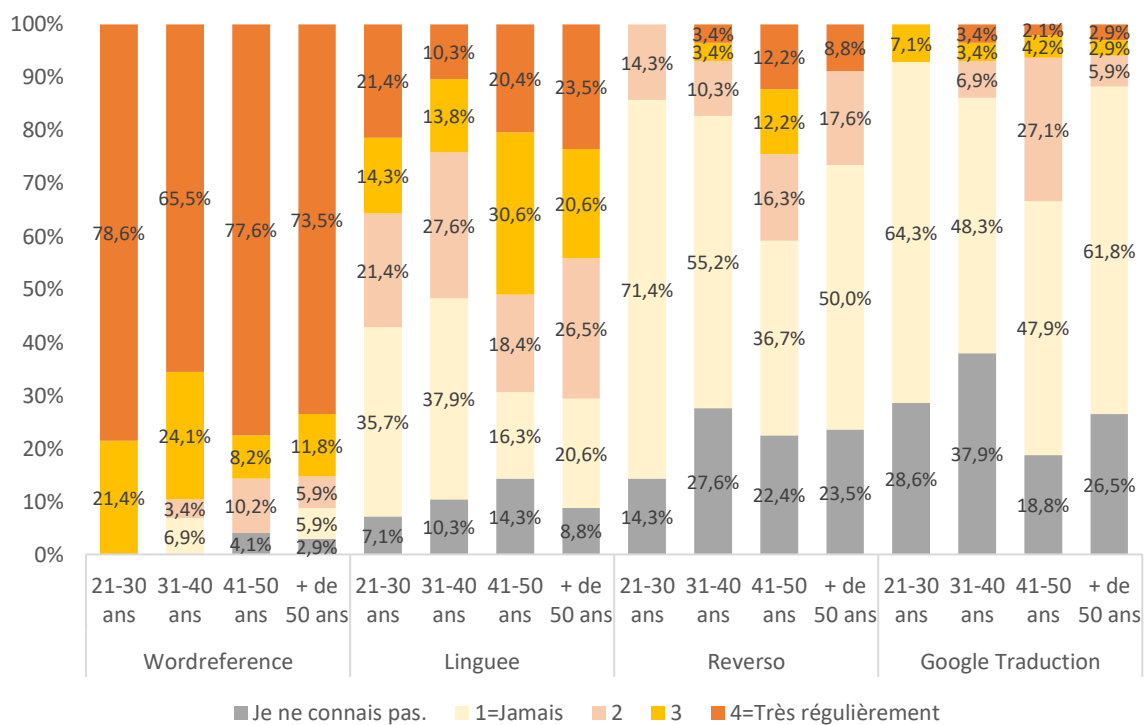


Figure 6.4 - Fréquence d'utilisation des outils numériques selon l'âge (QE)

L'analyse de la fréquence d'utilisation des différents outils selon la tranche d'âge des enseignants révèle des variations intéressantes. Des différences peuvent être observées en ce qui concerne le recours à Wordreference : bien que les enseignants aient massivement recours à ce dictionnaire quel que soit leur âge, on peut noter que les enseignants les plus jeunes (21-30 ans) déclarent tous l'utiliser régulièrement, voire très régulièrement, alors que près de 9 % des enseignants de plus de 50 ans déclarent ne jamais l'utiliser. Au contraire, les enseignants âgés de plus de 40 ans auraient davantage recours au traducteur en ligne, qu'il s'agisse de Reverso (40,8 % des 41-50 ans et 26,5 % des plus de 50 ans contre 14,3 % des 21-30 ans et 17,2 % des 31-41 ans) ou de Google Traduction : ils ne seraient qu'un peu plus de 7 % à utiliser ce traducteur parmi les 21-30 ans contre un tiers des enseignants se situant dans la tranche d'âge 41-50 ans. L'utilisation régulière de Reverso par environ un quart des enseignants âgés de 41 à 50 ans, quant à elle, peut être due au fait que ce traducteur a été créé en 1998, soit huit ans avant Google Traduction, et qu'il inclut un concordancier, un outil de conjugaison et une aide grammaticale, ce qui peut inciter les enseignants à considérer que c'est un outil plus fiable. On constate également qu'un taux relativement important d'enseignants âgés de plus de 40 ans déclarent avoir recours à Google Traduction (33,3 % des 41-50 ans), même si l'emploi de ce traducteur reste peu fréquent : plus de 27 % des enseignants ont sélectionné le chiffre 2. Il ne

s'agit donc pas d'un changement d'habitudes, mais plutôt d'une diversification des outils. Quant au faible taux d'enseignants âgés de moins de 30 ans qui déclarent avoir recours à Google Traduction, il n'est pas impossible que ces réponses soient en lien avec les discours tenus par leurs propres enseignants, lorsqu'ils étaient eux-mêmes lycéens ou étudiants, et qu'ils aient intégré certaines représentations négatives des traducteurs (cf. 6.1.1). Il ressort de ces résultats que les enseignants les plus jeunes pourraient avoir recours à une palette d'outils numériques plus réduite que les enseignants plus âgés, tandis que ces derniers diversifieraient davantage les outils qu'ils emploient. Nous allons maintenant étudier la place des différents outils numériques dans les discours tenus par les enseignants, du point de vue des lycéens puis de celui des enseignants.

6.2.2 Les outils numériques et les cours d'anglais : discours d'enseignants

Je vais tout d'abord présenter les discours des enseignants tels que les lycéens les perçoivent (QL), puis du point de vue des enseignants eux-mêmes. Le graphique suivant présente les discours des enseignants selon la perception qu'en ont les lycéens (cf. Figure 6.5) :

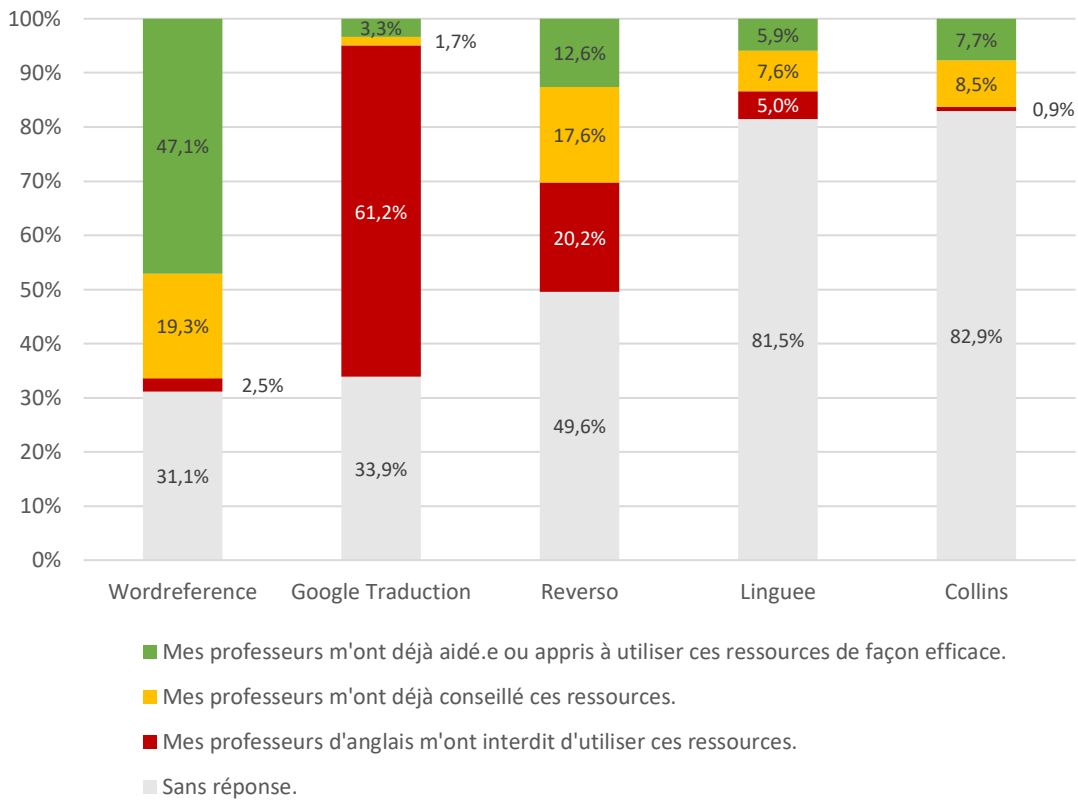


Figure 6.5 - Discours des enseignants perçus par les lycéens (QL)

Il a été demandé aux élèves pour chaque outil mentionné si leurs enseignants d'anglais leur en interdisaient ou leur en conseillaient l'utilisation et s'ils leur avaient apporté une aide méthodologique pour utiliser les outils en question. Il ressort des réponses que, selon les élèves, les outils les plus fréquemment mentionnés par les enseignants sont Wordreference, recommandé par plus de 66 % des enseignants, et Google Traduction, dont l'utilisation serait interdite par 61,2 % d'entre eux. On remarque que le traducteur Reverso, qui serait mentionné par un peu plus de la moitié des enseignants, donne lieu à des discours divergents : un peu plus de 20 % des enseignants interdirait le recours à ce traducteur tandis qu'ils seraient environ 30 % à le conseiller et même à apporter une aide méthodologique. Le taux important de questions auxquelles les lycéens n'ont pas répondu peut être interprété de plusieurs façons : les élèves ont pu ne pas répondre car ils n'étaient pas sûrs de la position de leurs enseignants ou bien car ils ne se rappelaient pas les avoir entendu évoquer ces outils. Ces chiffres présentent des similitudes mais également des variations avec le point de vue des enseignants (cf. Figure 6.6).

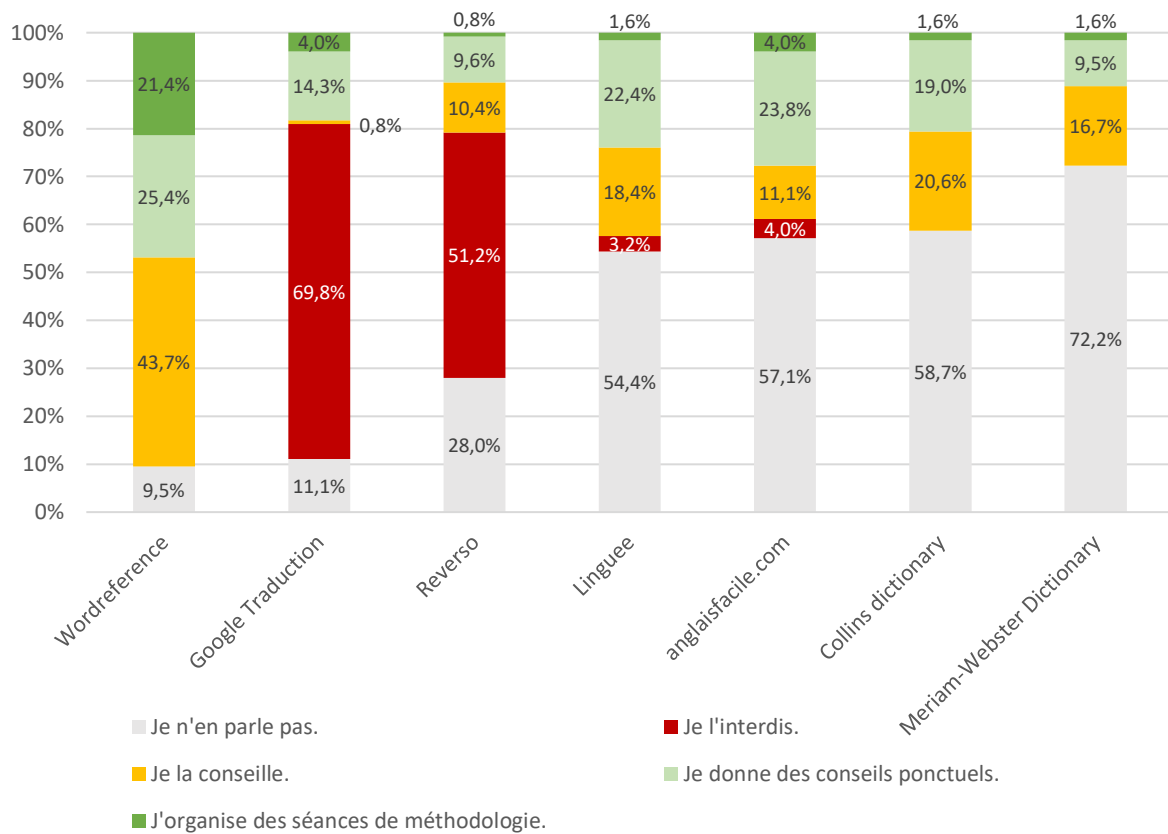


Figure 6.6 - Discours des enseignants sur les outils numériques (QE)

On remarque tout d'abord que trois outils parmi les sept proposés font l'objet de recommandations par plus de la moitié des enseignants, et qu'il s'agit des mêmes outils mentionnés par les élèves : Wordreference, Google Traduction et Reverso. Des tendances similaires à celles qui apparaissent dans l'enquête QL peuvent également être notées : le dictionnaire en ligne est recommandé par l'ensemble des enseignants qui l'évoquent en classe tandis que le traducteur en ligne Google est majoritairement interdit. Par contre, les enseignants seraient également une majorité à interdire Reverso (plus de 51 %), alors que, selon les lycéens interrogés, ils seraient plus nombreux à conseiller le traducteur qu'à l'interdire (respectivement 30,2 % contre 20,2 %). D'autres décalages peuvent être notés à propos de Linguee, qui arrive en deuxième position des outils recommandés par les enseignants avec un taux de plus de 42 % tandis qu'ils ne seraient que 13 % à le conseiller selon les lycéens. On notera enfin que selon l'enquête QE, rares sont les enseignants qui ne mentionnent pas Wordreference (9,5 % des réponses) ou Google Traduction (11,5 %), alors que près d'un tiers des lycéens qui ont participé à l'enquête QL n'ont pas répondu à cette question. De fait, les enseignants évoqués par les élèves

dans l'enquête QL ne sont pas ceux qui ont participé à l'enquête QE, à quelques exceptions près, et ce décalage pourrait être le signe de pratiques hétérogènes de la part des enseignants. Il peut également signaler un écart entre ce que l'enseignant dit et ce que l'élève retient. On peut enfin remarquer que les réponses des enseignants relatives aux outils qu'ils préconisent auprès de leurs élèves sont en cohérence avec leurs pratiques : une majorité écrasante d'enseignants (plus de 90 %) recommande le dictionnaire en ligne, qui semble constituer leur outil de référence (cf. Figure 6.3) tandis qu'ils ne sont que 19,1 % à conseiller Google Traduction. Ce taux correspond à celui des enseignants qui déclarent employer le traducteur en ligne. Une légère différence peut toutefois être observée en ce qui concerne Reverso : 21 % d'entre eux le recommandent aux élèves tandis qu'ils sont plus de 28 % à y avoir recours. Les éventuelles variations de ces résultats vont maintenant être analysées en fonction de l'âge des enseignants (cf. Figure 6.7). Afin de faciliter la lecture de ce graphique, je présenterai seulement les résultats relatifs aux outils mentionnés par plus de 50 % des enseignants interrogés, à savoir Wordreference, Reverso et Google Traduction.

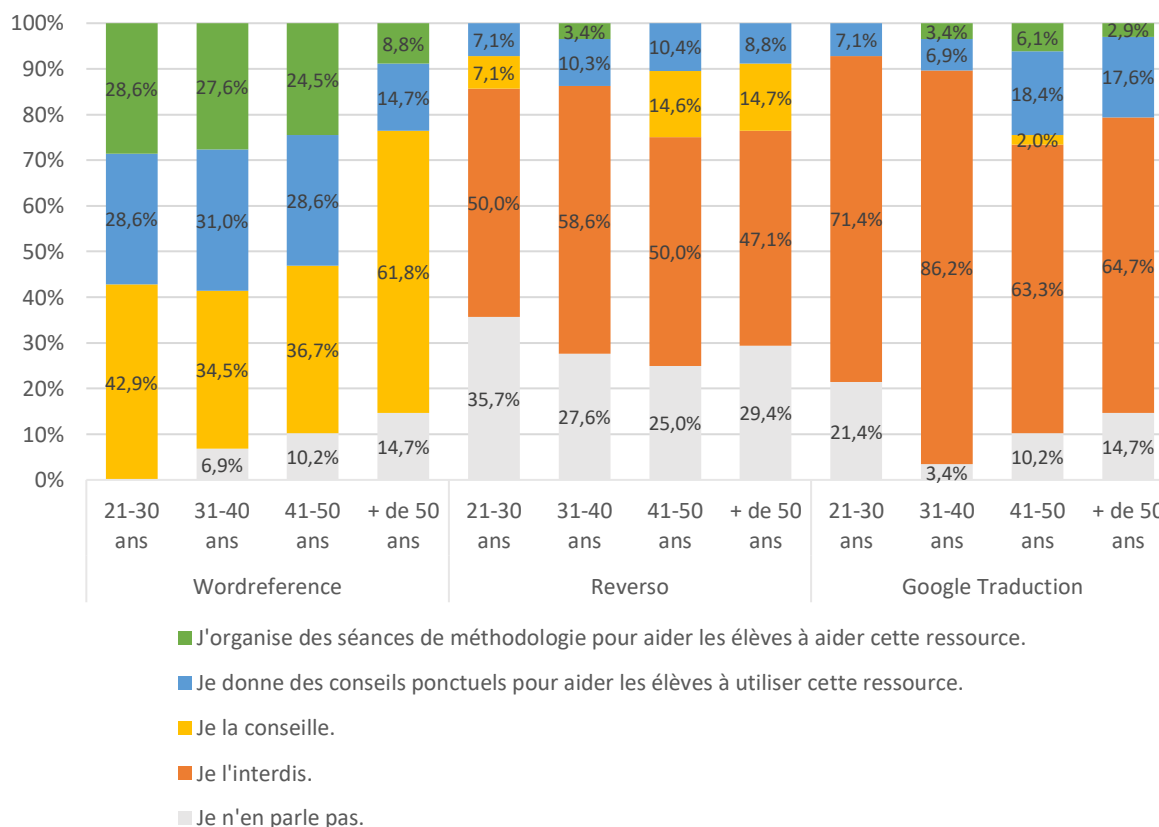


Figure 6.7 - Discours des enseignants sur les outils numériques selon l'âge (QE)

L'observation de ce graphique révèle des tendances contraires : il semble que plus les enseignants sont jeunes, plus ils encouragent les élèves à utiliser Wordreference et plus ils les accompagnent. Ainsi, 28,6 % des 21-30 ans donneraient des conseils ponctuels aux élèves contre 14,7 % des plus de 50 ans. Ils seraient également 28,6 % parmi les enseignants les plus jeunes à organiser des séances méthodologiques, mais le taux serait de moins de 9 % chez les enseignants de plus de 50 ans. L'analyse des pratiques des enseignants avait montré que plus de 85 % des enseignants de plus de 50 ans étaient familiers avec Wordreference et l'utilisaient régulièrement. En outre, les séances de méthodologie visant à aider les élèves à utiliser un dictionnaire bilingue sous format papier existaient déjà avant le développement du numérique. Dès lors, on peut être surpris par le taux moindre d'enseignants âgés de plus de 50 ans proposant des séances méthodologiques. Des entretiens complémentaires seraient nécessaires pour expliquer ce résultat.

L'analyse des recommandations à propos des traducteurs en ligne va également à l'encontre d'une explication générationnelle : les enseignants les plus jeunes prôneraient davantage l'emploi du dictionnaire en ligne que les enseignants plus âgés tandis que ces derniers seraient un peu moins nombreux à interdire les traducteurs en ligne et plus nombreux à les conseiller.

Il ressort de l'analyse de ces différents résultats que les enseignants préconisent largement l'utilisation du dictionnaire en ligne et interdisent majoritairement le recours aux traducteurs. Les recommandations des enseignants sont globalement en adéquation avec leurs pratiques, même si des variations apparaissent selon l'âge. Je vais maintenant analyser les pratiques des lycéens et plus spécifiquement les outils qu'ils utilisent.

6.2.3 Pratiques numériques des lycéens : quels outils pour quels usages ?

Après avoir analysé la fréquence d'utilisation des différents outils numériques pour identifier les pratiques des lycéens, j'examinerai leurs usages des traducteurs en ligne en étudiant les contextes d'utilisation de ces outils, les raisons pour lesquelles les lycéens y ont recours et enfin la façon dont ils utilisent la traduction produite par la machine.

6.2.3.1 Le choix des outils : un recours massif aux traducteurs

Nous allons tout d'abord examiner la fréquence d'utilisation des différents outils numériques par les lycéens qui ont participé à l'enquête QL (cf. Figure 6.8).

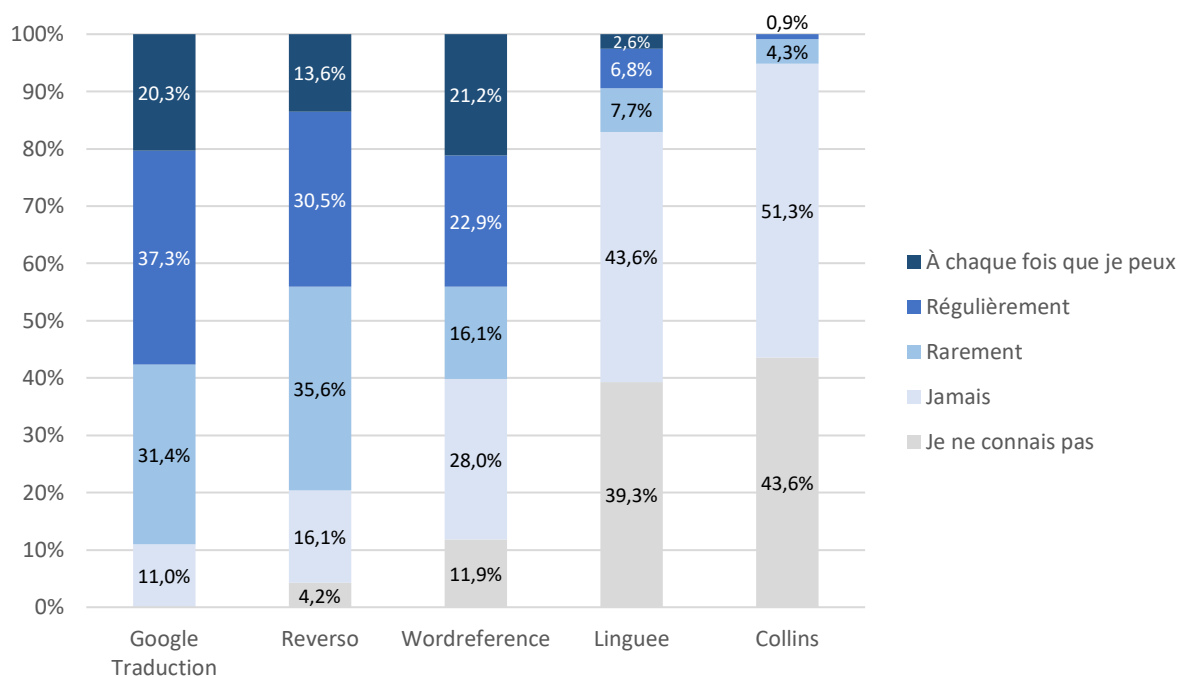


Figure 6.8 - Fréquence d'utilisation des outils numériques (QL)

Les résultats sont sans équivoque : une majorité écrasante de lycéens utiliserait Google Traduction (89 %) ou Reverso (près de 80 %) tandis que 60 % d'entre eux environ aurait recours à Wordreference. L'emploi des autres outils reste plutôt marginal. Les pratiques déclarées des élèves confirment donc ce que de nombreux enseignants avaient déjà constaté : les lycéens privilégient de façon significative les traducteurs en ligne au dictionnaire, en dépit des préconisations des enseignants. Il reste à déterminer si ce recours massif aux traducteurs est lié ou non aux difficultés rencontrées ou à un désintérêt pour la langue. Afin d'apporter quelques éléments de réponse, l'analyse peut être affinée en observant la fréquence d'utilisation des traducteurs en ligne selon le niveau que les élèves estiment avoir en l'anglais (cf. Figure 6.9).

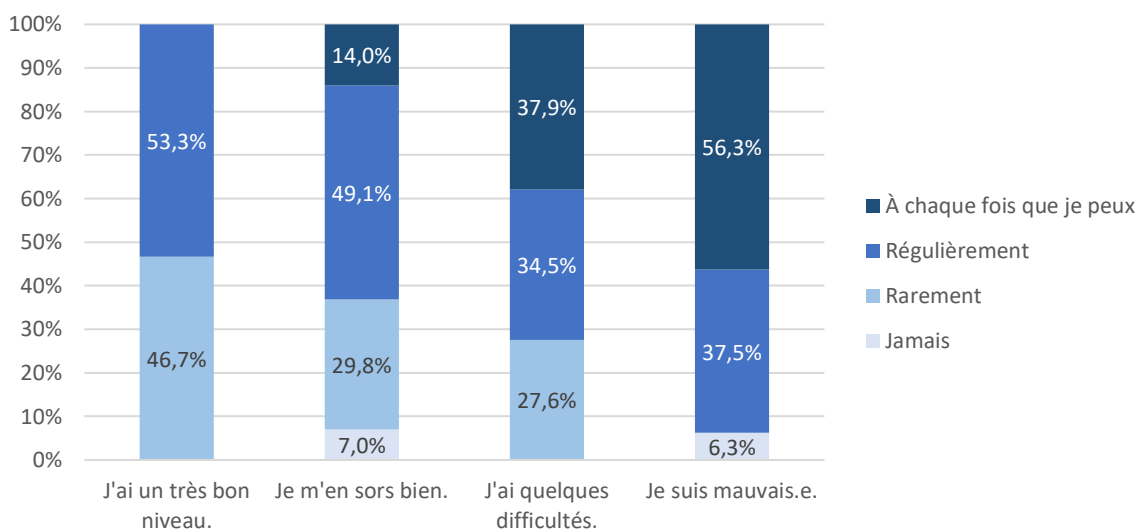


Figure 6.9 - Utilisation des traducteurs en ligne selon le niveau perçu (QL)

Cette fois encore, les résultats laissent peu de place à l'ambiguïté. Il est tout d'abord significatif que presque tous les lycéens déclarent utiliser les traducteurs en ligne, quel que soit le niveau qu'ils pensent avoir en anglais. Seuls 7 % des élèves qui s'en sortent bien et 6,3 % des élèves qui se considèrent en grande difficulté en anglais déclarent ne jamais avoir recours aux traducteurs. Il semble toutefois y avoir une corrélation entre la fréquence d'utilisation des traducteurs et le niveau des élèves. Plus précisément, la fréquence d'utilisation de ces outils semble être proportionnelle aux difficultés de l'élève. Ainsi, le taux d'élèves qui auraient recours aux traducteurs de façon systématique serait de 14 % chez les élèves qui estiment bien s'en sortir et augmenterait pour atteindre plus de 56 % des élèves qui se considèrent mauvais. Les élèves les plus faibles pourraient avoir besoin d'une aide externe pour pallier leurs difficultés, tandis que les élèves qui ont déjà un bon niveau auraient les compétences linguistiques nécessaires pour se passer du traducteur. Cela pourrait expliquer pourquoi près de la moitié des élèves qui considèrent avoir un très bon niveau déclarent employer rarement le traducteur. Or, ils sont aussi plus de la moitié du même groupe d'élèves à déclarer qu'ils ont régulièrement recours à ces outils. En outre, plus de 6 % des élèves qui se sentent en échec n'utiliseraient jamais les traducteurs, ce qui suggère que les élèves n'ont pas uniquement recours aux traducteurs pour surmonter leurs difficultés. Je vais maintenant examiner le lien entre la fréquence d'utilisation des traducteurs et l'intérêt des élèves pour l'anglais (cf. Figure 6.10).

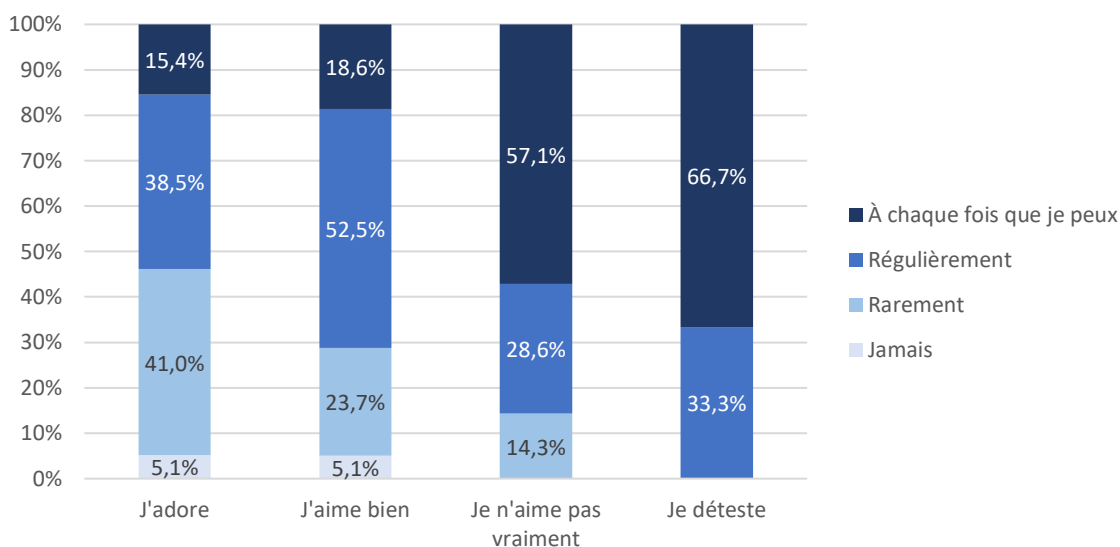


Figure 6.10 - Utilisation des traducteurs en ligne selon l'intérêt pour l'anglais (QL)

Les résultats présentent des similitudes indéniables avec le graphique précédent : de même que la fréquence d'utilisation semblait liée au niveau des élèves, elle semble être également en rapport avec l'intérêt pour l'anglais : les seuls élèves qui déclarent ne jamais avoir recours aux traducteurs en ligne sont des élèves qui aiment bien, voire adorent l'anglais (5,1 % dans les deux groupes), et si 41 % des lycéens qui adorent l'anglais consultent rarement les traducteurs, le taux baisse à moins de 24 % parmi les lycéens qui déclarent bien aimer l'anglais puis à 14,3 % chez ceux qui n'aiment pas vraiment. De la même façon, le taux d'élèves qui déclarent consulter les traducteurs dès qu'ils le peuvent est inversement proportionnel à leur intérêt pour la langue : ce taux est de 15,4 % parmi les lycéens qui déclarent adorer l'anglais et augmente pour atteindre plus de 66 % chez les lycéens qui détestent l'anglais. La question de la fréquence d'utilisation des traducteurs en ligne semble donc être en lien avec celle de la motivation des lycéens (cf. 2.3.1).

Il ressort de ces résultats que la fréquence d'utilisation n'est pas seulement liée au niveau des élèves, mais aussi à leur motivation : outre l'aide linguistique apportée par les traducteurs en ligne, ces outils permettent de faire le travail demandé plus rapidement, ce qui peut être une raison suffisante pour que certains élèves y aient recours. La prochaine section s'intéressera aux usages que les lycéens font des traducteurs en ligne.

6.2.3.2 Usages des traducteurs en ligne par les lycéens

Après avoir déterminé les contextes d'utilisation des traducteurs en ligne, j'analyserai les raisons pour lesquelles les élèves déclarent employer ces outils. J'étudierai ensuite l'utilisation qui est faite du texte cible, c'est-à-dire de la traduction produite.

Il a été demandé aux élèves dans le cadre de quelles activités ils avaient recours aux traducteurs en ligne. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant (cf. Figure 6.11).

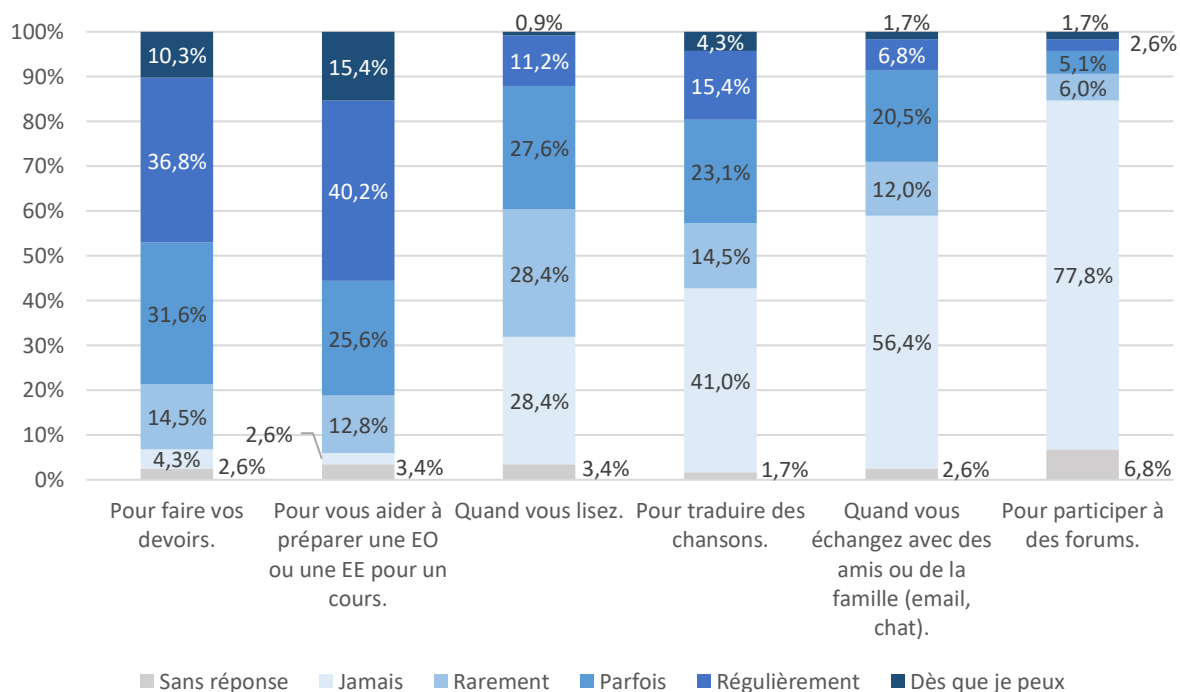


Figure 6.11 - Contexte d'utilisation des traducteurs en ligne (QL)

Les traducteurs en ligne semblent avant tout être sollicités à des fins scolaires : 93,2 % des élèves interrogés déclarent employer les traducteurs plus ou moins fréquemment pour faire leurs devoirs et ce taux atteint les 95 % lorsqu'il s'agit de préparer une expression orale ou écrite. 68,1 % des élèves interrogés déclarent employer également les traducteurs lors d'une activité de lecture, mais il n'est pas possible ici de déterminer si cette activité a lieu dans un contexte scolaire ou correspond à un loisir. Bien que les traducteurs semblent avoir leur place dans certaines pratiques personnelles, comme la traduction de chansons (57,3 %) ou les échanges en ligne (40 %), ces outils semblent avant tout utilisés dans le cadre des cours de langues, et ce en dépit des recommandations des enseignants. Les pratiques des élèves, en contradiction avec les préconisations des enseignants, sont donc des pratiques clandestines.

Nous allons maintenant nous intéresser de façon plus spécifique aux raisons pour lesquelles les élèves ont recours aux traducteurs en ligne (cf. Figure 6.12).

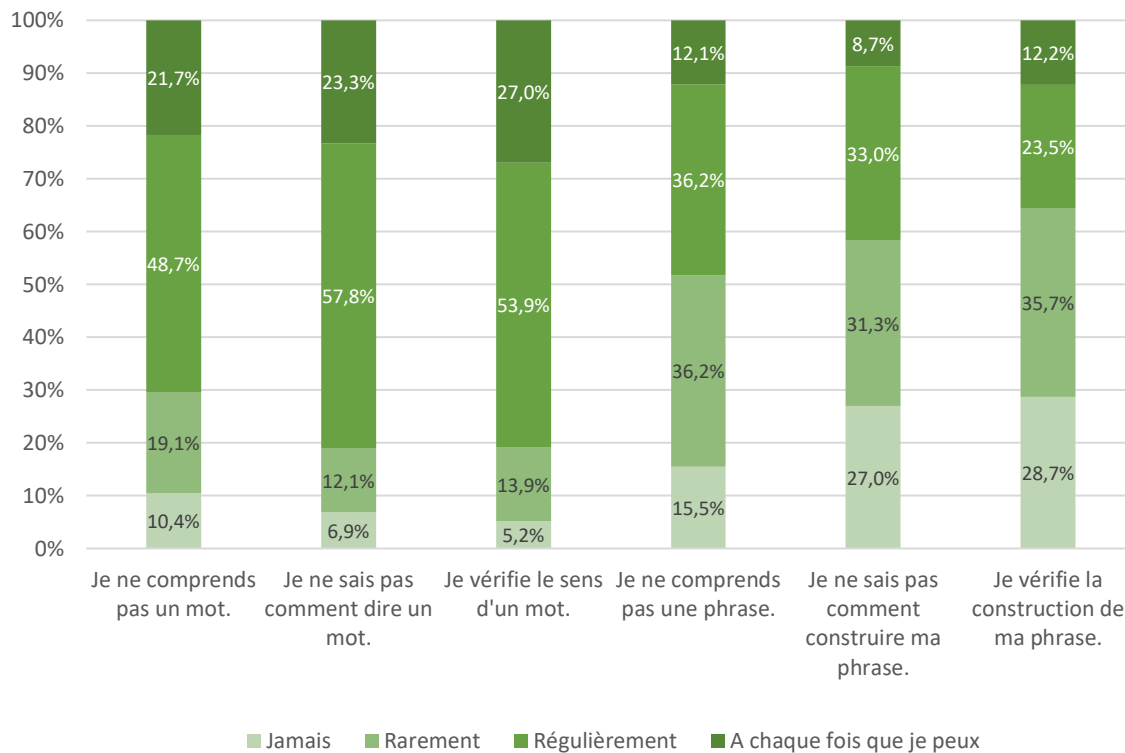


Figure 6.12 - Raisons pour l'utilisation des traducteurs en ligne

Les réponses proposées aux élèves visaient à déterminer la fréquence à laquelle ils ont recours aux traducteurs à des fins de compréhension, de génération de texte ou de vérification. Une distinction a été faite entre les questions d'ordre lexical et les questions grammaticales. Bien que les traducteurs soient sollicités par une forte majorité d'élèves quelle que soit l'activité cognitive prise en compte, il apparaît que les recherches portent encore plus fréquemment sur des mots que sur des phrases : près de 90 % des lycéens déclarent utiliser les traducteurs lorsqu'ils ne comprennent pas un mot et ce taux atteint pratiquement les 95 % lorsqu'il s'agit de vérifier le sens d'un mot, alors que moins de 85 % des lycéens a recours aux traducteurs afin de comprendre une phrase et que ce taux baisse à 71,4 % lorsqu'il est question de vérifier la construction de la phrase. Ainsi, les résultats de cette enquête confirment le constat établi par des études précédentes (cf. 2.3.1) : les questions lexicales semblent inciter les élèves à recourir aux traducteurs encore davantage que les questions grammaticales.

Lorsque l'on considère la fréquence d'utilisation des traducteurs en fonction des activités cognitives, on peut noter des différences selon que l'activité est relative à un mot ou à une

phrase. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'un mot, les élèves disent employer plus régulièrement les traducteurs à des fins de génération de texte, dans le cadre d'une activité de production, ou à des fins de vérification (environ 81 % des lycéens pour les deux activités), que pour résoudre un problème de compréhension (environ 70 % des lycéens interrogés). Au contraire, les réponses se rapportant à la phrase montrent que c'est plus fréquemment pour résoudre des difficultés de compréhension que les lycéens emploient les traducteurs (48,3 %). Ils ne sont que 41,7 % à avoir régulièrement recours à un traducteur dans le cadre d'une production de texte, et un peu plus de 35 % à avoir l'habitude de vérifier la construction d'une phrase. Ces résultats peuvent suggérer que les élèves considèrent les traducteurs en ligne comme des alternatives aux dictionnaires. Un tel usage n'est *a priori* pas pertinent compte tenu du fonctionnement de l'outil (cf. 1.3), à moins que les élèves ne veillent à contextualiser leur recherche. L'observation des pratiques des élèves et l'analyse des textes sources permettra de répondre à cette interrogation (cf. 7.2.1).

Nous avons vu que la traduction produite par la machine nécessitait un travail d'évaluation et souvent de post-édition (cf. 1.3), il reste à déterminer dans quelle mesure les lycéens se livrent à cette activité de révision (cf. Figure 6.13).

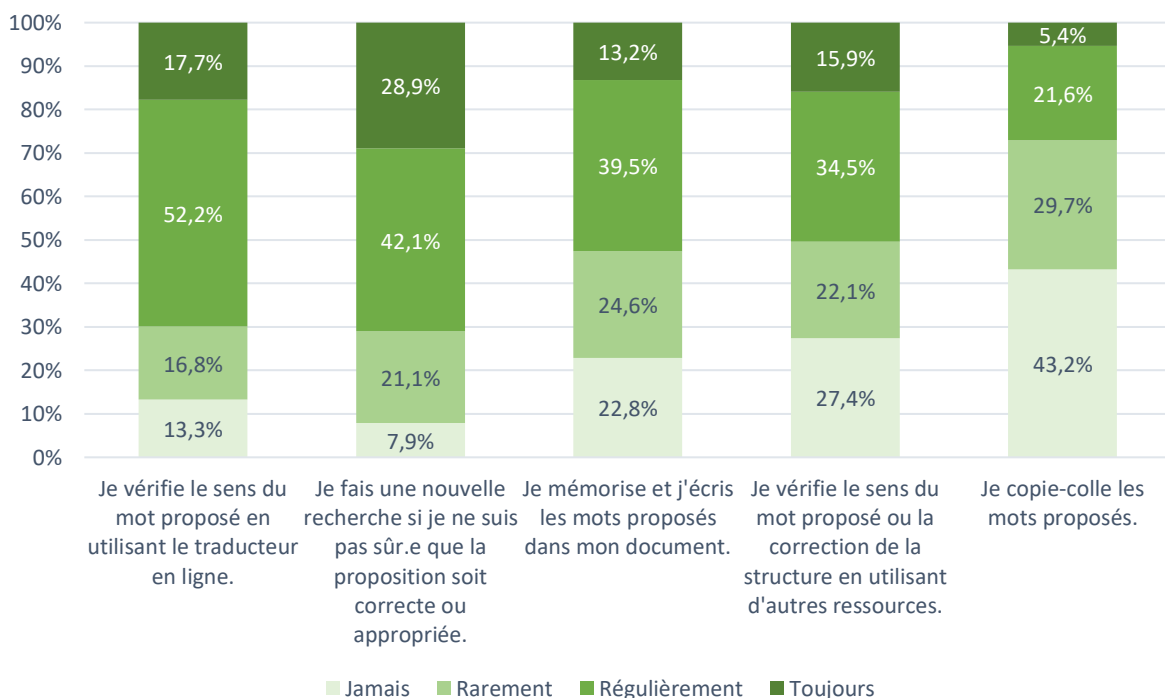


Figure 6.13 - Activités de révision et utilisation du texte cible (QL)

Il était demandé aux élèves de se prononcer sur la façon dont ils utilisaient les propositions du traducteur en ligne. Les propositions incluaient plusieurs activités cognitives dont une activité de mémorisation auxquelles a été ajoutée le copier-coller. Ce dernier item renvoie à la consultation des traducteurs en ligne dans le cadre d'une activité de production écrite. Il peut être compris dans son sens littéral et nécessite alors de rédiger le texte sur le support numérique employé pour consulter le traducteur en ligne, mais il peut aussi se rapporter à une activité de copie de la traduction sans aucune modification ni vérification. Les activités de vérification figureraient parmi les habitudes d'une majorité de lycéens : près de 70 % des lycéens vérifieraient régulièrement, voire très fréquemment, le sens du mot proposé en utilisant le traducteur en ligne. Selon les observations présentées plus loin, ces vérifications sont souvent effectuées en inversant les langues du traducteur (cf. 7.2). Les lycéens seraient également un peu plus de 50 % à avoir régulièrement recours à d'autres ressources, par exemple un dictionnaire, pour vérifier le sens du mot proposé ou la correction de la structure. Ils seraient encore 71 % à faire de façon régulière ou systématique une nouvelle recherche par le biais du traducteur s'ils ne sont pas sûrs de la validité du texte cible. Enfin, 50,4 % d'élèves ferait régulièrement voire systématiquement un travail de mémorisation lorsqu'ils emploient le texte cible.

Le taux d'élèves qui déclarent copier et coller le texte cible soulève un certain nombre de questions. En effet, cette activité requiert un matériel informatique qui n'est pas disponible en classe, et la rédaction d'un texte écrit à l'ordinateur reste une pratique peu courante. Les élèves auraient donc peu d'occasions pour copier et coller la traduction produite par la machine, ce qui expliquerait pourquoi une majorité d'élèves n'utiliserait que rarement ou jamais le texte cible de cette façon. On peut être surpris que 27 % des lycéens déclarent le faire régulièrement voire de façon systématique, mais ils ont peut-être répondu en fonction des situations où cela était possible. Comme il a été mentionné plus haut, il est également possible que les élèves n'aient pas compris cette expression dans son sens littéral et qu'ils signifient par cette réponse qu'ils recopient la traduction produite sans la modifier. Nous allons maintenant observer les mêmes résultats en fonction du niveau que les lycéens estiment avoir (cf. Figure 6.14).

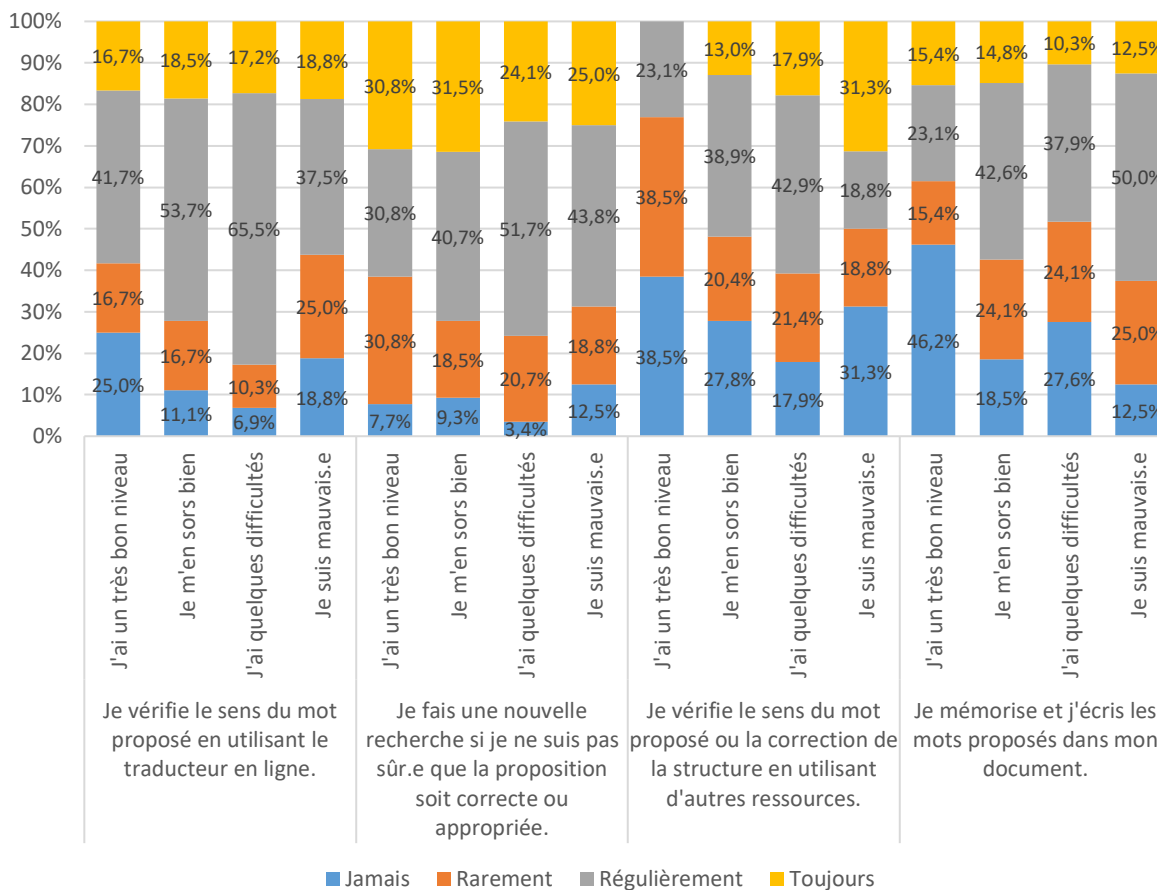


Figure 6.14 - Utilisation du texte cible selon le niveau perçu des lycéens

Cet histogramme fait apparaître des tendances similaires lorsque l'on observe les trois activités de révision : la fréquence de l'activité de vérification augmente avec les difficultés rencontrées, mais diminue un peu lorsque les élèves se considèrent mauvais. Ainsi, 75 % des élèves qui considèrent avoir un très bon niveau vérifient plus ou moins fréquemment le sens d'un mot en utilisant le traducteur en ligne, mais ce taux atteint environ 93 % parmi les élèves qui rencontrent quelques difficultés. Le même mouvement peut s'observer lorsque la vérification se fait par le biais d'autres ressources, et de façon moins prononcée lorsqu'il s'agit d'effectuer une nouvelle recherche parce que l'élève n'est pas sûr de la validité de la traduction produite. Ce lien entre la fréquence des vérifications et le niveau de l'élève est compréhensible : les élèves qui ont un bon niveau peuvent davantage s'appuyer sur leurs connaissances personnelles que des élèves qui ont quelques difficultés. En outre, d'un point de vue psycho-affectif, il est possible que les élèves qui estiment avoir des compétences solides en anglais aient développé

une plus grande confiance et qu'ils soient moins sujets au doute que des élèves qui déclarent avoir quelques difficultés.

Conclusion intermédiaire

L'analyse des deux enquêtes par questionnaires menées auprès de lycéens de Première (n=118) et d'enseignants d'anglais de collèges et de lycées (n=126) permet de mieux cerner les pratiques des uns et des autres relatives aux outils numériques et aux traducteurs en ligne. Les enseignants semblent employer une grande variété d'outils linguistiques, mais il ressort de cette enquête que les dictionnaires restent des outils privilégiés, toutes tranches d'âges confondues. Une part non négligeable des enseignants interrogés se soit emparée des traducteurs en ligne (Google Traduction, Reverso ou DeepL) mais ils restent minoritaires.

Bien qu'une majorité d'élèves ait aussi recours à ce dictionnaire, il s'avère qu'ils passent massivement outre les interdictions de leurs enseignants et utilisent presque tous les traducteurs en ligne. Cela confirme que l'utilisation de cet outil, qui se fait principalement en dehors de la classe, peut être considérée comme une pratique clandestine. La fréquence d'utilisation de ces outils semble être liée au niveau des élèves et plus encore à leur intérêt pour l'anglais : le traducteur pourrait alléger la charge cognitive et constituer un moyen pour s'acquitter rapidement d'une tâche. Le taux important d'élèves qui utilise le traducteur à des fins de vérification semble toutefois entrer en contradiction avec l'idée que le traducteur ferait gagner du temps. En outre, les élèves semblent utiliser le traducteur pour des questions lexicales plus encore que pour des questions grammaticales, ce qui pourrait indiquer une confusion possible entre traducteurs et dictionnaires et donner raison aux enseignants qui considèrent que les élèves ne savent pas utiliser ces outils. On notera néanmoins qu'une majorité d'élèves a conscience du fait que les traducteurs peuvent faire des erreurs et il semblerait qu'ils soient également une majorité à vérifier plus ou moins régulièrement la traduction produite par la machine, ce qui laisse penser que les élèves ont déjà développé certains savoir-faire à l'égard des traducteurs en ligne.

Synthèse du chapitre 6

Ce chapitre rend compte des résultats les plus saillants des enquêtes par questionnaires menées auprès des enseignants et des lycéens. J'ai tout d'abord analysé les représentations des traducteurs en ligne par les enseignants et des lycéens (cf. 6.1). Les réponses des enseignants font état d'une défiance manifeste à l'encontre de ces outils, qui ne permettrait de développer ni des compétences linguistiques ni l'autonomie et ne pourrait constituer une aide à l'apprentissage. Les élèves, quant à eux, considèrent que les traducteurs en ligne peuvent constituer une aide à la communication. Enseignants et élèves s'accordent toutefois sur la nécessité de développer certaines compétences pour utiliser les traducteurs correctement.

J'ai ensuite analysé les discours des enseignants à propos des différents outils d'aide à la traduction (cf. 6.2). Ceux-ci préconisent très majoritairement le dictionnaire en ligne Wordreference et sont presque aussi nombreux à déconseiller voire à interdire le recours à Google Traduction, ce qui est en accord avec leurs pratiques personnelles, mais pas avec celles des lycéens. En effet, bien que les lycéens aient recours au dictionnaire en ligne Wordreference, ils utilisent avant tout le traducteur en ligne Google Traduction, le plus souvent dans le cadre d'activités scolaires, ce qui confirme la nature clandestine de cette pratique. Bien que la grande majorité des participants déclare avoir recours aux traducteurs en ligne, cette pratique semble liée au rapport à l'anglais développé par les élèves et à leur motivation : moins ils aiment cette langue, plus ils utilisent fréquemment les traducteurs en ligne. Il reste alors à démontrer si les élèves ont recours aux traducteurs pour s'acquitter d'une tâche le plus rapidement possible ou bien s'ils s'engagent dans l'activité sur un plan cognitif. Cette question est cruciale, car c'est à cette condition que les traducteurs en ligne peuvent participer au processus d'apprentissage.

Les résultats obtenus confirment enfin que les élèves consultent souvent les traducteurs à des fins de recherche lexicale et de vérification lexicale et indiquent qu'il est courant pour une majorité d'entre eux de vérifier la traduction produite à l'aide du même outil (cf. 6.2.3). Ces usages soulèvent plusieurs questions :

- la recherche lexicale est-elle contextualisée, ou bien les élèves utilisent-ils les traducteurs en ligne comme des dictionnaires ? Autrement dit, les élèves prennent-ils en compte les spécificités des traducteurs en ligne lorsqu'ils utilisent ces outils ?

- de quelle façon les élèves vérifient-ils les traductions produites par le traducteur ? En outre, les activités de vérification semblent confirmer les représentations des enseignants, qui considèrent très majoritairement que le traducteur rassure les élèves, mais est-ce bien le cas ?
- enfin, le recours fréquent aux traducteurs à des fins de vérification semble remettre en question une autre représentation des enseignants. Selon eux, les traducteurs en ligne font gagner du temps. Les élèves écrivent-ils effectivement plus rapidement lorsqu'ils utilisent les traducteurs en ligne ?

L'analyse des pratiques effectives d'élèves présentée dans le chapitre suivant apportera des réponses à ces questions.

Chapitre 7 : Observations des pratiques d'élèves : captures d'écran sur tablettes

L'analyse des enquêtes par questionnaire a permis d'identifier des décalages entre les représentations des enseignants et des lycéens, mais aussi des points de convergence. Les résultats obtenus ont également révélé certains usages des traducteurs en ligne par les élèves. Les pratiques observées mettent en perspective ces représentations et les pratiques déclarées des lycéens. Après avoir comparé la fluidité rédactionnelle des élèves qui ont eu recours au traducteur en ligne ou non, je décrirai le processus de consultation des traducteurs en ligne observé par le biais des captures d'écran. Enfin, l'analyse comparative des textes produits avec ou sans l'aide du traducteur en ligne permettra de déterminer dans quelle mesure le traducteur aide les élèves à améliorer leur production écrite.

7.1 Traducteurs en ligne et fluidité rédactionnelle

La notion de fluidité renvoie ici à la fluidité observée chez le scripteur de L2, qui peut être considérée comme un critère de performance (cf. 5.2.2) et comme la trace d'une compétence. Près de deux tiers des enseignants interrogés considèrent que les traducteurs en ligne font gagner du temps. Une comparaison de la longueur des textes produits et du temps de rédaction avec ou sans traducteur permet de mettre ces représentations en perspective (cf. Tableau 7.1).

	Textes écrits sans l'aide de Google Traduction	Textes écrits à l'aide de Google Traduction
Longueur moyenne du texte	92 mots	109 mots
Temps de rédaction moyen	17:17	17:37
Rapidité de rédaction	5,4 mots/min	6,5 mots/min

Tableau 7.1 - Fluidité rédactionnelle : tableau comparatif

Les résultats obtenus battent en brèche l'idée que le traducteur en ligne fait gagner du temps. De fait, les élèves qui ont pu consulter le traducteur en ligne ont rédigé leur texte en un temps moyen de 17 minutes 37 secondes, soit 20 secondes de plus que les autres élèves. Les textes produits sont toutefois plus longs lorsque les élèves ont pu solliciter Google Traduction : ceux-ci ont rédigé des textes de 109 mots en moyenne, contre 92 mots pour les élèves qui n'avaient pas accès au traducteur. Si l'on rapporte le nombre de mots produits au temps de rédaction, il apparaît que les élèves écrivent un peu plus rapidement lorsqu'ils s'aident du traducteur en ligne, puisqu'ils produisent 6,5 mots en moyenne par minute, tandis que les autres élèves produisent 5,4 mots par minute. Cette différence d'un mot est toutefois peu significative. L'apport du traducteur en ligne ne serait donc pas une question de temps, mais plutôt d'aide à l'expression : grâce au traducteur, les élèves parviendraient à exprimer des idées qu'ils abandonneraient peut-être ou qu'ils développeraient moins s'ils ne disposaient pas de cette aide, ce qui correspond aux représentations d'environ deux tiers de lycéens interrogés.

Bien que la rapidité de rédaction en L2 ne constitue pas un objet de recherche en soi ici⁸⁵, on peut être frappé par la lenteur de production des élèves. La tablette a pu désarçonner ponctuellement certains élèves, mais la familiarité de l'ensemble des participants avec le *smartphone*, qui présente de nombreuses similitudes avec la tablette, semble les avoir aidés à adopter rapidement cet outil. Certains d'entre eux avaient par ailleurs déjà utilisé des tablettes en collège. Il conviendrait de comparer le temps de rédaction sur papier au temps de rédaction sur un support numérique, mais les études menées (Cohen & Brooks-Carson, 2001 ; Boshier, 1998 ; Hall, 1990) laissent penser que la lenteur observée n'est pas tant liée au support numérique qu'aux spécificités cognitives de la production écrite en L2 (cf. chapitre 2) : la sollicitation de connaissances qui n'ont pas encore été procéduralisées entraîne davantage d'activités de révision et, conséquemment, des pauses plus nombreuses (Hall, 1990). Ces premiers résultats seraient alors le signe d'une charge cognitive importante pour les élèves, charge dont les enseignants n'ont peut-être pas toujours pleinement conscience. Ils entrent également en contradiction avec la représentation des traducteurs en ligne comme un outil qui permettrait de gagner du temps. Les traducteurs pourraient alors être sollicités car ils aident les élèves à s'exprimer. Il reste à déterminer dans quelle mesure les élèves tiennent compte des spécificités de cet outil dans leurs pratiques. Pour répondre à cette question, nous allons examiner dans la section suivante le processus de consultation du traducteur en ligne.

⁸⁵ Les travaux de Hall (1990) ou de Boshier (1998) sont toutefois mentionnés plus tôt (cf. 2.2.1.1).

7.2 Description du processus de consultation du traducteur en ligne

Nous avons vu que le processus de consultation du traducteur en ligne est un processus complexe qui implique de nombreuses activités cognitives (cf. 2.3.3). Le fonctionnement de Google Traduction en tant que système neuronal est à prendre en compte lors de chacune de ces activités pour augmenter les chances d'obtenir une traduction acceptable. J'analyserai tout d'abord les pratiques d'élèves relatives à la génération puis à la modification du texte source et à l'intégration du texte cible au texte en cours de production pour déterminer dans quelle mesure les élèves prennent en compte les spécificités des traducteurs en ligne lorsqu'ils ont recours à cet outil. Enfin, l'utilisation du traducteur sera examinée en lien avec le processus rédactionnel afin de déterminer dans quelle mesure elle relève d'activités de révision.

7.2.1 Génération du texte source

Les traducteurs en ligne effectuent une analyse globale de la phrase-source et déterminent la probabilité de cooccurrence de mots sémantiquement pleins (cf. 1.1.2). Il importe donc de contextualiser la recherche en fournissant *a minima* une phrase complète ou bien un paragraphe. L'analyse des 37 captures d'écran a permis de recenser 460 consultations de Google Traduction. L'analyse de la langue source montre que la grande majorité des textes-sources a été rédigée en français (426 consultations, soit 92,6 % des consultations). On peut toutefois noter que 32 consultations ont été effectuées à partir de l'anglais, ce qui correspond à près de 7 % des consultations du traducteur en ligne. Enfin, deux consultations ont été effectuées à partir de l'espagnol. L'élève qui a eu recours à l'espagnol a utilisé le français pour les autres consultations du traducteur en ligne.

Les textes sources ont tout d'abord été classés selon leur nature grammaticale mais il est apparu que celle-ci pouvait être analysée différemment selon que l'on prenait en compte ou non le texte produit. Par exemple, le mot « sorte » (L21), traité comme un nom par le traducteur en ligne, correspondait en réalité au verbe « sortir » conjugué au conditionnel. De nombreuses propositions qui semblaient être des propositions indépendantes ont par ailleurs été intégrées au texte en cours de production comme des propositions coordonnées ou des propositions subordonnées, ce qui a occasionnellement entraîné des incohérences. L'objectif de cette analyse

était de distinguer les recherches portant sur des mots isolés et celles portant sur des unités syntaxiques ou discursives, c'est-à-dire des phrases ou des paragraphes. Les recherches effectuées avec Google Traduction ont donc été réparties selon la nature grammaticale du texte source définie en prenant en compte le texte produit, c'est-à-dire que la catégorie « proposition dépendante » inclut des recherches qui ont été initialement identifiées comme des propositions indépendantes (cf. Figure 7.1).

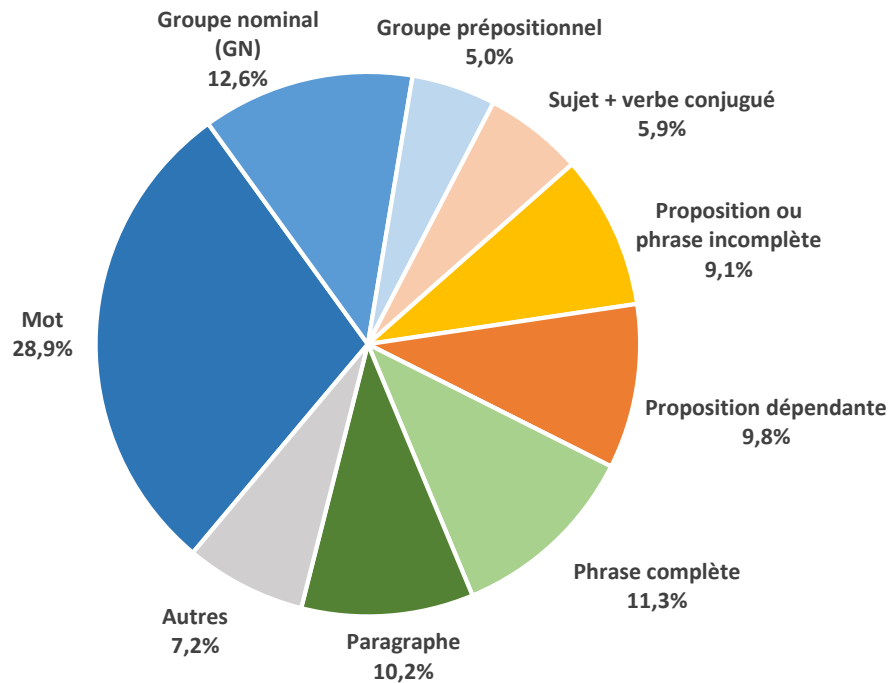


Figure 7.1 - Nature grammaticale du texte source

On peut tout d'abord remarquer que près de 29 % des consultations portent sur des mots isolés (146 recherches). Il s'agit avant tout de mots sémantiquement pleins (85 recherches), comme « griffes » (L5, L19, L22, L31) ou « loup garou » (L3, L22), mais aussi de verbes conjugués ou non (30 recherches), comme « parle », « faire » ou bien « s'appeler » (L45 dans les trois cas) et de mots grammaticaux, par exemple « qui » (L17, L45), « ou » (L12), « se » (L45) (18 recherches). La traduction d'unités discursives (phrases complètes ou paragraphes) représente un peu plus de 21 % des recherches. Ces premiers résultats contrastés laissent penser que l'importance de la contextualisation est méconnue d'un grand nombre d'élèves et suggèrent une certaine confusion entre traducteurs automatiques et dictionnaires. Il est vrai que la consultation des dictionnaires n'était pas autorisée pour cette tâche, mais certains élèves ont utilisé le traducteur pour traduire des unités lexicales et des groupes nominaux tels que « bulle de BD »

(L5) ou « pleine lune » (L21, L22, L34) plutôt que des mots isolés, ce qui peut être considéré comme une forme de contextualisation.

L'observation des recherches effectuées selon les participants montre que 12 d'entre eux ont exclusivement traduit des phrases complètes ou des paragraphes tandis qu'un seul élève (L45) a presque exclusivement traduit des mots isolés : sur les 25 consultations observées, une seule porte sur la traduction d'un groupe nominal, *« sont propriétaire »⁸⁶, elle suit la recherche de la traduction du nom « propriétaire » seul. Les 24 autres captures d'écran révèlent des recherches variées où les mêmes élèves traduisent parfois des mots isolés, parfois des groupes de mots ou des propositions entières.

Le recours à un traducteur en ligne pour traduire des mots isolés laisse penser qu'une majorité d'élèves n'a qu'une connaissance partielle du fonctionnement de cet outil, mais il semble tout de même qu'un nombre non négligeable d'élèves produise des textes sources pertinents d'un point de vue grammatical. L'analyse des activités de révision nous conduit également à nuancer certaines représentations selon lesquelles les élèves ne vérifieraient pas les traductions proposées par les traducteurs en ligne.

7.2.2 Modification du texte source et pré-édition

Nous avons vu que l'utilisateur d'un traducteur en ligne peut exercer une activité de contrôle sur le texte proposé en modifiant le texte source (pré-édition) ou en modifiant le texte cible (post-édition) (cf. 2.3.3). J'observerai ici les activités de pré-édition. La modification du texte cible, ou post-édition, sera analysée dans la section suivante, consacrée à l'intégration du texte cible au texte en cours de production. Des extraits de captures d'écran vidéo correspondant à certaines des activités de pré-édition analysées dans cette section sont accessibles ici: <http://aureliebourdais128.com/revision-preedition> ou en scannant le QR code ci-contre.



Les captures d'écran donnent à voir différents comportements relatifs à l'évaluation du texte cible dans un contexte de pré-édition (cf. Figure 7.2).

⁸⁶ Les énoncés comportant des erreurs seront précédés par un astérisque comme ici.

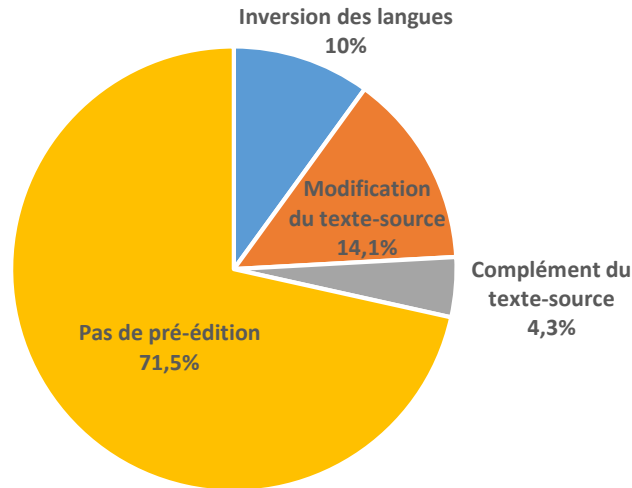


Figure 7.2 - Activités de pré-édition

Cette figure présente quatre comportements différents relatifs au texte source, qui sont expliqués et illustrés dans le tableau suivant (cf. Tableau 7.2) :

Description de l'activité de contrôle	Exemple
<p>Complément du texte source</p> <p>L'élève complète le texte source en ajoutant un mot, plusieurs mots, voire plusieurs phrases pour lever une ambiguïté lexicale ou grammaticale ou pour obtenir la traduction d'une structure syntaxique.</p>	<p>Texte source : « sort » (L19). Texte cible : « fate ». L'élève ajoute un pronom avant le verbe : Texte source complété : « il sort ». Texte cible : « he goes out ».</p>
<p>Modification du texte source</p> <p>L'élève apporte une modification lexicale, morphosyntaxique ou typographique au texte source. Cette modification peut être suggérée par le traducteur en ligne.</p>	<p>Texte source : *« griffe acserer » (L3). Texte cible : *« claw acserer ». L'élève modifie l'orthographe de l'adjectif : Texte source : *« griffe asserre » Texte cible : *« claw asserre ». Puis l'élève remplace l'adjectif par un synonyme : « griffe tranchante ».</p>
<p>Inversion des langues⁸⁷</p> <p>L'élève clique sur la double flèche entre langue source et langue cible. Les deux langues s'inversent : la langue cible devient la langue source et le texte- cible est déplacé dans la fenêtre du texte source. Il devient donc texte source à son tour.</p>	<p>Texte source : « griffe tranchante » (L3). Texte cible : « sharp claw ». L'élève inverse les langues : Texte source : « sharp claw ». Texte cible : « griffe acérée ».</p>

Tableau 7.2 - Activités de pré-édition : exemples

⁸⁷ L'inversion des langues ne relève pas à strictement parler d'un cas de pré-édition, qui consiste à travailler sur le texte en langue-source. Il a été analysé dans cette partie car il entraîne la modification du texte présent dans la fenêtre du texte source, mais il s'agit d'un cas limite.

On peut tout d'abord remarquer qu'un travail de pré-édition est observé pour plus de 18 % des recherches : environ 14 % des recherches observées font l'objet d'une modification du texte source et les élèves complètent le texte source dans plus de 4 % des cas. Ce travail, qui peut être considéré comme la trace d'une évaluation du texte cible, consiste à compléter ou à modifier le texte source. Par exemple, l'élève (L19) qui cherche tout d'abord à traduire le verbe « sort » et obtient la traduction « *fate* » complète le texte source en ajoutant le pronom « il », ce qui permet à Google Traduction de traduire le texte source par un verbe précédé de son sujet (« *He goes out* »). De même, lorsque Google Traduction propose « *elongate* » pour traduire « allongé » (L18), l'élève ajoute un complément à l'adjectif (« allongé sur la table ») et obtient la traduction « *lying on the table* » (cf. Vidéo 1). Ainsi, en complétant le texte source, l'utilisateur qui doute de la pertinence de la traduction proposée peut lever certaines ambiguïtés et obtenir une traduction plus appropriée. On notera toutefois que ce procédé n'est observé que dans 4 % des consultations du traducteur en ligne.

Les élèves modifient plus fréquemment le texte source qu'ils ne le complètent. Ces modifications, observées dans plus de 14 % des consultations, sont souvent liées à des erreurs morphosyntaxiques. Dans certains cas, l'utilisateur ne semble pas avoir conscience de cette erreur, du moins ne la corrige-t-il pas. Il remplace alors le texte par une expression sémantiquement proche. Par exemple, lorsque Google Traduction traduit « a l'aire de » par « *in the area of* » (L22), l'élève modifie le texte source en employant l'expression « il paraît être » et obtient la traduction suivante: « *he seems to be* ». Les modifications sont toutefois plus souvent d'ordre morphosyntaxique que lexical. Ainsi, lorsque l'élève (L21) qui a entré le texte source « me fait panser » obtient la traduction « *make me bandage* », il corrige l'orthographe du verbe et remplace « panser » par « penser » (cf. Vidéo 2). La correction des erreurs morphosyntaxiques du texte source est parfois facilitée par le traducteur lui-même. En effet, bien que Google Traduction ne puisse pas traiter la polysémie d'un mot, ses analyses de cooccurrences de mots lui permettent d'identifier certaines erreurs morphosyntaxiques et de suggérer l'orthographe la plus probable à l'utilisateur, comme la recherche par l'élève (L3) de la traduction de « griffe acserer » (*sic.*) en atteste (cf. Figure 7.3). Les captures d'écran montrent toutefois que les élèves ne se saisissent pas toujours de cette opportunité pour modifier le texte source et corriger d'éventuelles erreurs d'orthographe.



Figure 7.3 - Exemple de détection d'une erreur morphosyntaxique

Les modifications apportées au texte source ne corrigent pas nécessairement une erreur. De même que certains élèves complètent le texte pour lever des ambiguïtés, ils peuvent également apporter des modifications lorsque la traduction est équivoque. Par exemple, l'élève (L36) qui a cherché à traduire « il parais » (*sic.*) et a obtenu la traduction « *it seems* » remplace le pronom par un nom propre, « Lola », ce qui entraîne une modification lexicale : « *Lola appears* ». On peut supposer que l'élève doutait de la pertinence de l'emploi du pronom neutre « *it* », de fait inapproprié pour désigner un animal humanisé. Il semblerait ainsi que les élèves aient recours à la pré-édition lorsqu'ils doutent de la validité de la traduction proposée ou que celle-ci leur paraît équivoque.

Un autre procédé d'évaluation du texte cible consiste à inverser les langues, parfois à plusieurs reprises. Le texte cible devient alors texte source. Bien que peu fréquente, cette technique est observée dans 10 % des recherches analysées. Lorsque la traduction obtenue est identique ou sémantiquement proche du texte source initial, elle semble confirmer du point de vue de l'élève que la traduction obtenue initialement est la traduction adéquate. Par exemple, l'élève (L3) qui n'a pas orthographié correctement l'adjectif « acéré » (cf. Figure 7.3 ci-dessus) modifie le texte source en employant le synonyme « tranchant » (cf. Vidéo 3). Il vérifie ensuite la validité de l'expression suggérée par Google Traduction, « *sharp claw* », en inversant le sens de traduction et obtient la traduction « griffe acérée », ce qui lui permet incidemment d'accéder à l'orthographe de l'adjectif. Il s'avère cependant que cette technique peut dérouter certains élèves qui observent des décalages lorsque le texte cible devient texte source. Par exemple, l'élève

(L12) qui veut décrire les poils de Garfield qui se hérissent cherche tout d'abord à traduire « ses poils » puis inverse le sens de traduction pour vérifier la validité du texte cible. Or, « *his hairs* » est traduit par « ses cheveux », et non « ses poils ». L'élève modifie alors le texte source et le groupe nominal « son pelage » est cette fois-ci traduit par « *his coat* ». Lors de l'inversion, le texte cible est traduit par « son manteau » et entraîne une nouvelle modification du texte source de la part de l'élève. Celui-ci cherche cette fois-ci à traduire « son poil », pour lequel Google Traduction propose « *his hair* ». Les modifications multiples du texte source laissent penser que l'élève n'est pas satisfait par les traductions successives. Il est possible que la polysémie des mots « *hair* » et « *coat* » sèment le doute dans son esprit et créent une certaine confusion.

Les élèves semblent donc modifier ou compléter le texte source lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de la traduction proposée ou que celle-ci leur semble équivoque. L'inversion apparaît comme une technique fréquemment utilisée par certains élèves, mais qui semble parfois source de confusion, en particulier lorsque les recherches ne sont pas contextualisées. Si les élèves semblent avoir recours à l'inversion des langues et à la modification du texte source à des fins de vérification, ce n'est pas toujours le cas lorsqu'ils complètent le texte source. En effet, cette activité relève parfois de la génération de texte : certains élèves ajoutent de nouvelles propositions pour obtenir un paragraphe (L24), d'autres, comme l'élève (L15), ajoutent des éléments aux phrases déjà produites et en complexifient la syntaxe en ajoutant des propositions relatives, par exemple. Enfin, il serait abusif d'interpréter l'absence de pré-édition comme une absence d'évaluation. On peut imaginer que, dans certains cas, les élèves considèrent que la traduction est appropriée, ou que dans d'autres cas ils soient démunis et ne sachent pas comment améliorer le texte cible. Les activités de révision ne se limitent pas à des activités de pré-édition, elles incluent également des activités de post-édition qui peuvent se confondre avec l'intégration du texte cible au texte en cours de production.

7.2.3 Intégration du texte en langue cible au texte en cours de production

L'étude de l'utilisation par les élèves du texte en langue cible⁸⁸ apporte un éclairage sur les activités de révision au sein du processus de consultation du traducteur en ligne. Elle permet aussi d'observer le recours aux traducteurs en ligne dans le cadre du processus rédactionnel.

Le traitement du texte en langue cible a été analysé selon les modifications apportées par l'élève. Ces modifications constituent souvent les traces d'une activité de contrôle (cf. Figure 7.4) :

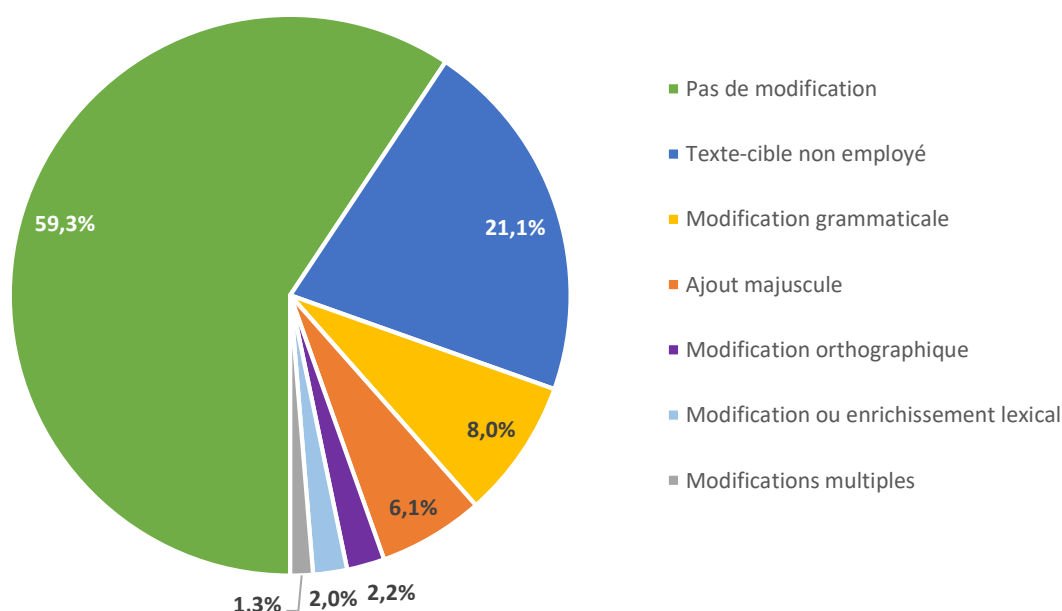


Figure 7.4 - Révision du texte en langue cible

On peut tout d'abord constater que dans près de 60 % des cas, les élèves emploient le texte en langue cible sans le modifier. Tout comme l'absence de pré-édition ne saurait être interprétée comme l'absence d'une quelconque activité de révision, l'utilisation du texte cible en l'état ne veut pas nécessairement dire que les élèves font l'économie de son évaluation. Il est probable que, dans un certain nombre de cas, les élèves considèrent que la traduction proposée est correcte. Les résultats obtenus montrent par ailleurs que plus de 40 % des traductions proposées par Google Traduction ne sont pas employées en l'état : près de 20 % des recherches effectuées donnent lieu à une modification du texte cible et plus de 21 % des textes produits par le

⁸⁸ Le texte en langue cible peut correspondre au texte cible, c'est-à-dire produit automatiquement par le traducteur en ligne, mais il inclut aussi les cas où le texte source est en langue-cible, c'est-à-dire en anglais.

traducteur ne sont pas employés. Ces différents cas de figure semblent relever, au moins en partie, d'activités de contrôle.

L'ajout d'une majuscule en début de phrase, observé dans plus de 6 % des cas, tout comme les modifications grammaticales, (8 % des consultations), sont liées à l'intégration du texte en langue cible dans le texte en cours de production. Les élèves conjuguent par exemple un verbe dont ils ont cherché à traduire l'infinitif, par exemple *« s'évanouir », traduit par « *pass out* » (L5) ou remplacent un pronom si celui-ci ne correspond pas au référent. Par exemple, lorsque Google propose de traduire « il montre » par « *it shows* », l'élève (L12) remplace le pronom neutre par son équivalent masculin « *he* ». Cependant, les modifications grammaticales apportées par les élèves ne sont pas toujours pertinentes et constituent parfois des erreurs. Par exemple, l'élève (L36) qui a obtenu la traduction « *there is* » pour « il y a » conjugue le verbe au pluriel (« *there are* ») alors que la locution est suivie d'un groupe nominal singulier : (*« *there are the moon* »). Les modifications grammaticales peuvent également entraîner des erreurs dans le choix des pronoms (*« *it sees himself* » alors que le traducteur avait proposé « *he sees himself* » –L39) et des erreurs de conjugaison (*« *he turn around* » tandis que le verbe était conjugué dans le texte cible –L3).

Les modifications ou l'enrichissement lexicaux sont rares (2 % des cas) et consistent principalement à remplacer un mot par un autre mot avec lequel les élèves semblent plus familiers, par exemple lorsque l'élève (L13) remplace « *once* » par « *when* », un mot qui leur semble plus pertinent (« *photo* » remplacé par « *picture* » –L26), ou bien par le fruit d'une recherche précédente : l'élève (L31) choisit de conserver l'expression « *a tree without leaves* » plutôt que d'employer « *a leafless tree* ». L'enrichissement lexical tel qu'il est observé dans ces captures d'écran revient à étoffer un groupe nominal à l'aide d'un adjectif : « *a dark landscape* » (L13), « *a black tree* » (L31).

Des modifications orthographiques sont également observées ponctuellement, dans un peu plus de 2 % des consultations : les élèves peuvent faire l'omission d'une lettre (*« *aroud* » –L31), ajouter une lettre (*« *mirroir* » –L31-, *« *finnaly* » –L26) ou bien inverser ou déplacer des lettres (*« *itslef* », *« *whit* » –L45 dans les deux cas). Ces différentes modifications, qui génèrent systématiquement des erreurs dans les captures d'écran observées, peuvent être causées par l'interlangue de l'élève et par l'influence de la L1, c'est-à-dire du français, mais aussi par le support numérique adopté dans le cadre de cette étude : certains élèves ont fait l'expérience d'un léger décalage entre la frappe des mots sur l'écran et leur apparition sur la page du traitement de texte. De fait, si un certain nombre des modifications effectuées semble relever

d'un choix informé, d'autres peuvent être involontaires et résulter de la façon dont le texte cible est intégré au texte en cours de production (cf. Figure 7.5). Des extraits de captures d'écran vidéo illustrant les modes d'intégration du texte cible au texte en cours de production sont accessibles ici: <http://aureliebourdais128.com/integration-texte-cible> ou en scannant le QR code qui se trouve ici.

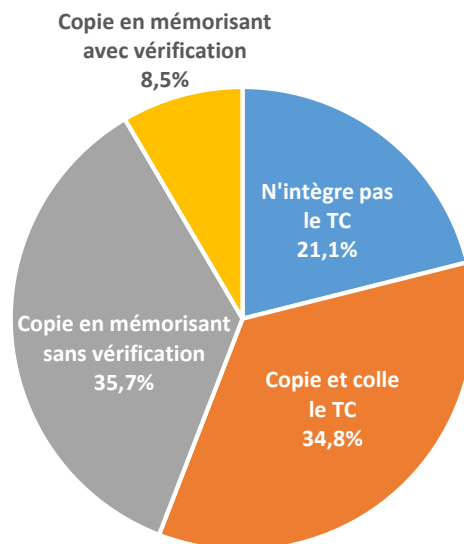


Figure 7.5 - Mode d'intégration du TC au texte en cours de production

Les consultations observées donnent à voir trois types de comportement lorsque les élèves utilisent le texte cible et l'intègrent dans le texte en cours de production : dans plus d'un tiers des cas, les élèves mémorisent la traduction proposée par Google Traduction, quittent la fenêtre du traducteur et écrivent le texte cible dans le texte en cours de production, dans le logiciel Pages. Pour un autre tiers des consultations environ, les élèves copient et collent le texte cible (Vidéo 4). Le risque de modifier le texte involontairement disparaît, mais celui de ne pas prendre en compte les différents enjeux linguistiques et grammaticaux lors de l'intégration du texte cible augmente⁸⁹. Enfin, dans plus de 8 % des cas, les élèves vérifient le texte cible alors qu'ils sont en train de le recopier dans le texte en cours de production, c'est-à-dire qu'ils opèrent

⁸⁹ En lycée, les productions écrites s'effectuent principalement sur papier et il est rarement possible de littéralement copier-coller le texte cible. Le support papier facilite par ailleurs la vérification du texte cible lorsque l'élève l'insère dans le texte en cours de production.

des va-et-vient entre les deux fenêtres (Vidéo 5). La manipulation est malaisée, ce qui peut en partie expliquer pourquoi les élèves vérifient peu le texte en cours de frappe. Il est également possible que lorsque la traduction proposée renvoie à du lexique déjà connu par l'élève, celui-ci ne ressent pas le besoin de vérifier. Il apparaît enfin que si les élèves semblent privilégier le copier-coller lorsqu'ils traduisent des phrases complètes ou des paragraphes, ils intègrent davantage les noms, les groupes nominaux ou les verbes en les recopiant eux-mêmes.

La Figure 7.4 indique que plus de 20 % des traductions proposées par Google, c'est-à-dire 97 recherches sur les 460 analysées, ne sont pas utilisées. Je propose d'apporter quelques éléments d'analyse à ce sujet en considérant le processus de consultation du traducteur en ligne en relation avec le processus rédactionnel.

7.2.4 Consultation du traducteur en ligne et processus rédactionnel

Dans la section précédente, nous avons pu constater que dans 21,1 % des cas, le texte cible n'était pas intégré au texte en cours de production. Ce résultat est à mettre en regard avec l'analyse de l'apport du texte cible au texte déjà produit (cf. Figure 7.6) et nous conduit à prendre un peu de distance pour considérer le processus de consultation du traducteur en ligne non plus comme un processus global et autonome, mais comme un rouage d'un processus plus complexe, le processus rédactionnel.

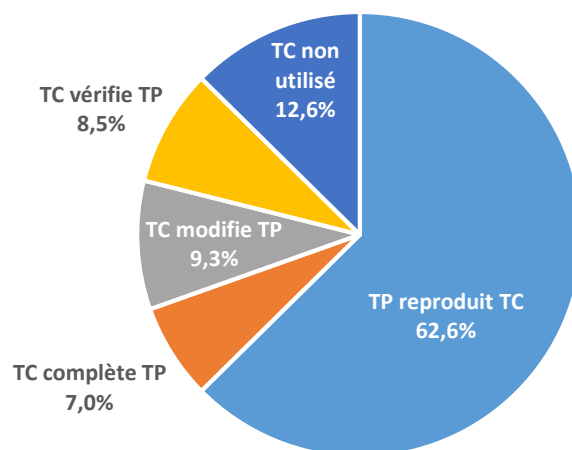


Figure 7.6 - Apport du texte cible (TC) au texte produit (TP)

Nous pouvons tout d'abord remarquer que le texte produit reproduit le texte cible dans près de deux tiers des traductions proposées par le traducteur en ligne (62,7 %). Autrement dit, l'élève n'a pas rédigé le texte correspondant avant de consulter le traducteur en ligne. Le texte produit ne renvoie pas ici à une réalisation écrite considérée dans sa globalité, mais à la réalisation de la partie du texte qui correspond à la traduction recherchée. Il peut s'agir d'un paragraphe, d'une phrase, d'un groupe nominal ou tout simplement d'un mot. Le traducteur semble alors être sollicité à des fins de génération de texte, mais le mode de recueil de données nous invite à la prudence lorsqu'il s'agit d'identifier les activités cognitives des élèves : l'analyse ne porte ici que sur des données visibles, elle ne permet pas d'accéder aux pensées des élèves et aux activités de mise en texte qui peuvent précéder la génération du texte en tant qu'activité grapho-motrice (cf. 2.1.1.2).

La même prudence est nécessaire pour analyser les cas où le texte cible, c'est-à-dire la traduction proposée par le traducteur, complète le texte produit, que l'on peut observer dans 7 % des consultations. L'élève a déjà commencé à rédiger un texte et on peut observer un chevauchement entre le texte en cours de production et le texte cible. Ce chevauchement entraîne le plus souvent l'effacement d'un élément en double, bien souvent le sujet. Par exemple, l'élève (L18) écrit « *who* » dans le texte en cours de production, puis consulte Google Traduction pour traduire « qui a l'air de penser à quelque chose ». Il copie et colle ensuite la traduction obtenue (« *who seems to be thinking of something* ») puis efface le pronom relatif qui figure deux fois (cf. Vidéo 6, accessible sur la même page que précédemment : <http://aureliebourdais128.com/integration-texte-cible>). La génération du texte semble ici amorcée par l'élève, qui s'appuie ensuite sur le traducteur pour mener cette activité à son terme mais il n'est pas impossible qu'une activité de révision soit également en jeu.



S'il est difficile de déterminer dans quelle mesure la génération de texte assistée par traducteur inclut des activités de révision, celles-ci sont plus facilement observables lorsque les élèves consultent le traducteur pour vérifier le texte déjà produit (8,5 % des consultations) et modifient celui-ci (9,3 %). Dans les deux cas, l'élève consulte le traducteur après avoir produit le texte et compare la traduction obtenue à sa propre production. S'il constate une différence entre le texte cible et le texte qu'il a produit, il peut alors modifier ce dernier, c'est-à-dire qu'il emploie la traduction proposée par le traducteur pour remplacer un mot, une partie de la phrase ou bien la

phrase déjà produite, voire le paragraphe entier. Le tableau suivant rend compte de quelques modifications apportées au texte produit de façon non exhaustive (cf. Tableau 7.3) :

Type de modification apportée	Texte initialement produit	Texte modifié à l'aide du TC
1 - Orthographe	*« <i>hangry</i> »	« <i>angry</i> » (L20)
	*« <i>ful</i> »	« <i>full</i> » (L22)
2 - Lexique	« <i>wolf</i> »	« <i>werewolf</i> » (L22)
	« <i>he seems to be tired</i> »	« <i>he looks tired</i> » (L22)
	« <i>maitre</i> »	« <i>master</i> » (L31)
3 - Pronom	« <i>the doctor consults them</i> »	« <i>the doctor consults it</i> » (L20)
4 - Construction grammaticale	*« <i>for see if he's scary</i> »	« <i>to see if he's scary</i> » (L31)
	« <i>the plan</i> »	« <i>the cat's plan</i> » (L13)

Tableau 7.3 - Exemples de modification du texte produit à l'aide du TC

Les modifications sont souvent d'ordre lexical ou orthographique (1 et 2), elles sont illustrées sur le site compagnon par deux extraits de captures d'écran (Vidéos 7 et 8) accessibles ici : <http://aureliebourdais128.com/recherche-lexicale> ou en scannant le QR code ci-contre. Ces modifications peuvent aussi concerner des aspects grammaticaux (3 et 4). Toutes peuvent être considérées comme les traces d'une activité de révision dans le cadre du processus rédactionnel.



La Figure 7.6 indique que 12,6 % des traductions obtenues ne sont pas utilisées. Elles donnent souvent lieu à de nouvelles recherches, mais il arrive également que l'élève abandonne son idée initiale et en développe une nouvelle. La non utilisation des traductions constitue ainsi un autre type de traces d'une activité de révision du texte cible. La figure 4 indiquait que 21,1 % des traductions obtenues par le biais de Google Traduction n'étaient pas utilisées, l'analyse de l'apport du texte cible au texte produit permet d'affiner ce résultat : ces traductions englobent non seulement les traductions non employées (12,6 % des recherches), mais aussi les vérifications effectuées par les élèves qui les aident à évaluer le texte produit (8,5 % des consultations).

Conclusion intermédiaire

L'analyse du processus de consultation des traducteurs en ligne permet de mieux cerner les activités cognitives engagées au travers des traces observées et de déterminer dans quelle mesure celles-ci sont adaptées au traducteur. Les résultats obtenus révèlent que les pratiques des élèves, loin d'être monolithiques, se révèlent diversifiées et parfois appropriées au fonctionnement du traducteur en ligne. Ainsi, en ce qui concerne la génération du texte source, près de 29 % des consultations laissent penser que les élèves considèrent les traducteurs en ligne comme une alternative aux dictionnaires mais dans 21 % des cas au contraire, les élèves font un usage approprié des traducteurs en ligne en cherchant à traduire des phrases complètes ou des paragraphes. De même, en dépit de limites méthodologiques qui seront discutées plus loin (cf. 9.3.1), les captures d'écran donnent à voir des traces d'activités d'évaluation et de révision du texte cible dans une part non négligeable des recherches effectuées : inversion des langues, modification du texte source suggérée par le traducteur, modifications apportées au texte cible lors de son intégration au texte en cours de production. Si l'on considère le processus de consultation des traducteurs non plus comme un tout mais comme faisant partie intégrante du processus rédactionnel, il apparaît enfin que le traducteur est consulté non seulement à des fins de génération de texte, mais aussi dans près de 18 % des cas à des fins de révision.

La pluralité des pratiques observées nous invite à apporter une réponse nuancée aux représentations d'une majorité d'enseignants (cf. 6.1.1) : ces pratiques suggèrent que les élèves, du moins certains d'entre eux, font la distinction entre traducteurs en ligne et dictionnaires et qu'ils semblent être en mesure d'utiliser les traducteurs en ligne de façon appropriée et informée, en se livrant à des activités de pré-édition et de post-édition. Cette première partie de l'analyse portait sur le processus de consultation du traducteur en ligne, nous allons maintenant comparer les textes produits à l'aide du traducteur à ceux qui ont été écrits sans recours à Google Traduction pour évaluer l'apport du traducteur en ligne à la production écrite.

7.3 Apport du traducteur en ligne à la production écrite : analyses comparatives

Les résultats présentés dans cette section visent à mesurer la précision et la complexité linguistiques (Foster, 2009) à travers l'analyse de deux parties du discours, les adjectifs et les verbes, et de la structure syntaxique des phrases. Ces choix répondent à la volonté de prendre

en compte le niveau des élèves participant à l'étude (niveau A2 vers B1) dans l'observation de faits grammaticaux considérés comme problématiques pour l'apprentissage de l'anglais (Ferris, 2011) :

- la place de l'adjectif dans le groupe nominal ;
- la conjugaison des verbes, plus spécifiquement au présent simple, et le choix des temps ;
- l'ordre des constituants de la phrase.

Une étude strictement morphosyntaxique et lexicale ne serait pas suffisante ici : il ne s'agit pas seulement par exemple de conjuguer un verbe correctement, encore faut-il que le temps choisi soit en cohérence avec la situation d'énonciation. L'analyse prendra donc également en compte les aspects sémantiques de ces éléments du discours. Enfin, l'amélioration d'une production écrite ne saurait être évaluée uniquement selon les erreurs produites et le degré de correction linguistique. La richesse lexicale et grammaticale et la complexité syntaxique des textes produits seront également étudiées.

7.3.1 Analyse des verbes : conjugaison et choix des temps

La conjugaison des verbes en anglais déroute parfois les élèves (Ferris, 2011). Si l'on prend l'exemple du présent simple, l'omission de la désinence de la troisième personne du singulier figure parmi les erreurs récurrentes observées dans les productions d'élèves, de même que l'emploi de l'auxiliaire DO aux formes interrogative ou négative. Les analyses ont permis de déterminer le pourcentage des verbes employés correctement (conjugaison, choix du temps, orthographe) par rapport à l'ensemble des verbes conjugués et le pourcentage des verbes conjugués correctement au présent simple (cf. Tableau 7.4).

	Textes écrits	
	... sans l'aide de GT	... à l'aide de GT
Nombre de verbes conjugués	186	607
Nombre d'erreurs réalisées	80	98
Verbes employés correctement	57 %	83,9 %
Verbes conjugués correctement au présent simple	63,8 %	88,2 %

Tableau 7.4 - Analyse des verbes conjugués

Chaque verbe conjugué a été identifié puis comptabilisé. On peut compter 186 verbes conjugués dans les textes produits sans l'aide de Google Traduction et 607 verbes dans l'ensemble des

textes écrits à l'aide du traducteur. Cette différence est peu surprenante et peut s'expliquer par la différence entre le nombre de textes écrits avec et sans l'aide du traducteur. Toutefois, le nombre d'erreurs cumulé ne reflète pas cette différence : si 80 erreurs ont été répertoriées dans les 12 textes écrits sans l'aide de Google Traduction, ce sont seulement 98 erreurs qui ont été comptabilisées dans les 37 textes produits à l'aide du traducteur. Les résultats obtenus révèlent une différence significative entre les élèves qui ont pu consulter le traducteur en ligne et les autres : les premiers ont conjugué les verbes correctement dans presque 84 % des cas, tandis que les seconds ont employé correctement 57 % des verbes conjugués seulement. On peut observer une différence similaire (plus de 25 %) lorsque l'on étudie plus spécifiquement les verbes conjugués au présent simple : plus de 88 % des élèves qui ont sollicité Google Traduction les ont conjugués correctement en employant le temps approprié. Le taux est de seulement 64 % dans les textes produits sans l'aide du traducteur.

Une étude plus fine de la nature des erreurs réalisées met également à jour des différences selon que le traducteur a pu être sollicité ou non (cf. Figure 7.7).

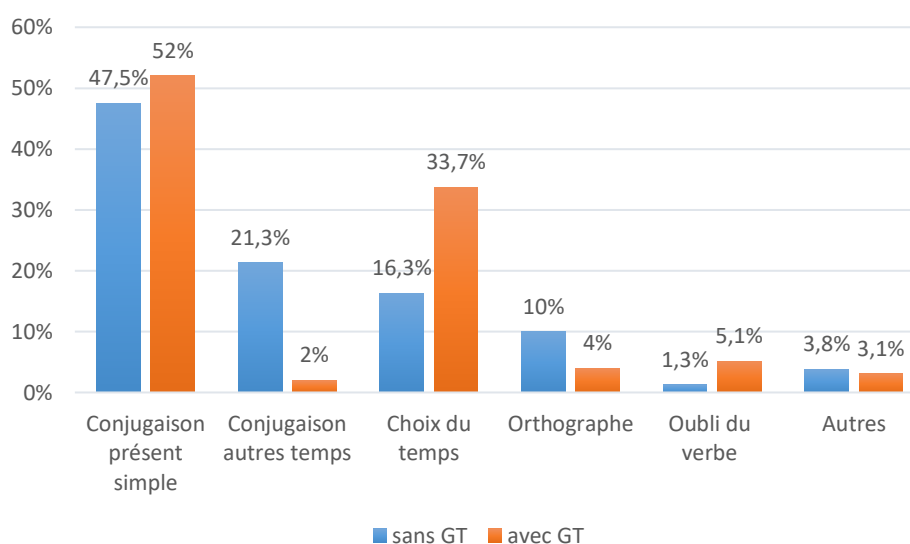


Figure 7.7 - Analyse comparative des erreurs verbales

L'histogramme fait apparaître des similitudes mais aussi des différences significatives relatives à la nature des erreurs, selon que les élèves ont eu recours à Google Traduction ou non. Environ la moitié des erreurs dans les deux cas concerne la conjugaison des verbes au présent simple, ce qui peut s'expliquer par le recours fréquent à ce temps dans les textes produits. Dans une grande majorité des cas, le verbe n'est pas accordé au sujet : *« *he turn around* » (L6-noGT), *« *sharp teeth grows him* » (L22-GT) ou bien *« *there are Garlfid who is bored* » (L36-GT).

Il arrive également que le pronom et le verbe contracté fusionnent : *« *its boring* » (L39-noGT). Il apparaît que la forme négative n'est pas source d'erreur et que la forme interrogative l'est dans un cas seulement : *« *What he has, docteur ?* » (L30-noGT). Bien que cette analyse n'ait pas été mise en relation avec le processus de rédaction, les observations effectuées suggèrent que ces erreurs sont parfois dues à l'intégration du texte cible au texte en cours de production, mais aussi à une consultation du traducteur en ligne peu pertinente, où le texte source se compose du verbe isolé de son sujet.

L'analyse comparative des erreurs verbales pointe également des différences dans la nature des erreurs : les erreurs de conjugaison des temps, voix et aspects sont proportionnellement plus nombreuses chez les élèves qui ont produit leur texte sans consulter le traducteur. Ces erreurs portent par exemple sur le présent BE + ING (*« *why did he is not waking up* » - L6-noGT), sur les verbes irréguliers (*« *he thinked* » - L27noGT) ou sur le *present perfect* (*« *he has find* » - L37-noGT). Davantage d'erreurs orthographiques sont également relevées lorsque les élèves ont produit le texte sans aide du traducteur, comme dans les exemples suivants : *« *[Garfield] attacked the mirror* » (L27-noGT), *« *we sea* » (L35-noGT).

Bien que les erreurs relatives au choix des temps ne soient pas rares dans les textes produits sans traducteur en ligne, elles sont plus fréquentes lorsqu'il était possible de consulter le traducteur (33,7 % contre 16,3 %). Un tel type d'erreur a été identifié comme tel lorsque le temps choisi rompt la cohésion avec le reste du texte, et plus particulièrement avec le texte situé avant. Par exemple, un élève emploie un prétérit (*« *This haire monted* » - L21-GT) alors que le reste du texte est au présent simple. De même, les choix temporels effectués dans un autre texte semblent aller à l'encontre de la chronologie narrative : *« *Finally, Garfield wake up in the veterinary, maybe because he hurts himself* » (L5-GT). Le recours à Google Traduction pour traduire des parties du texte indépendamment les unes des autres peut expliquer pourquoi ce type d'erreurs serait davantage présent dans les textes écrits à l'aide du traducteur. En outre, comme l'ont montré Mundt & Groves (2016), la cohésion discursive à laquelle contribue le choix des temps constitue une limite des traducteurs en ligne (cf. 1.3). La catégorisation des erreurs n'est pas toujours aisée, il est en particulier parfois difficile de déterminer quel temps l'élève a voulu employer. Ainsi, le verbe « *created* » dans la phrase *« *This created by JTM DAVIO* » (L49-noGT) peut renvoyer à un prétérit ou au participe passé du passif.

Une comparaison des différents temps employés, correctement ou non, nous invite enfin à adopter un point de vue plus qualitatif sur les textes produits. Les élèves qui ont pu consulter le traducteur n'ont proportionnellement pas davantage employé le *present perfect*, le *past perfect*,

le passif ou la structure BE GOING TO (parfois employée dans sa forme oralisée « *I'm gonna* » -L40-GT ou L39-noGT) que les autres élèves, ils ont même moins employé le prétérit que les élèves qui n'ont pas pu consulter le traducteur en ligne. Mais on peut tout de même remarquer que tous ces aspects sont systématiquement employés correctement lorsque les élèves ont pu consulter le traducteur.

L'étude comparative des verbes conjugués dans les textes produits indique que les élèves qui ont consulté le traducteur ont fait sensiblement moins d'erreurs relatives à la conjugaison des verbes (forme verbale et accord) que les élèves qui n'y avaient pas accès, mais qu'ils ont proportionnellement fait davantage d'erreurs dans le choix des temps, qui relève davantage de la cohésion discursive que de questions de grammaticalité. Cet état de fait entre en résonance avec le fonctionnement du traducteur en ligne : malgré les progrès observés ces dernières années du point de vue formel, le traducteur reste un outil statistique qui n'analyse pas le sens du texte source. En outre, bien que la machine parvienne à reconnaître certaines erreurs morphosyntaxiques, elle n'est pas (encore) capable de pallier les incohérences temporelles observables dans certains textes sources, qui mettent à mal la cohésion du texte en français. Une étude plus approfondie serait nécessaire pour déterminer si les erreurs observées sont dues à des erreurs dans le texte source ou à des erreurs de traduction, de la part de la machine. Il n'en reste pas moins que les traducteurs semblent constituer un atout pour rédiger un texte grammaticalement correct, du moins en ce qui concerne la conjugaison des verbes. Les analyses présentées dans la partie suivante détermineront si le même constat peut être fait à propos de la structure syntaxique dans les textes produits.

7.3.2 Structure syntaxique

L'étude de la structure syntaxique des phrases vise à comparer leur grammaticalité, qui renvoie à la notion de correction ou *accuracy* (Foster, 2009) ainsi que leur complexité, selon que les élèves ont eu accès au traducteur en ligne ou non. Une telle analyse ne serait toutefois pas complète si elle n'incluait pas la prise en compte de la dimension sémantique des phrases. La cohérence sémantique et discursive des phrases sera donc également évaluée.

La longueur et la complexité des phrases a été analysée en calculant le nombre moyen de mots par phrase, puis la proportion de phrases complexes et de propositions dépendantes par rapport à l'ensemble des productions (cf. Tableau 7.5).

	Textes écrits	
	... sans l'aide de GT	... à l'aide de GT
Moyenne du nombre de mots par phrase	10,8	22,5
Nombre de propositions	192	577
Nombre de propositions dépendantes	32	147
Proportion de propositions dépendantes	16,7 %	25,5 %
Nombre moyen de propositions par phrase	1,7	2,4
Nombre de phrases	114	242
Nombre de phrases complexes ⁹⁰	25	101
Proportion de phrases complexes	21,9 %	41,3 %

Tableau 7.5 - Analyse de la structure syntaxique des phrases

Le calcul du nombre moyen de mots par phrase a confirmé l'impression laissée par une première lecture des textes produits : les élèves qui ont pu consulter le traducteur ont produit des phrases bien plus longues que les élèves qui n'y avaient pas accès (22,5 mots contre 10,8 mots en moyenne). On notera toutefois que cette analyse s'est appuyée sur les textes tels qu'ils ont été produits et ponctués par les élèves, ce qui explique pourquoi certaines phrases sont particulièrement longues et complexes : la phrase la plus longue, qui comporte 124 mots, constitue l'intégralité du texte produit (L38-GT). La longueur des phrases n'est pas un gage en soi de la qualité linguistique des phrases produites, mais ce résultat va de pair avec le nombre de phrases complexes, bien plus nombreuses dans les textes produits à l'aide du traducteur que dans les autres : dans le premier cas, plus de 41 % des phrases produites sont des phrases complexes composées d'une proposition principale et d'au moins une proposition subordonnée ou circonstancielle. Cela représente près de deux fois plus de phrases complexes que dans les textes produits sans l'aide de Google Traduction (21,9 %). Il semble donc que le traducteur aide les élèves à produire des phrases plus complexes, mais des analyses supplémentaires sont nécessaires pour déterminer si ces phrases sont grammaticales ou non.

L'analyse de la grammaticalité syntaxique des phrases produites s'est avérée complexe dans la mesure où plusieurs erreurs se cumulaient parfois au sein de la même phrase et où il s'agissait d'évaluer la structure syntaxique de la phrase. Les erreurs lexicales ou orthographiques, les erreurs de conjugaison n'ont ainsi pas été prises en compte à ce stade de l'analyse. Les phrases

⁹⁰ Je limite ici la notion de phrases complexes aux phrases constituées d'au moins une proposition dépendante, c'est-à-dire d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée ou circonstancielle. Les phrases complexes composées de propositions coordonnées ou juxtaposées n'ont pas été comptées dans cette catégorie, car elles soulèvent des difficultés d'agencement syntaxiques moindres.

ont été classées selon les catégories présentées dans le tableau suivant, elles y sont accompagnées d'exemples d'erreurs (cf. Tableau 7.6) :

<p>Erreur dans l'ordre des mots : il peut s'agir d'une erreur relative à l'ordre sujet – verbe, adjectif – nom, ou bien à la place de l'auxiliaire dans une question.</p> <p>(1) *« <i>mhmm what kind of pizza i'm gonna steal this time ?</i> »⁹¹ (L6-noGT) : auxiliaire placé après le sujet. (2) *« watch he in the miroir. » (L30 – noGT) : sujet placé après le verbe.</p>
<p>Confusion des catégories grammaticales : par exemple, un adjectif possessif est employé à la place d'un pronom, ou bien un nom à la place d'un verbe.</p> <p>(3) *« <i>Their we go!</i> » (L6-noGT) : confusion adjectif possessif / adverbe.</p>
<p>Oubli du verbe ou du sujet.</p> <p>(4) *« <i>The veterinary can't the problem to Garfield.</i> » (L28-noGT) : le modal n'est pas suivi du verbe.</p>
<p>Erreur de préposition ou de conjonction de subordination : la préposition ou la conjonction n'est pas appropriée ou a été omise.</p> <p>(5) *« <i>This scene take place x the night.</i> » (L2-GT) : la préposition a été omise.</p>
<p>Ponctuation : la ponctuation est mal placée ou fait défaut.</p> <p>(6) *« <i>Garfield, look the mirror.</i> » (L28-noGT) : une virgule est placée entre le sujet et le verbe.</p>
<p>Double sujet : un groupe nominal sujet est suivi du pronom.</p> <p>(7) *« the cat it's not sit » (L35-noGT) : le groupe nominal sujet est suivi du pronom <i>it</i>.</p>
<p>Phrase correcte : la phrase est grammaticale mais peut être peu idiomatique et / ou comporter des erreurs lexicales, orthographiques ou grammaticales qui ne relèvent pas de la syntaxe.</p> <p>(8) « <i>After, Garfield look at him in the mirror and scares himself.</i> » (L5-GT) : l'erreur dans le choix du pronom n'a pas été comptabilisée comme une erreur syntaxique. (9) « <i>Today, it's Halloween and Garfield thinks he is going to be monstrous.</i> » (L37-noGT). (10) « <i>at first we see a cat which is thinking about something, we see that it is during one night.</i> » (L7-GT).</p>

Tableau 7.6 - Typologie des catégories employées pour l'analyse syntaxique

Les résultats de l'analyse révèlent des différences entre les textes produits à l'aide de Google Traduction et les autres (cf. Figure 7.8).

⁹¹ Les mots en gras indiquent l'erreur identifiée.

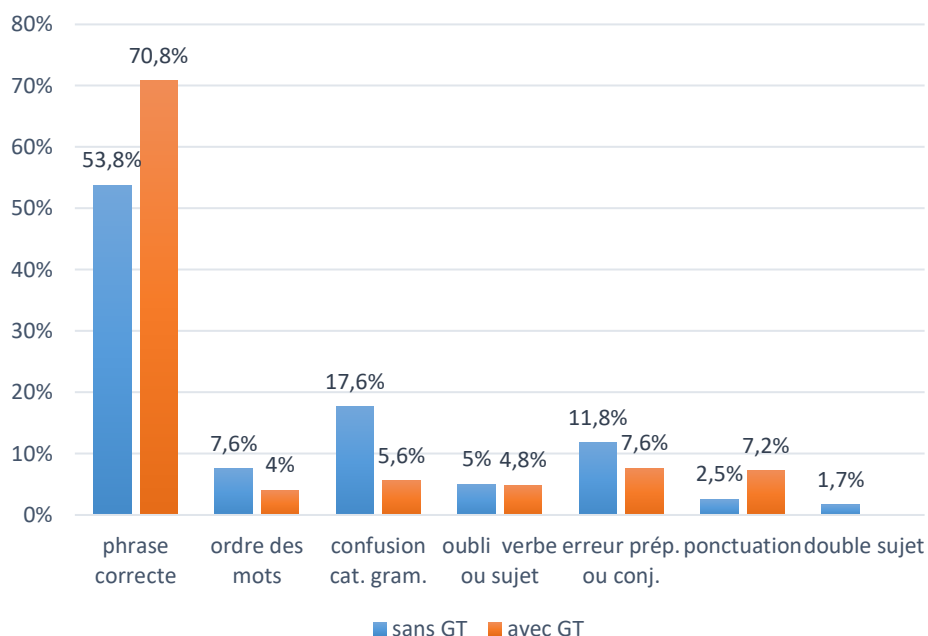


Figure 7.8 - Analyse comparative de la grammaticalité des propositions

Les résultats montrent que les phrases sont plus souvent grammaticales dans les textes produits à l'aide du traducteur que dans les autres textes. La différence est assez nette, puisque les phrases grammaticales représentent plus de deux tiers des phrases dans le premier cas et seulement un peu plus de la moitié dans le second cas. L'analyse des erreurs répertoriées suggère également que les erreurs ne sont pas les mêmes selon que les élèves peuvent solliciter un traducteur ou non. En effet, on peut observer davantage de confusions grammaticales dans les textes produits sans l'aide du traducteur, par exemple des confusions entre adjectifs possessifs et pronom (« *its* » et « *it's* ») tandis que les erreurs relatives à la ponctuation semblent plus fréquentes lorsque les élèves peuvent consulter le traducteur. Il n'est toutefois pas certain que les erreurs soient causées par la machine. L'observation du processus rédactionnel laisse penser que la ponctuation dans le texte source est souvent approximative et parfois complètement absente. Des analyses plus approfondies sur la source des erreurs seraient nécessaires pour confirmer cette hypothèse.

L'analyse de la grammaticalité des phrases n'est toutefois pas suffisante pour évaluer l'efficacité des traducteurs en ligne, encore faut-il que les phrases produites fassent sens. La dernière partie de cette analyse, consacrée aux structures syntaxiques, porte donc sur la cohérence sémantique de ces phrases. La cohérence est définie par le Trésor de la Langue Française informatisé comme un « rapport logique », une « absence de contradiction » à l'intérieur d'un ensemble. La

cohérence des phrases est donc distincte de leur grammaticalité. Par exemple, si les phrases (1) et (3), présentées dans le Tableau 7.6, ont été considérées comme cohérentes, les phrases (4), (5) et (7) ont été répertoriées comme incohérentes et la phrase (6) comme faux-sens. Ainsi, les questions lexicales et grammaticales qui avaient été laissées de côté lors de l'analyse grammaticale ont été prises en compte ici. L'évaluation de la cohérence sémantique met nécessairement en jeu la subjectivité du chercheur et représente un exercice d'autant plus délicat lorsque c'est une locutrice francophone enseignante d'anglais qui s'y prête : la compréhension de la L1 et la pratique professionnelle constituent des biais indéniables qui auront certainement influencé les résultats. Le codage a néanmoins été effectué par la même personne pour l'ensemble des textes, ce qui semble garantir la validité des résultats dans une perspective comparative. Ces résultats sont présentés dans le graphique suivant (cf. Figure 7.9) :

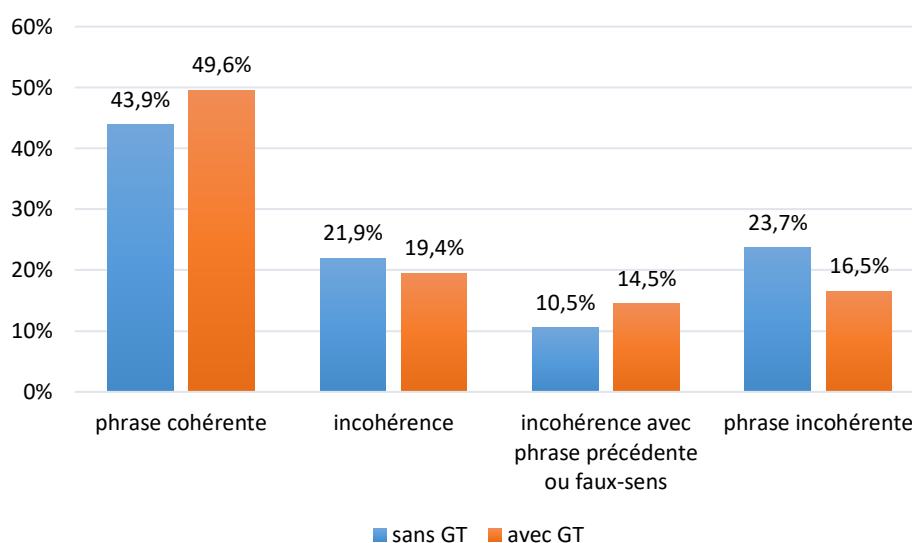


Figure 7.9 - Cohérence des phrases

Les résultats ont été rassemblés en quatre catégories pour plus de lisibilité. Ces catégories sont présentées dans le tableau ci-dessous (cf. Tableau 7.7) :

Phrase cohérente	La phrase est cohérente, mais peut être peu idiomatique.
Incohérence	Un élément de la phrase est incohérent mais n'empêche pas sa compréhension.
Incohérence avec la phrase précédente ou faux-sens	Cette catégorie renvoie à des questions de cohésion discursive. Par exemple, l'emploi du pronom « <i>she</i> » pour renvoyer à Garfield, à qui avait auparavant été attribué le pronom « <i>he</i> », peut gêner la compréhension de la phrase.
Phrase incohérente	Les contradictions sémantiques rendent la phrase incohérente en elle-même.

Tableau 7.7 - Catégories d'analyse de la cohérence des phrases

Bien que les écarts soient moins significatifs, l'analyse de la cohérence des phrases suggère que le traducteur en ligne aide les élèves à produire des phrases qui ne sont pas seulement plus souvent grammaticales, mais qui sont également proportionnellement plus cohérentes : près de 50 % des phrases produites à l'aide du traducteur sont cohérentes, soit près de 6 % de plus que les phrases produites par des élèves qui n'avaient pas accès au traducteur, tandis que ces derniers ont produit davantage de phrases incohérentes (23,7 % contre 16,5 %). On peut toutefois noter que lorsqu'il s'agit de cohésion discursive, c'est-à-dire du rapport logique de la phrase produite avec le reste du texte, le traducteur semble plus souvent induire les élèves en erreur. Là encore, il conviendrait d'examiner le texte source et la traduction produite par le traducteur en ligne pour déterminer si ce manque de cohésion discursive trouve sa source dans la machine ou plutôt dans le texte source produit par les élèves.

Les analyses syntaxiques menées semblent indiquer que le traducteur constitue une aide non seulement dans la mesure où les élèves qui y ont eu accès ont produit des phrases plus souvent grammaticales, mais aussi car les phrases produites sont souvent plus complexes. La question de la complexité syntaxique des phrases et de leur longueur est toutefois à mettre en regard avec l'emploi de la ponctuation, parfois peu pertinent voire inexistant. D'un point de vue sémantique, le recours au traducteur semble également aider les élèves à produire des phrases plus cohérentes, mais les différences observées sont moins significatives que celles relatives à la correction syntaxique. L'analyse des verbes conjugués et des phrases va maintenant être complétée par celle des adjectifs.

7.3.3 Emploi des adjectifs

L'ensemble des adjectifs employés dans les textes produits a été analysé pour déterminer si leur emploi était grammatical et acceptable d'un point de vue sémantique. Le tableau suivant donne des indications sur le nombre d'adjectifs analysés (cf. Tableau 7.8).

	Textes écrits		TOTAL
	... sans l'aide de GT	... à l'aide de GT	
Nombre d'adjectifs employés	71	192	263
<i>Nombre d'adjectifs par texte</i>	<i>5,9 adjectifs / texte</i>	<i>5,2 adjectifs / texte</i>	
Nombre d'adjectifs différents employés	42	91	113
<i>Nombre d'adjectifs différents par texte</i>	<i>3,5 adjectifs / texte</i>	<i>2,5 adjectifs / texte</i>	

Tableau 7.8 - Emploi des adjectifs : informations quantitatives

Ces données soulèvent certaines questions. Le traducteur en ligne semble offrir aux utilisateurs la possibilité d'employer une plus grande diversité d'adjectifs (192, dont 91 différents contre 71, dont 42 différents dans les textes écrits sans l'aide du traducteur) mais cette différence est en réalité due au nombre plus important de textes produits à l'aide du traducteur (37) que sans (12). Si l'on rapporte le nombre d'adjectifs employé au nombre de textes écrits, alors le recours au traducteur en ligne ne semble pas avoir d'influence. L'observation des adjectifs utilisés tend toutefois à nuancer ce constat. En effet, les adjectifs employés sans l'aide du traducteur relèvent souvent de la langue courante. Par exemple, la méchanceté du personnage apparaît à travers des adjectifs tels que « *bad* » (L28-noGT) ou « *crazy* » (L41-noGT). Au contraire, les élèves qui ont eu recours au traducteur en ligne ont employé des adjectifs moins courants comme « *wicked* » (L44-GT), « *mean* » (L45-GT), « *mischievous* » (L34-GT) ou « *nasty* » (L44-GT). Le recours au traducteur en ligne semble alors avoir incité les élèves à prendre des risques (cf. 2.2). Je vais maintenant présenter les résultats qui concernent la grammaticalité de l'emploi des adjectifs ainsi que leur acceptabilité sémantique (cf. Tableau 7.9).

	Textes écrits	
	... sans l'aide de GT	... sans l'aide de GT
Grammaticalité de l'emploi		
Emploi correct	69 %	95,3 %
Erreur syntaxique	18,3 %	3,1 %
Erreur orthographique	11,3 %	1 %
Emploi du français	1,4 %	0,5 %
Acceptabilité sémantique		
Adjectif acceptable	85,9 %	95,3 %
Faux-sens ou incohérence	14,1 %	3,1 %
Registre	0 %	1,6 %

Tableau 7.9 - Analyse de l'emploi des adjectifs

Le premier constat que l'on peut faire est que les élèves qui ont recours au traducteur emploient les adjectifs en respectant les règles morphosyntaxiques bien plus fréquemment que ceux qui n'y ont pas recours : presque l'intégralité des adjectifs employés dans des textes produits à l'aide du traducteur sont employés de façon grammaticale et orthographiés correctement, contre un peu plus de deux tiers des adjectifs employés dans les textes produits sans avoir consulté de traducteur. Les erreurs relevées concernent principalement la syntaxe de la phrase (18,3 % des adjectifs employés). L'adjectif peut se trouver après un nom (*« *he have the eyes red* » - L50-noGT) ou bien après un article (*« *It's a hungry* » - L49-noGT). Des erreurs d'orthographe, par

exemple *« *hangry* » (L48-noGT), *« *affreid* » (L37-noGT) ou *« *cleaver* » (L27-noGT) sont également observées dans un peu plus de 11 % des cas, tandis que de telles erreurs semblent exceptionnelles lorsque les élèves peuvent consulter le traducteur.

L'analyse de l'acceptabilité sémantique des adjectifs montre que là encore, le traducteur semble aider les élèves à employer le lexique adéquat, puisque plus de 95 % des adjectifs employés sont acceptables d'un point de vue sémantique. L'apport du traducteur en ligne semble moindre toutefois, dans la mesure où 85,9 % des adjectifs employés par des élèves qui n'avaient pas accès aux traducteurs sont acceptables également. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves s'appuient sur du vocabulaire connu. Les faux-sens et les incohérences peuvent être dus à des confusions lexicales. Par exemple, lorsque l'élève (L50-noGT) écrit *« *he's a surprising* », il est probable qu'il ait confondu l'adjectif avec « *surprised* ». Les faux-sens et incohérences sont beaucoup plus rares lorsque les élèves ont pu solliciter Google Traduction (3,1 % contre 14,1 %) et peuvent résulter d'erreurs présentes dans le texte source. Ainsi, lorsque l'élève (L17-GT) cherche à traduire l'adjectif *« *inconsien* », l'erreur orthographique bloque le fonctionnement du traducteur qui propose la traduction « *inconsistent* ». Les erreurs de registre indiquées dans ce tableau renvoient en réalité à une seule et même erreur, celle-ci imputable au traducteur qui propose de traduire « il a l'air énervé » par « *he looks pissed off* », qui ne correspond ni au registre du texte source, ni à celui de la narration.

Conclusion intermédiaire

Bien que les lycéens considèrent très majoritairement que les traducteurs aident à s'exprimer, plus de la moitié d'entre eux estime également que les traducteurs font faire des erreurs. Quant aux enseignants, une forte majorité d'entre eux pensent que les traducteurs en ligne n'aident pas les élèves à améliorer leur production écrite. Les analyses présentées ici infirment ces représentations : les élèves qui ont pu consulter Google Traduction ont fait moins d'erreurs grammaticales que ceux qui ont écrit sans, qu'il s'agisse de la conjugaison des verbes, de l'emploi des adjectifs ou de la structuration syntaxique. En outre, les résultats obtenus suggèrent que les élèves qui ont eu accès à Google Traduction ont également écrit des phrases plus complexes et plus cohérentes et semblent avoir pris davantage de risques.

Synthèse du chapitre 7

Je vais maintenant reprendre les résultats les plus saillants obtenus par le biais de l'analyse des pratiques observées en les mettant en perspective avec certaines représentations sur les traducteurs en ligne (cf. 6.1) dans le tableau suivant (cf. Tableau 7.10) :

« Les élèves ne savent pas utiliser les traducteurs en ligne. »

Les différentes analyses ont révélé des pratiques diversifiées. Bien qu'un nombre conséquent de consultations observées laisse penser que les élèves ne font pas systématiquement de différence entre traducteurs en ligne et dictionnaires, d'autres ont montré que les textes sources étaient parfois adaptés à l'outil (groupes nominaux et surtout phrases et paragraphes). L'étude du processus de consultation du traducteur en ligne a par ailleurs montré que les élèves se livrent à des activités de révision. Les élèves peuvent modifier le texte source ou bien le compléter (pré-édition), ils peuvent également modifier le texte cible pour l'intégrer au texte en cours de production (post-édition). Une autre activité de révision consiste à inverser langue source et langue cible afin de vérifier la traduction du texte préalablement produit par le traducteur.

Enfin, l'étude de la consultation du traducteur en ligne dans le cadre du processus rédactionnel a montré que le traducteur en ligne était sollicité à des fins de vérification du texte en cours de production et que l'élève modifiait parfois le texte déjà produit selon la traduction proposée, ce qui semble aller à l'encontre de l'idée que le traducteur ferait le travail à la place des élèves.

« Les traducteurs font gagner du temps. »

Le recours aux traducteurs en ligne ne permet pas d'écrire plus vite, et donc de s'acquitter de la tâche plus rapidement, car les activités de révision dans le cadre d'activités de rédaction en L2 sont chronophages.

« Les traducteurs n'aident pas les élèves à améliorer leur expression écrite. »

« Les traducteurs, ça fait faire des erreurs. »

L'analyse comparative a montré que les textes produits sans l'aide d'un traducteur en ligne comportaient moins d'erreurs grammaticales et lexicales que les textes écrits sans l'aide d'un traducteur, qu'il s'agisse de conjugaison, de construction syntaxique ou d'adjectifs. Le recours aux traducteurs en ligne semble également encourager les élèves à prendre des risques en construisant des phrases plus longues et syntaxiquement plus complexes.

Tableau 7.10 - Représentations et pratiques observées

L'observation des pratiques d'élèves par le biais de captures d'écran a permis de battre en brèche certaines représentations des enseignants, mais aussi des lycéens, sur les traducteurs en ligne. Des questions restent toutefois en suspens. Tout d'abord, les données recueillies ne donnent accès qu'aux traces visibles des activités cognitives, et non aux processus mentaux. Lors de l'analyse des activités de révision, il s'est avéré impossible de déterminer si l'emploi du texte cible sans modification avait fait l'objet d'une évaluation ou non. De plus, le protocole imposait un outil unique : Google Traduction. Or, dans un contexte non expérimental, les élèves ont accès à de nombreux outils d'aide à la traduction. Il reste donc à examiner la façon dont les élèves sélectionnent ces outils dans le cadre d'activités de production écrite.

Chapitre 8 : Étude de cas

L'analyse des pratiques observées par le biais des captures d'écran a révélé que les élèves n'avaient pas seulement recours aux traducteurs en ligne à des fins de génération de texte, mais aussi de vérification du texte produit. Les captures d'écran ont aussi donné à voir plusieurs activités de révision du texte cible mises en œuvre par les élèves. L'analyse des textes sources a par ailleurs montré que le traducteur en ligne avait été employé comme équivalent aux dictionnaires en ligne dans près d'un tiers des consultations observées, mais elle ne permet pas de déterminer si cette utilisation est le signe d'une méconnaissance des différents outils ou plutôt une conséquence du protocole de recherche, qui imposait l'utilisation du traducteur en ligne à l'exclusion d'autres outils d'aide à la traduction. L'enjeu de l'étude de cas présentée dans ce chapitre est d'analyser les pratiques de deux lycéennes qui ont pu solliciter les outils de leur choix au cours de trois séances selon des modalités différentes (cf. 4.2.3). La première partie de cette étude de cas portera sur Elsa, la seconde sur Raphaëlle. Je présenterai tout d'abord le rapport à l'anglais et aux pratiques littéraciques de chaque lycéenne en m'appuyant sur les entretiens menés et les interactions enregistrées. J'analyserai ensuite la sélection des outils d'aide à la traduction puis les consultations effectuées dans le cadre du processus rédactionnel. Enfin, j'étudierai les différentes activités cognitives en jeu dans le cadre du processus de consultation des outils numériques, en portant tout particulièrement mon attention sur les activités de révision.

8.1 Elsa, future étudiante à *Game Sup*

Après avoir présenté le rapport qu'Elsa entretient avec l'anglais et les pratiques scripturales, j'analyserai les pratiques numériques d'Elsa dans le cadre de l'apprentissage de cette langue.

8.1.1 Rapport à l'anglais et aux pratiques scripturales

Elsa est une élève de Terminale Littéraire qui suit l'enseignement d'Anglais de Spécialité (Langue Vivante Approfondie ou LVA). Ce sont ses compétences qu'elle met en avant pour expliquer son choix.

[Je] suis quand même assez forte en langues, enfin j'ai quelques facilités, et puis euh... j'avais pas envie de faire droit, enfin, ça m'intéressait pas, et puis euh... bah j'aime bien l'anglais, déjà. Et euh... ouais, c'est ce qui m'intéresse le plus pour euh, après le bac.

Transcription 8.1 – Elsa : « je suis quand même assez fortes en langues »

On peut remarquer qu'en termes de compétences, Elsa affirme d'abord qu'elle est « quand même assez forte », puis se reprend : « j'ai quelques facilités », nuanciant ainsi sa première affirmation. Il reste à déterminer si cette correction est liée à une certaine réserve, à une tendance à sous-estimer ses capacités, ou si cela correspond effectivement à ses compétences en anglais.

Bien qu'Elsa fasse part d'un relatif intérêt pour l'anglais, elle justifie d'abord son choix de l'enseignement de spécialité d'anglais LVA par son désintérêt pour le droit, autre enseignement de spécialité en série Littéraire avec les Mathématiques. Cela pourrait nous inviter à nous demander si le choix de l'anglais ne constitue pas plutôt un évitement d'autres enseignements, mais la fin du propos laisse entendre que ce choix est guidé par son orientation post-baccalauréat. Le rôle de l'anglais dans son projet d'études est toutefois confus. En effet, elle a déclaré de façon informelle, lors d'un autre échange, qu'elle était déjà acceptée dans une école après le baccalauréat et, dans la lettre de motivation rédigée lors de la première séance, mentionne Game Sup, une école spécialisée dans les métiers des jeux vidéo. Son admiration pour cette école transparaît dans ses interactions avec Alice, sa binôme de la première séance :

Alice : *Du coup, on part sur Game Sup ?*
Elsa : *Game Sup. Yeah ! [...]*
Alice : *Oh mon dieu. Oh mon dieu ! « I... I chose », « j'ai choisi »...*
Elsa : *« I chose... your BEAUtiful school... » (rire).*
Alice : *Attention, ça fait trop... ça fait trop « je... je t'aime, je t'admire », tu vois, tout ça, tout ça.*
Elsa : *Ben oui mais c'est vrai ! (rire) Oui, mais c'est vrai !*

Transcription 8.2 – Elsa : « *Game Sup. Yeah !* »

Si elle se destine à intégrer cette école, comme cet échange porte à croire, alors on peut se demander pour quelle raison l'anglais semble prévaloir, selon les dires d'Elsa, dans une école de jeux vidéo.

Ce choix d'orientation est en adéquation avec l'intérêt de la jeune fille pour le dessin :

J'aime bien dessiner, enfin je dessine beaucoup. Euh... Bah du coup, en dessinant, j'écoute beaucoup de musique, et surtout de la musique en anglais.

Transcription 8.3 – Elsa : « je dessine beaucoup »

Le dessin apparaît en fait comme une véritable passion dans la lettre de motivation rédigée lors de la première séance :

I spent my whole life drawing and for me drawing is a way to express myself and improve my creativity and improve myself through my drawing, it can also be a way-out from the "real" life so I can deliver my soul.

Transcription 8.4 – Elsa : le dessin, « a way out »

En dépit de la fin quelque peu dramatique de cet extrait et teintée d'autodérision, on peut imaginer qu'Elsa est honnête lorsqu'elle écrit que le dessin constitue pour elle un mode d'expression qui tient une place importante dans sa vie.

Bien qu'Elsa reconnaisse lire de façon très occasionnelle (« des livres euh... d'aventure, euh... de science-fiction »), lorsqu'on lui demande si elle aime lire, elle répond spontanément de façon négative. La lecture et *a fortiori* la lecture en anglais sont avant tout des pratiques scolaires. C'est peut-être d'ailleurs la raison pour laquelle elle ne semble pas considérer très sérieusement la lecture de paroles de chansons comme une activité de lecture proprement dite :

Int. : Et est-ce que ça t'arrive de lire en anglais, un petit peu? Donc les paroles de chanson, du coup?

Elsa : Oui (avec un petit rire). Les paroles de chanson et puis euh, sinon, des livres euh... j'en ai lu un, un et demi (rire), on va dire. Parce que... enfin... à chaque fois, c'est... c'est des livres euh... que les profs, ils nous disent de lire. Donc euh... enfin spontanément, de moi-même, je vais pas lire des livres en anglais.

Transcription 8.5 – Elsa : « spontanément, je vais pas lire des livres en anglais »

Plus encore que la lecture, l'écriture est pour Elsa une activité exclusivement scolaire :

Int. : Et est-ce que tu écris ? En français ou en anglais ?

Elsa : Non, je reste sur le dessin.

Int. : D'accord. Et euh... est-ce que tu aimes bien écrire ? Que ce soit, enfin même à l'école, je veux dire ? C'est quelque chose qui te plaît ou... tu considères plus ça comme un... des devoirs, en fait, des obligations ?

Elsa : Ben... c'est un peu les deux. C'est-à-dire que... quand j'ai des devoirs à la maison, ça... m'embête entre guillemets, parce que enfin... ça me prend sur mon temps libre, forcément, mais... en cours euh, ça me gêne pas d'écrire.

Transcription 8.6 – Elsa : « en cours, ça me gêne pas d'écrire »

L'écriture est une pratique à laquelle Elsa accepte de se livrer sur le temps de classe, mais qu'elle considère comme chronophage lorsqu'il s'agit de devoirs à faire sur son temps libre.

Il ressort de ces quelques éléments l'impression qu'Elsa a fait la part des choses : elle a compris ce qu'est le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), semble accepter les exigences scolaires et a établi une séparation nette entre ses centres d'intérêt et son activité scolaire tout en gardant à l'esprit qu'elle parviendra à associer études et intérêts personnels après l'obtention du baccalauréat. La prochaine section portera sur les pratiques numériques d'Elsa et sur son utilisation des outils d'aide à la traduction dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

8.1.2 Enjeux de l'apprentissage de l'anglais et pratiques numériques : aspects psycho-affectifs et cognitifs

La mise en relation des pratiques numériques déclarées d'Elsa et des pratiques observées au cours des différentes séances permet d'identifier les finalités de l'apprentissage de l'anglais, telles qu'elles sont perçues par cette jeune fille. En outre, les pratiques observées témoignent du rôle cognitif joué par les outils numériques dans le cadre du processus rédactionnel ainsi que des opérations cognitives mises en œuvre lors de la consultation de ces ressources.

8.1.2.1 L'apprentissage de l'anglais, langue de communication

Il a été demandé à Elsa de sélectionner des émoticônes reflétant son état d'esprit lors d'activités d'expression écrite, selon qu'elle utilise le traducteur en ligne ou non. Les émoticônes choisies

ainsi que les explications fournies par Elsa sont reproduites dans le tableau suivant (cf. Tableau 8.1) :

Émoticônes correspondant à l'état d'esprit d'Elsa lorsqu'elle utilise le traducteur en ligne, au début de l'entretien et en général.

Émoticônes choisies

Explications fournies par Elsa



Le 1 parce que, bah... quand je trouve ce que je veux, je suis contente (léger rire). Et le 15, parce que... des fois, j'essaie de taper des phrases, ou des mots, enfin des expressions, et euh, ça me met pas, enfin... c'est pas ce que je recherche, soit



ça va pas avec la phrase, soit c'est pas le bon sens... ou quoi, mais des fois c'est un peu galère, euh, des fois, de trouver la bonne expression.

Émoticônes correspondant à l'état d'esprit d'Elsa lorsqu'elle n'utilise pas le traducteur en ligne, pendant la première partie de la séance 2 et en général.



Elsa : Peut-être le 5, parce que j'arrive quand même euh... à me débrouiller (léger rire), des phrases, tout ça. Parfois le 2, quand il me manque du vocabulaire, que... que je galère à faire des phrases. Et... le 19, du coup, quand il me manque un mot, j'essaie de trouver une autre tournure pour dire les choses autrement et euh... pour que j'arrive à dire ce que je veux.



Int. : D'accord. Et euh... alors le 2, du coup, c'est quand même euh... quelqu'un qui est plutôt joyeux, alors. C'est plutôt un sentiment... plutôt positif, tu dirais, ou... ?



Elsa : Oui, en quelque sorte, parce que ça nous, ça nous... force entre guillemets, à se creuser un peu la tête, à chercher d'autres expressions ou d'autres moyens de dire les choses.

Émoticônes correspondant à l'état d'esprit d'Elsa lorsqu'elle a utilisé le traducteur en ligne pendant la seconde partie de la séance 2, en phase de révision.



Bah du coup le 5, euh, encore, parce que j'avais des mots sur lesquels je... j'ai beugué un peu, donc j'étais contente de les trouver, en anglais. Et euh... et le 7, parce que des fois, je



bloque sur des trucs alors que c'est des mots transparents. C'est... c'est presque la même chose en français donc...

Tableau 8.1 - Etats d'esprit d'Elsa lors des activités d'écriture

Malgré des facilités déjà évoquées, Elsa est parfois confrontée à certaines difficultés lors d'activités d'expression écrite. Ces difficultés, thématiques pendant l'entretien, sont d'ordre lexical (« quand il me manque un mot ») mais aussi morphosyntaxiques (« [quand] je galère à

faire des phrases »). Face à ces obstacles, Elsa a recours à la paraphrase : elle « essaie de trouver une autre tournure pour dire les choses autrement », elle cherche « d'autres expressions ou d'autres moyens de dire les choses ». Malgré des difficultés ponctuelles, l'expression écrite sans recours aux outils en ligne suscite donc des émotions positives : Elsa est fière d'être capable de se « débrouiller » sans aide externe.

Les émotions ressenties lorsqu'elle consulte les outils en ligne sont plus ambivalentes : Elsa reconnaît que ce sont des aides appréciables mais son discours laisse percevoir qu'elle peine à utiliser ces ressources de façon efficace : « des fois, ça marche pas trop euh... En français euh... Du français-anglais. Mais par exemple, anglais-français ça peut marcher parfois de ... d'écrire le mot... et après mettre euh, « traduction ». Elsa ne « galère » donc pas seulement parfois à « faire des phrases », elle « galère » aussi à « trouver la bonne expression » lorsqu'elle fait une recherche sur Internet, pour reprendre les termes de la jeune fille. L'intérêt d'Elsa pour les outils en ligne est également relatif lorsqu'il est question d'apprentissage : « [F]orcément, ça nous apprend du vocabulaire, mais on retient pas forcément tout ». Le propos de la jeune fille est ici ambivalent : bien que les outils numériques semblent constituer une aide à l'apprentissage du lexique, Elsa semble établir une distinction entre apprentissage et mémorisation. Il est possible qu'elle fasse ici allusion à des connaissances réceptives (Bogaards, 1994), c'est-à-dire à la capacité à comprendre des unités lexicales sans parvenir encore à les mobiliser dans le cadre d'une activité de production.

Il ressort de ces quelques éléments que si l'objectif de l'apprentissage de l'anglais pour Elsa est l'autonomie langagière, il ne s'agit pas de développer une langue précise et idiomatique, mais plutôt de se faire comprendre et de se « débrouiller » : l'anglais est avant tout une langue de communication. Le recours à la paraphrase est certes un exercice intellectuel stimulant (« ça nous ... force entre guillemets, à se creuser un peu la tête »), mais il répond d'abord à un objectif communicationnel : Elsa veut « arriver à dire ce [qu'elle] veu[t] », ce qui prime pour la jeune fille, c'est de pouvoir exprimer ses idées, parfois au détriment de la précision linguistique. La volonté d'Elsa de développer des compétences de reformulation peut s'expliquer par son désir de développer une autonomie langagière. Elle peut également constituer une solution pour apprendre à se passer de ressources complexes et déroutantes.

8.1.2.2 Ressources numériques et apprentissage de l'anglais : des représentations aux pratiques observées

Après avoir observé les ressources consultées par Elsa au fil des séances, je m'intéresserai aux enjeux cognitifs de la consultation des outils en ligne.

1. Sélection des ressources en ligne : des « connaissances ignorées »

Après avoir analysé les pratiques effectives d'Elsa, je confronterai celles-ci au mode opératoire qu'elle décrit lors de l'entretien afin de déterminer dans quelle mesure Elsa parvient à rendre compte des compétences qu'elle met en œuvre lorsqu'elle consulte les outils en ligne.

1.a Une sélection pertinente des outils d'aide à la traduction

Les outils consultés par Elsa au cours des trois séances ont été répertoriés dans le tableau suivant (cf. Tableau 8.2). Les recherches effectuées ont été comptabilisées selon qu'elles portaient sur un mot isolé ou un groupe de mots.

	Google Traduction	Google (moteur de recherche)	Wordreference	Macmillan dictionary	Total	
Mots isolés		S1 : 0	S1 : 0	S1 : 3	S1 : 0	11
	3	S2 : 0	8	S2 : 5		
		S3 : 3		S3 : 0		
Groupe de mots		S1 : 1	S1 : 3	S1 : 0	S1 : 1	19
	13	S2 : 5	2	S2 : 2		
		S3 : 7		S3 : 0		
Total	16	3	10	1	30	

Tableau 8.2 - Type de recherche effectuée selon l'outil par séance (S1, S2 ou S3)

D'importantes variations peuvent être constatées dans le choix des ressources selon les séances : Google Traduction n'est presque pas sollicité lors de la première séance tandis qu'Elsa y a recours de façon exclusive au cours de la troisième séance. En outre, le moteur de recherche Google est sollicité pendant la première séance uniquement. Ces disparités dans les pratiques observées sont vraisemblablement dues aux modalités propres à chaque séance. La première séance portait sur l'écriture collaborative d'un texte et c'est Alice, la camarade d'Elsa, qui a pris

l'initiative de consulter le moteur de recherche et le dictionnaire Macmillan. Quant à la troisième séance, il avait été demandé à Elsa d'ouvrir la page d'un traducteur en ligne avant d'entamer la rédaction du texte. Lorsqu'Elsa a ouvert Wordreference, je lui ai indiqué qu'il ne s'agissait pas d'un traducteur en ligne mais d'un dictionnaire. Elsa a alors ouvert Google Traduction. Bien qu'il lui ait été rappelé qu'elle pouvait consulter d'autres ressources, cette intervention a manifestement influencé le comportement de la participante. Les séances pendant lesquelles Elsa a travaillé seule sont plus susceptibles de refléter les pratiques réelles de la jeune fille, les analyses des pratiques observées porteront donc principalement sur les séances 2 et 3.

Il est apparu lors de l'entretien que les questions incitant Elsa à consulter les outils en ligne sont, selon la jeune fille, d'ordre lexical (« des mots », « des expressions ») ou morphosyntaxique (« des phrases »). Ces déclarations vont être mises en perspective avec les pratiques observées lors des séances 2 et 3. Le tableau suivant indique le type de recherche effectué selon l'outil sélectionné par Elsa (cf. Tableau 8.3) :

	Google Traduction	Wordreference	TOTAL
Mots isolés	3	5	8
Groupes de mots	12	2	14
TOTAL	15	7	22

Tableau 8.3 - Type de recherche effectué selon l'outil (S2 et S3) : Elsa

Une analyse globale des recherches effectuées montre qu'Elsa a exclusivement recours à Wordreference lorsqu'il s'agit d'unités lexicales, que Bogaards (1994) définit comme les plus petites parties du discours constituées d'au moins un constituant sémantique et d'au moins un mot. En effet, outre les cinq mots isolés pour lesquels Elsa a consulté Wordreference, elle a également eu recours au dictionnaire pour traduire les groupes de mots « être vivant » et « *human being* », qui constituent des unités lexicales. Par ailleurs, Elsa saisit les mots qu'elle cherche à traduire dans leur forme non contextualisée : les noms et les adjectifs sont au singulier (« maltraitance », « être vivant », « sexiste », « inférieur »), les verbes à la forme infinitive (« abandonner »).

Contrairement à Wordreference, Google Traduction est principalement consulté par Elsa pour des recherches portant sur des expressions. Cela est particulièrement net lors des recherches effectuées pendant la deuxième séance (cf. Tableau 8.2 page 233) : Elsa cherche à traduire trois groupes nominaux (« être vivant », *« [l]a cause animal », « [t]rop de violences faites aux

animaux »), un groupe adjectival (« inférieur aux humains »), un comparatif d'égalité (« aussi bien traité que ») et une phrase. Elsa semble avoir compris l'importance de la contextualisation pour les recherches effectuées par le biais d'un traducteur en ligne. La traduction de mots isolés par Google Traduction lors de la troisième séance semble contredire cette conclusion, mais ce n'est peut-être pas tant un choix de la part d'Elsa que l'application stricte de la consigne, telle qu'elle a été comprise par la lycéenne : pendant cette séance, Elsa a consulté exclusivement Google Traduction. Elsa semble ainsi prendre en compte les spécificités de chaque outil sans toutefois distinguer dictionnaire et traducteur en ligne : la jeune fille a expliqué, lors de l'entretien, qu'elle considérait comme traducteur tout « site où on [peut] chercher des mots en anglais ou en français, ou ... qu'on [doit] traduire ». De fait, un décalage peut être observé entre ses pratiques observées et ses pratiques déclarées.

1.b Un décalage entre pratiques observées et pratiques déclarées

Les pratiques observées lors de ces différentes séances sont à mettre en regard avec les pratiques déclarées d'Elsa :

Elsa : Bah on nous a souvent dit que... Google Trad ou Reverso c'est pas fiable à 100%, donc euh... et puis il y a des gens qui disent « oui, mais ça a changé, Google Trad, maintenant, c'est mieux et tout », mais je continue à me méfier, enfin, entre guillemets... Pas prendre tous les premiers résultats, tout de suite... Et euh... Mais sinon, on nous conseille plein de sites, mais j'en ai retenu que deux (*rires*). Et voilà.

Int. : Et qui sont... ?

E. : Bah Wordreference et Reverso. Mais j'utilise que Wordreference.

Transcription 8.7 – Elsa : « on nous conseille plein de sites, mais... »

Face à une profusion de conseils parfois contradictoires, Elsa semble avoir adopté une ligne de conduite claire et ne consulter que le dictionnaire en ligne. Néanmoins, les choses sont moins simples qu'il n'y paraît lorsqu'Elsa décrit de façon plus détaillée la façon dont elle conduit ses recherches en ligne. La jeune fille semble démunie lorsqu'elle ne trouve pas ce qu'elle cherche :

Elsa : des fois, j'essaie de taper des phrases, ou des mots, enfin des expressions, et euh, ça me met pas, enfin... c'est pas ce que je recherche, soit ça va pas avec la phrase, soit c'est pas le bon sens... ou quoi, mais des fois c'est un peu galère, euh, des fois, de trouver la bonne expression. Et euh...

Int. : Et qu'est-ce que tu fais, alors, quand tu as l'impression que c'est pas le bon sens, ou que ça correspond pas à ce que tu recherches ?

E. : Euh... Je vais sur d'autres sites ou sur d'autres traducteurs. Enfin, plus un dictionnaire, parce que je connais pas trop les traducteurs, du coup (rire). [...] Ou alors je tape directement le... le mot que... en anglais ou en français dont j'ai besoin, sur Internet, comme ça, pas sur un site, et euh... je peux trouver des trucs, des fois.

Int. : D'accord. Dans le moteur de recherche, c'est ça ?

E. : Voilà.

Int. : D'accord. Donc, tu tapes le mot en français, et puis... comment tu as la réponse, alors ? Est-ce que tu peux me dire ce que tu...

E. : Bah j'écris euh... Enfin des fois, ça marche pas trop euh... en français euh... du français-anglais. Mais par exemple, anglais-français, ça peut marcher parfois de... d'écrire le mot... et après mettre euh, « traduction ».

Transcription 8.8 – Elsa : « des fois, c'est un peu galère »

Les propos d'Elsa, confus, révèlent des difficultés à exposer la façon dont elle procède, mais leur adéquation avec les pratiques observées lors de la première séance laissent penser qu'en réalité, la jeune fille n'évoque pas ici ses pratiques personnelles, mais celles de sa camarade Alice. La confusion dans le discours de la participante peut alors s'expliquer par le fait qu'elle tente de décrire un mode opératoire qui n'est pas le sien.

Il ressort de l'observation des recherches effectuées que lorsqu'Elsa travaille seule, elle a recours à deux ressources en ligne, comme elle l'a déclaré lors de l'entretien, mais alors qu'elle fait référence à Reverso, c'est Google Traduction qu'elle consulte lors des différentes séances, et ce en dépit de la méfiance dont elle fait part à l'égard de cette ressource. Les pratiques observées montrent qu'Elsa sélectionne les ressources en ligne de façon rigoureuse et pertinente, tandis que son propos laisse à penser que sa démarche est intuitive et non réfléchie. Le décalage entre les pratiques déclarées d'Elsa et ses pratiques observées fait écho aux « connaissances ignorées » mentionnées par Penloup (2012) : il est difficile de savoir si Elsa n'a pas conscience de ses connaissances ou bien si elle ne les mentionne pas car elle ne leur accorde aucune valeur ou aucune légitimité. Je vais maintenant affiner mon observation des pratiques d'Elsa et porter notre attention sur le rôle des outils en ligne dans le cadre du processus rédactionnel et plus particulièrement sur les activités de révision.

2. Outils en ligne et processus rédactionnel : des aides aux activités de révision

L'objectif de la séance 2 était d'examiner les modifications apportées au texte à partir des recherches effectuées sur des outils d'aide à la traduction : les élèves ont rédigé un texte individuellement, sans aide externe, puis ont consulté les outils numériques de leur choix pour modifier le texte produit. Les recherches d'Elsa ont été répertoriées dans le tableau suivant (cf. Tableau 8.4), où figurent le texte source, l'outil numérique employé, indiqué par le code couleur, et les modifications apportées au texte.

Recherche effectuée		Modification apportée au texte
1	« <i>foolish</i> »	Pas d'utilisation de la traduction.
2	« maltraitance »	Mot ajouté au texte.
3	« abandonner »	Amélioration du texte : « <i>abandoned</i> » remplace « <i>left alone</i> ».
4	« aussi bien traité que »	Modification du texte : « <i>well treated</i> » remplace « <i>well-treated</i> ».
5	« être vivant »	Amélioration du texte : « <i>like every living being</i> » ajouté au texte.
	« être vivant »	
6	« malheureusement »	Correction d'erreur : « <i>Unfortunately</i> » remplace *« <i>Unfortunatly</i> »
7	*« La cause animal »	Pas de modification : vérification du texte.
8	« Trop de violences faites aux animaux »	Pas d'utilisation de la traduction. « <i>it's a very important cause for me and people forgot about it</i> » remplace « <i>they are too much violences against animals</i> »
9	« Inférieur aux humains »	Correction d'erreur et génération d'une nouvelle erreur : « <i>inferior / lower</i> » remplace « <i>under</i> ».
	« inférieur »	
10	« <i>human being</i> »	Pas d'utilisation de la traduction.

Google Traduction

Wordreference

Tableau 8.4 - Recherches effectuées avec les ressources en ligne - séance 2 : Elsa

L'analyse de l'utilisation des traductions proposées par Wordreference et Google Traduction indique tout d'abord que les vérifications sont de nature lexicale ou d'ordre morphosyntaxique et qu'elles aident Elsa à améliorer son texte, bien que ce ne soit pas systématique. Elsa s'appuie sur le dictionnaire en ligne pour corriger des erreurs et améliorer son texte à quatre reprises. Ainsi, elle remplace « être vivant » par « *living being* » puis « *under* » par « *inferior* ». Grâce à Wordreference, elle corrige également l'orthographe de l'adverbe *« *unfortunatly* » et remplace le verbe « *left alone* » par « *abandoned* », sémantiquement plus pertinent. La consultation de Google Traduction lui permet d'améliorer son texte en supprimant le trait d'union entre « *well* » et « *treated* » et de vérifier l'expression « *the animal cause* », qu'elle conserve après avoir consulté le traducteur en ligne.

On peut toutefois remarquer que plusieurs recherches n'aboutissent à aucune modification du texte. Certaines traductions proposées par Google Traduction ou Wordreference permettraient

pourtant à Elsa de corriger des erreurs. Ainsi, bien que le dictionnaire en ligne confirme que l'expression « *human being* » est correcte, elle conserve le terme *« *humains* ». Elle ne corrige pas non plus l'erreur portant sur le pluriel du nom « *violence* » dans l'expression *« *Too much violences* » alors qu'elle recherche la traduction de « [t]rop de violences faites aux animaux » sur Google Traduction. En outre, certaines idées ne sont pas conservées (« *foolish* »), un autre item est recopié sans être intégré syntaxiquement (« *mistreatment* »).

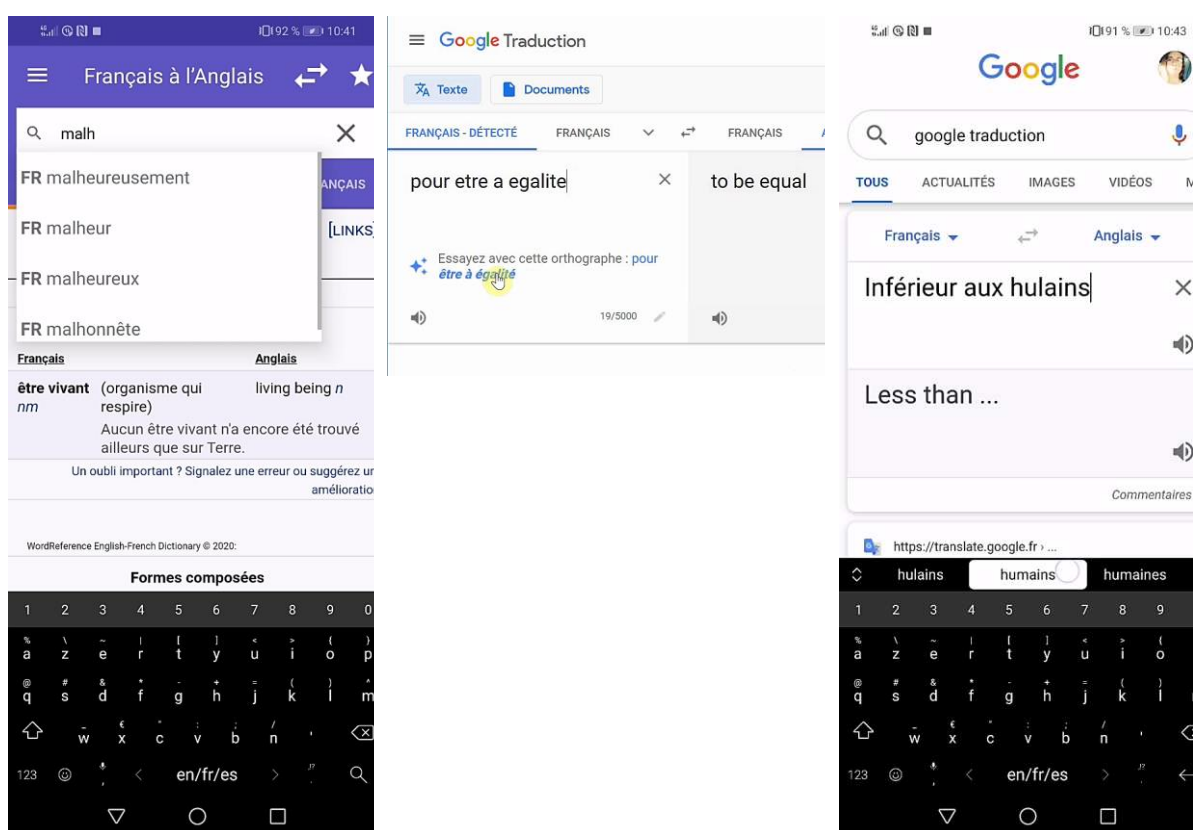
Ces différentes observations conduisent à un constat ambivalent : bien que Wordreference soit une ressource efficace dans la mesure où elle permet à Elsa de corriger certaines erreurs, la lycéenne ne tient pas toujours compte des traductions proposées. Les activités de révision ne renvoient pas uniquement à la révision du texte, mais aussi à la révision des idées. En ce sens, on peut imaginer que la recherche d'un mot comme « *foolish* » conduise Elsa à évaluer cette idée pour finalement la rejeter. Mais lorsqu'Elsa vérifie un mot, une expression ou une structure et que la consultation des outils lui indique une erreur, on peut se demander pourquoi elle conserve malgré tout le texte initial. Toutes ces recherches apparaissent comme contre-productives et semblent contredire l'argument souvent évoqué selon lequel l'intérêt des outils en ligne serait lié au gain de temps. Quant à Google Traduction, il permet à Elsa de corriger une seule erreur mais la conforte également lorsque la traduction qu'elle recherche correspond au texte déjà rédigé. La méfiance exprimée lors de l'entretien à l'encontre de Google Traduction explique peut-être pourquoi elle s'appuie peu sur les résultats obtenus par le traducteur en ligne pour modifier le texte produit. Il est possible que cette méfiance soit peu ou prou généralisée à l'ensemble des outils en ligne. La prochaine section va s'intéresser aux activités cognitives à l'œuvre dans le cadre du processus de consultation des outils d'aide à la traduction, et plus particulièrement aux activités d'évaluation et de révision inhérentes à la consultation d'outils en ligne.

3. Processus de consultation des outils numériques

Les captures d'écran réalisées donnent à voir certains « arts de faire » (De Certeau, 1980) mis en œuvre par Elsa lors des différentes phases du processus de recherche, en particulier lors de la saisie de texte et de l'évaluation des traductions proposées par les outils numériques. L'utilisation de ces traductions sera également étudiée.

3.a Génération du texte source

La saisie du texte en L1 ou en L2 est une étape importante dans la mesure où selon les termes choisis, la recherche aboutira ou non. Ainsi, l'emploi du féminin, du pluriel, ou bien d'adjectifs possessifs peut empêcher le dictionnaire en ligne de reconnaître l'entrée. Nous avons vu qu'Elsa semble avoir compris cette spécificité du dictionnaire (cf. 1.2.2). Les captures d'écran montrent toutefois que cette saisie est souvent assistée par l'outil et que celle-ci propose une sélection d'entrées en cours de frappe. Les assistants de saisie peuvent constituer des aides appréciables compte tenu de la taille du clavier des téléphones portables. De fait, les captures d'écran révèlent qu'Elsa a régulièrement recours à ces aides, sur son téléphone portable mais aussi sur l'ordinateur (cf. Figure 8.1).



Comme le montrent les captures d'écran ci-dessus, l'assistant de saisie évite à Elsa de taper des mots longs, comme « malheureusement », et l'aide à corriger les fautes de frappe, par exemple lorsqu'Elsa écrit *« hulains » au lieu de « humains ». L'assistant de saisie simplifie également la saisie des mots avec accents. Ainsi, lorsqu'Elsa veut traduire « pour être à égalité » sur l'ordinateur, elle n'emploie aucun accent mais modifie sa saisie en sélectionnant la proposition du traducteur en ligne.

L'assistant de saisie peut constituer une aide cognitive précieuse, à condition que le sens de traduction soit correctement sélectionné. Ainsi, lors de la première séance, Alice peine à trouver la traduction du verbe « intégrer », qu'elle orthographe « intergerr » (cf. Figure 8.2).

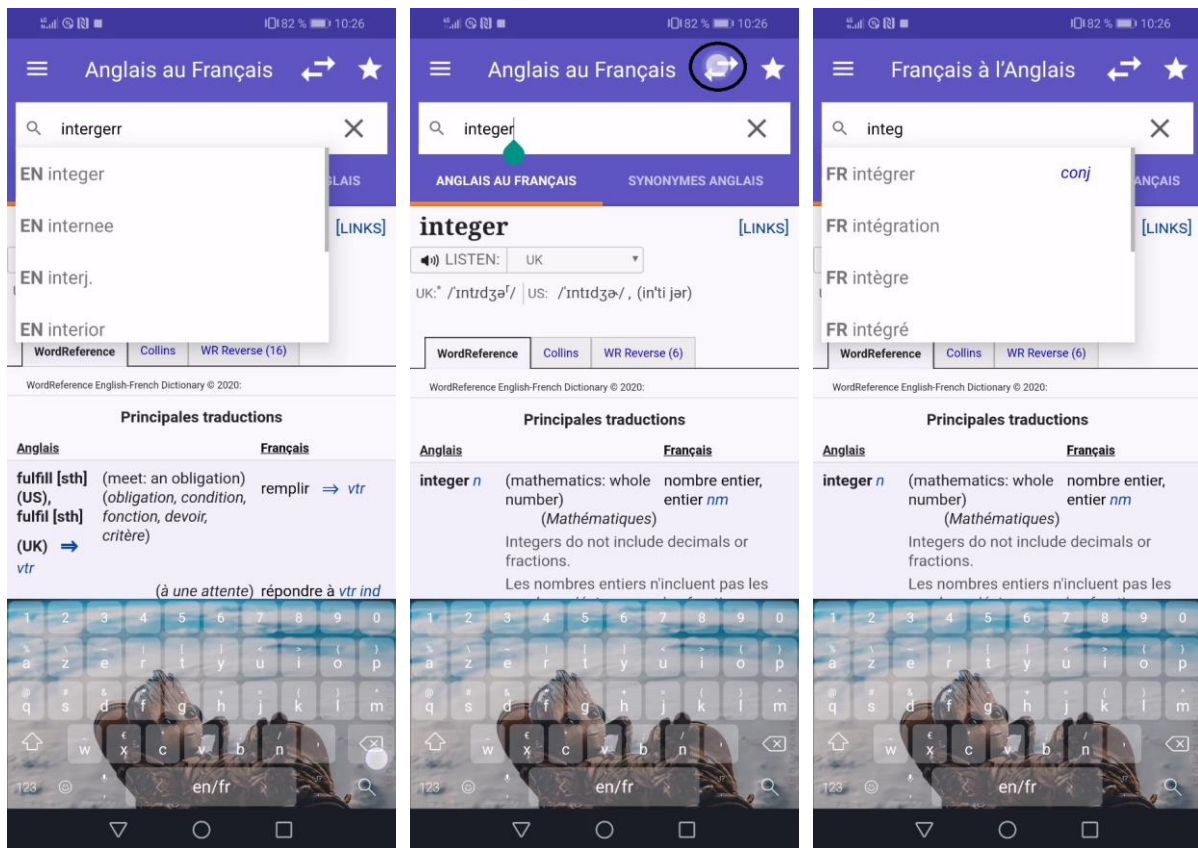


Figure 8.2 - Recherche de la traduction d'« intégrer » sur Wordreference : Elsa

Comme elle se trouve dans la section anglais-français de Wordreference, l'assistant de saisie propose uniquement des alternatives en anglais au mot saisi. L'interaction suggère que c'est Elsa qui clique sur la flèche pour inverser le sens de traduction et l'assistant de saisie propose immédiatement le verbe français (cf. Vidéo 9, consultable ici : <http://aureliebourdais128.com/ecriture-collaborative> ou en scannant le QR code ci-contre). Lors d'une autre consultation de Wordreference, Elsa conseille explicitement à Alice d'utiliser la flèche pour inverser le sens des langues :



Elsa : Il était en... français-anglais. Euh...
Alice : Anglais-français ?
Elsa : Anglais-français.
Alice : Ah oui. Mince. Euh...
Elsa : La flèche. (*fait référence aux flèches sur l'écran*).
Alice : Merci bien.

Transcription 8.9 – Elsa : « La flèche »

Les interactions suggèrent qu'Elsa est familière du fonctionnement du dictionnaire en ligne et qu'elle en a développé des usages efficaces, ce qui est corroboré par la façon dont elle évalue les traductions proposées par Wordreference. Elsa fait ainsi un usage informé du dictionnaire, mais elle déploie également des tactiques efficaces lorsqu'elle consulte Google Traduction.

3.b Évaluation du texte cible

Une fois le texte saisi, les opérations cognitives diffèrent selon que l'on consulte un dictionnaire ou un traducteur en ligne. La consultation d'un dictionnaire implique des activités consécutives de sélection et d'évaluation. L'utilisateur est guidé dans l'activité de sélection par la nature du mot, le champ sémantique et éventuellement les exemples fournis. Elsa a recours au dictionnaire en ligne à deux occasions afin de vérifier la validité d'un terme en anglais : « *foolish* » et « *human being* ». La vérification du sens d'un mot anglais semble être une opération cognitivement simple dans la mesure où les résultats sont en français et donc plus faciles à évaluer. Pourtant, Elsa n'emploie aucun des deux termes. Dans les autres recherches, le texte saisi est en français (« maltraitance », « abandonner », « être vivant », « inférieur », « malheureusement ») et donne lieu à une sélection pertinente. Il est vrai que plusieurs de ces mots sont univoques et que le dictionnaire propose peu de traductions : la sélection et donc le risque d'erreur sont limités. Toutefois, le verbe « abandonner » est un cas plus complexe car polysémique, et peut être traduit de diverses façons selon le contexte.

Bien qu'Elsa ne commente pas sa pratique lors de la deuxième séance, les mouvements observables sur l'écran de son téléphone portable laissent percevoir le processus en cours lorsqu'elle recherche la traduction du verbe « abandonner ». L'extrait de la capture d'écran

correspondant est consultable sur la page suivante :

<http://aureliebourdais128.com/recherche-lexicale> ou en

scannant le QR code ci-contre (cf. Vidéo 10). Elsa fait

dérouler lentement la page et s'arrête à trois reprises,

vraisemblablement afin de lire et d'évaluer les propositions

correspondant aux différents champs sémantiques :

« renoncer », « laisser, quitter un lieu », puis « se débarrasser

de ». Le verbe qu'elle sélectionne (« *abandon* ») apparaît

dans cette troisième catégorie et l'exemple qui illustre l'emploi de ce mot résonne avec le texte

qu'elle est en train de rédiger : « Beaucoup de propriétaires abandonnent leurs chiens au bord

de la route quand ils partent en vacances. » Le léger mouvement de l'écran visant à rendre

visible la fin de cette phrase prouve qu'Elsa y prête attention et laisse penser que la

contextualisation du verbe l'aura aidée à sélectionner l'item adéquat. Tout porte à croire ici

qu'Elsa consulte Wordreference de façon méthodique et efficace.

Contrairement aux dictionnaires, les traducteurs en ligne offrent une proposition de traduction

unique, ce qui peut constituer un attrait pour certains élèves. La traduction proposée doit

toutefois être évaluée. Des traces de cette évaluation peuvent être observées par le biais

d'activités de pré-édition ou de post-édition. Le tableau suivant rend compte de l'emploi qu'Elsa

fait des traductions obtenues par Google Traduction lors de la séance 3 (cf. Tableau 8.5) :



Recherche	Utilisation de la traduction ...		Nouvelle recherche
	... sans modification	... avec modification	
1	« robot de cuisine »		
2		« il fait tout sauf la cuisine »	
3	« sexiste »		
4			« pour être à égalité », puis sélectionne « pour être à égalité », proposée par le traducteur. (« pour être à égalité avec les hommes »)
5	la cuisine est une affaire de femme »		
6		« une toque »	
7	slogan »		
8			« marque » « marque de chaussure »

Tableau 8.5 - Recherches effectuées avec Google Traduction - séance 3 : Elsa

On peut constater qu'Elsa a utilisé les traductions proposées quatre fois sans les modifier et trois fois en leur apportant une modification. Elle a également modifié sa recherche à deux reprises et dans un cas, elle n'a pas employé la traduction proposée. La reconnaissance joue un rôle essentiel dans l'évaluation du texte cible: « *sexist* », « *slogan* » sont des mots transparents et « *kitchen robot* » est aisément compréhensible, contrairement à la traduction *« *to be on par with men* ». C'est certainement en raison du caractère inconnu de cette dernière expression qu'Elsa préfère ne pas l'employer et conserver celle qu'elle avait commencé à écrire : « *to be equal* ». L'utilisateur peut ainsi s'appuyer sur ses connaissances, mais aussi vérifier la traduction par le biais d'autres recherches. Ainsi, lorsqu'Elsa doute de la validité de la traduction proposée, deux types de comportements peuvent être observés :

- Elsa modifie le texte saisi dans Google Traduction et se livre ainsi à la pré-édition du texte source : lorsqu'elle cherche la traduction du mot « marque » et qu'elle n'est pas convaincue que la traduction proposée (« *mark* ») soit appropriée, elle modifie le texte saisi en ajoutant un complément au nom : « marque de chaussure ». Elsa a compris que la polysémie du nom pouvait être source de confusion et cherche à lever l'ambiguïté du mot ;
- Elsa sélectionne une autre ressource : elle consulte Wordreference pour trouver une traduction qui lui semble valide. Par exemple, lorsque Google Traduction traduit « être vivant » par « *be alive* », la jeune fille sollicite le dictionnaire en ligne, où elle trouve la traduction recherchée : « *living being* ».

Ce recours à Wordreference n'est toutefois pas systématique et n'est observé que lorsque les recherches portent sur des unités lexicales. Elsa a compris que le dictionnaire en ligne n'était pas un outil adapté pour traduire des segments plus longs. Dans ce cas, elle consulte Google Traduction. Une fois que le texte cible a été évalué et sélectionné, il reste à l'intégrer au texte en cours de production.

3.c Intégration du texte cible au texte en cours de production

Une fois sélectionnée, la traduction est intégrée au texte. Les modifications apportées par Elsa aux traductions qu'elle emploie sont d'ordre morphosyntaxique (conjugaison du verbe « *abandon* » au prétérit) ou sémantique. Dans ce cas, elles ont des fonctions diverses :

- apporter une précision sémantique : Elsa transforme le nom « *hat* » en nom composé (« *cook hat* ») ;

- corriger une erreur morphosyntaxique causée par l'ambiguïté initiale du texte saisi : Elsa remplace le pronom « *he* », dont le référent est nécessairement une personne de sexe masculin, par le groupe nominal « *the chef* », qui renvoie ici à un appareil ménager ;
- n'employer que la partie pertinente de la traduction : Elsa emploie le nom « *brand* » car le complément de nom « de chaussure », traduit par « *shoe* », avait uniquement une fonction contextualisante.

On peut noter que l'intégration de ces traductions est ponctuellement problématique, comme en témoigne le nom « *mistreatment* », placé sous le texte lors de la séance 2, et peut entraîner des erreurs : lorsqu'Elsa remplace la préposition « *under* » par l'adjectif « *inferior* », elle n'emploie pas de préposition ensuite.

Conclusion intermédiaire

En dépit des difficultés d'Elsa à expliciter ses pratiques et de la méfiance dont elle déclare faire preuve à l'égard de Google Traduction, les analyses des pratiques observées suggèrent que la lycéenne a un usage éclairé de Wordreference et du traducteur en ligne. La jeune fille a développé des compétences qui lui permettent d'utiliser ces outils en tenant compte de leurs spécificités : elle emploie Wordreference pour traduire des unités lexicales et privilégie le traducteur en ligne pour les groupes de mots. Son utilisation de Google Traduction s'accompagne par ailleurs d'activités de pré-édition et de post-édition parfois inventives. Celles-ci, combinées à ses compétences linguistiques, lui permettent d'utiliser les outils d'aide à la traduction avec une certaine efficacité.

8.2 Raphaëlle, « traductrice bénévole »

Raphaëlle est la benjamine d'une famille de cinq enfants. Sa mère est bibliothécaire, et bien que Raphaëlle précise que « non, elle était pas du tout à [les] forcer [à lire] », la jeune fille semble avoir grandi dans un environnement où la lecture était encouragée. De fait, l'une de ses sœurs ainsi que son frère sont professeurs de français. Ces différents éléments ont très certainement contribué au développement de sa passion pour la lecture et l'écriture. Incidemment, le frère de Raphaëlle était l'un de mes anciens élèves, ce qui a pu jouer un rôle dans l'investissement de la lycéenne dans cette étude.

8.2.1 Rapport à l'anglais et aux pratiques scripturales

Raphaëlle cultive un goût prononcé pour la lecture depuis son plus jeune âge : « Je lisais depuis que j'étais toute petite ». Après s'être intéressée à la science-fiction, elle découvre maintenant la littérature classique et lorsqu'on lui demande le dernier livre qui lui a vraiment plu, elle cite *Wuthering Heights*.

La jeune fille n'est pas seulement amatrice de livres, elle a également créé un compte Writepads où elle écrit une fiction avec son frère. L'extrait suivant témoigne de l'investissement de Raphaëlle dans cette activité :

Raphaëlle : C'est une plateforme internet où... souvent c'est des adolescents, où on peut écrire des histoires qui sont lues [...]

Int. : D'accord. Ok. Et ça, c'est quelque chose que tu fais très régulièrement ou... ?

Raphaëlle : Ouais, bah... Quand j'ai le temps, souvent, c'est les vacances. Mais sinon euh... parfois quand j'ai des heures de pause, à midi, ou... quand j'ai un peu d'inspiration, on va dire, que je m'y mets. Mais oui, c'est vraiment un... un hobby. Parfois j'ai des périodes où... j'ai pas envie, pendant un mois, je vais rien écrire. Mais bon. Ça dépend vraiment des moments.

Int. : D'accord. Et euh... donc, c'est des histoires qui sont proches de ce que tu lis ou... ?

Raphaëlle : Euh... De ce que je lisais avant. [...] Euh, là, notre histoire, c'est de la science-fiction, du coup, et c'est que les réseaux sociaux, du coup, ils prennent le pouvoir sur le monde, donc on a fait des... des Etats, il y a l'Etat Facebook, l'Etat Instagram, l'Etat Snapchat, l'Etat Twitter. Et il reste un monde primitif, donc c'est nous, maintenant, mais du coup, euh, on existe plus. Voilà. Et euh... du coup, c'est... en gros, on dénonce un peu l'effet des réseaux sociaux sur... le monde, quoi.

Transcription 8.10 – Raphaëlle : « Writepad »

La jeune fille a ainsi développé une pratique personnelle régulière de l'écriture qui s'appuie sur son expérience de lectrice mais qui puise également dans son vécu d'adolescente du 21^{ème} siècle. Raphaëlle a développé un grand intérêt pour les langues vivantes en général et l'anglais en particulier, qu'elle présente comme une véritable passion. Cet attrait pour la langue et la culture anglo-saxonnes se matérialisent dans sa pratique assidue du sous-titrage de séries télévisées :

J'aime bien regarder des séries, j'aime bien lire, après je fais tout en anglais, même la lecture, la plupart, et sinon les séries en VOST. Du coup, euh... qu'est-ce que je fais d'autre ? Je fais du théâtre. Je fais... bah de la traduction du coup, euh, bénévole, on va dire (rire). Euh... voilà ! [...]

Je] fais... j'ai fait *Vampire Diaries*, j'ai fait *Walking Dead*, j'ai fait *The Crown* mais j'ai abandonné assez vite parce que c'était trop tard pendant la nuit. Euh... qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai fait *Team Wolf* aussi, des séries assez ado.

Transcription 8.11 – Raphaëlle : « je fais tout en anglais »

Raphaëlle a choisi l'anglais comme enseignement de spécialité par goût, mais aussi parce qu'elle a un niveau solide. Elle est déterminée à poursuivre la traduction à un niveau professionnel et lorsque Léa, sa camarade, semble dénigrer ce métier, lors de la rédaction de sa lettre de motivation pendant la première séance, la réaction de Raphaëlle, piquée, révèle une identification forte de la part de l'élève à cette profession :

Raphaëlle : [...] « *to fulfil (écrit) my dream of... becoming-* »

Léa : On trouve un métier un peu... classe, non ?

Raphaëlle : « *Translator* ».

Léa : C'est pas archi-classe non plus.

Raphaëlle (agacée) : Bah si, moi je veux être *translator*, tu me laisses tranquille ?

Léa : Ah ok⁹².

Transcription 8.12 – Raphaëlle : « moi je veux être *translator*, tu me laisses tranquille ? »

C'est d'ailleurs parce que Raphaëlle veut se spécialiser dans la traduction qu'après avoir mûrement réfléchi, elle a décidé de s'orienter en Licence de Langues, Littérature et Civilisation Étrangère ou Régionale (désormais LLCER) après l'obtention de son Baccalauréat :

Le rêve, c'était... en fait, j'ai changé beaucoup de fois, parce que je voulais toujours partir en anglais, parce que bon, j'adore depuis que je suis toute petite, mais après je sais que LLCER, c'est quand même assez littéraire et... et je sais que les débouchés, souvent c'est prof, enfin, c'est ce que mon frère m'a beaucoup dit et me répète encore maintenant, et moi je veux pas être prof, « audiovisuelle ou littéraire et... quand je suis allée à la journée portes ouvertes, ils nous ont clairement dit que... ils formaient... à être profs, quoi, mais qu'il y avait pas vraiment de formation à la traduction. Donc du coup, j'ai un peu fait mon *burn out*, et j'ai voulu partir en droit, et je me suis dit euh... j'ai vraiment un bon niveau en anglais et j'adore ça, et ça me fait vraiment de la peine d'abandonner, quoi. Donc je me dis, je vais quand même tenter et... on verra.

Transcription 8.13 – Raphaëlle - « je veux vraiment être dans la traduction »

⁹² L'intégralité de l'interaction entre Raphaëlle et Léa se trouve en annexe (cf. Annexe 6).

Malgré les doutes de Raphaëlle concernant la pertinence de son choix d'orientation, les goûts de la jeune fille sont en adéquation avec ses compétences et son projet professionnel.

Il ressort de ces quelques éléments que Raphaëlle est très investie dans les pratiques scripturales : à travers l'écriture de son livre, Raphaëlle donne libre cours à sa créativité pour s'exprimer sur la société dans laquelle elle vit. Bien que Raphaëlle se tourne aujourd'hui vers la lecture d'œuvres classiques, en adéquation avec des pratiques culturelles dominantes (cf. 3.1.2.31), son rapport à l'écrit ne se réduit pas à son expérience scolaire mais s'est développé au fil des années dans le cadre d'une culture familiale où le livre a toute sa place. Il en est de même pour l'anglais, qui déborde ici du statut de discipline scolaire. Le quotidien de Raphaëlle est imprégné par cette langue et par la culture qu'elle véhicule. Cette omniprésence de l'anglais dans la vie de Raphaëlle a des incidences sur ses représentations des enjeux de l'apprentissage de l'anglais ainsi que sur ses usages des outils en ligne.

8.2.2 Enjeux de l'apprentissage de l'anglais et pratiques numériques : aspects psycho-affectifs et cognitifs

À travers le discours de Raphaëlle sur les outils en ligne et ses pratiques observées par le biais des captures d'écran se dessinent en filigrane ses représentations de l'anglais et des finalités de l'apprentissage de cette langue. Les pratiques de Raphaëlle donnent également à voir ses usages des outils d'aide à la traduction dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

8.2.2.1 Un apprentissage de l'anglais tourné vers l'authenticité et l'autonomie langagière

Il avait été demandé en début d'entretien à Raphaëlle de sélectionner les émoticônes correspondant à son état d'esprit dans différentes situations, selon son recours aux traducteurs en ligne ou non. Les explications de Raphaëlle quant à ses choix d'émoticônes (cf. Tableau 8.6) permettent de cerner non seulement ses représentations des outils numériques, mais aussi les enjeux relatifs à l'apprentissage de l'anglais selon la jeune fille. Bien que les échanges lors de l'entretien aient porté sur les traducteurs en ligne, je parlerai plutôt ici de façon générale d'outils en ligne. En effet, l'une des réponses de Raphaëlle laisse à penser qu'elle ne distingue peut-être pas traducteurs en ligne et dictionnaires :

Int : tu m'as dit, donc, que tu utilisais les traducteurs de temps en temps. Est-ce que tu utilises d'autres choses ?

Raphaëlle : non, je crois pas. Non, vraiment, Google Trad et Wordreference.

Transcription 8.14 – Raphaëlle : « Google trad et Wordreference »

Tout comme Elsa, Raphaëlle ne semble pas faire de distinction entre dictionnaire et traducteur en ligne. De fait, lorsqu'elle fait allusion à sa recherche de l'unité lexicale « réchauffement climatique » pendant la deuxième séance, c'est bien Wordreference qu'elle consulte, et non un traducteur en ligne.

Émoticônes correspondant à l'état d'esprit de Raphaëlle lorsqu'elle utilise le traducteur en ligne, au début de l'entretien et en général.

Émoticônes choisis

Explications fournies par Raphaëlle



Raphaëlle : Euh 23 parce que... par exemple il y avait des mots que je savais, et que du coup, j'ai dû revérifier, et je me suis dit, mais euh... je suis un peu débile.



24 parce que parfois, il y a des choses qui m'étonnent, je pense, dans les traductions que je trouve et que je pensais pas. Et le 5



5 parce que parfois, c'est bien utile, en fait.

Émoticônes correspondant à l'état d'esprit de Raphaëlle lorsqu'elle n'utilise pas le traducteur en ligne, pendant la première partie de la séance 2 et en général.



Raphaëlle : Euh, bah le 9 parce que je me dis que si je l'utilise pas, c'est que j'ai... du vocabulaire... dans ma tête et je peux... j'ai les capacités de pas m'en servir. Le 1, bah peut-être parce que je suis contente de pas m'en servir, et j'ai dit quoi ? Le 19 ? Parce que quand même, ça demande peut-être plus de réflexion de se dire qu'on a pas le droit de s'en servir, par exemple en DS, on se dit « bah de toute façon, c'est juste dans ma tête et c'est pas sur internet », quoi.



Int. : Et tu as dit que tu étais contente de pas t'en servir.

Raphaëlle : Mm (acquiesce). Pourquoi ?

Int. : Pourquoi ? (rire)

Raphaëlle (rire) : Parce que... parce que je me dis que... par exemple si je suis dans des situations, par exemple dans la rue, ou euh... ou que je croise des gens qui me demandent quelque chose en anglais, je me dis que j'ai pas forcément besoin d'un traducteur pour leur répondre. Et du coup, je suis contente (en riant).



Émoticônes correspondant à l'état d'esprit de Raphaëlle lorsqu'elle a utilisé le traducteur en ligne pendant la seconde partie de la séance 2, en phase de révision.

10 

Raphaëlle : Bah parce que je m'en suis servi... pour mon premier texte, je m'en suis servi qu'une seule fois parce que j'avais un trou de mémoire, c'était pour « réchauffement climatique », « *global warming* », et peut-être le 13 parce que, je m'en suis rendue compte, dans le deuxième texte, que j'avais fait plein de fautes, et euh..., du coup ça m'a énervée parce que... voilà.

Int. : Donc tu étais énervée contre toi, là.

Raphaëlle : Oui.

Int. : Et comment tu t'es rendue compte que tu avais fait « plein de fautes » ?

13 

Raphaëlle : Bah c'était pas forcément des fautes euh... par exemple, c'était... c'était pour dire des actions sur les causes qu'on voulait défendre, et je me rendais compte que je faisais beaucoup de mot pour mot. Par exemple je faisais beaucoup une traduction français-anglais et je savais que ça convenait pas. Enfin, que c'était pas euh... un bon niveau et du coup, quand je cherchais sur internet, je me rendais compte que... c'était beaucoup mieux sur traducteur, quoi.

Tableau 8.6 - États d'esprit de Raphaëlle lors d'activités scripturales

Il ressort de ces explications que Raphaëlle a une opinion positive des outils numériques. La consultation de ces outils peut toutefois susciter des émotions négatives, en particulier lorsqu'elle compare sa production personnelle aux traductions proposées par Google Traduction ou par Wordreference. Le texte qu'elle a produit de façon autonome lui semble être alors de moins bonne qualité (« un moins bon niveau ») que ce que les outils en ligne proposent. Le propos de Raphaëlle fait alors écho aux résultats de l'étude de Briggs (2018) : son étude montre que les apprenants avaient tendance à dévaloriser le texte qu'ils avaient eux-mêmes produit lorsqu'ils le comparaient au texte traduit par un traducteur en ligne (cf. 2.3.1). Alors qu'elle parle tout d'abord des nombreuses « fautes » qu'elle a commises, elle se reprend ensuite pour expliquer que son texte s'apparente à un exercice de traduction mot-à-mot. Autrement dit, elle n'évalue pas tant la qualité de son texte à l'aune de sa grammaticalité et de sa correction

lexicale⁹³ qu'en fonction du caractère authentique et idiomatique de la langue, qui semble constituer l'un des deux principaux objectifs de l'apprentissage de l'anglais à ses yeux.

Malgré la confiance que Raphaëlle accorde aux outils numériques, elle fait part de sa fierté lorsqu'elle peut s'exprimer sans leur aide, en s'appuyant uniquement sur « le vocabulaire [dans sa] tête » : elle ne veut pas seulement employer une langue authentique, elle veut également atteindre l'autonomie langagière (Germain & Netten, 2004), ce qu'elle explique par son désir de pouvoir communiquer de façon spontanée, « dans la rue ». C'est peut-être cette volonté d'autonomie qui explique son agacement lorsqu'elle se rend compte qu'elle connaissait en réalité le mot qu'elle cherchait, mais qu'il lui a tout de même fallu consulter un traducteur ou un dictionnaire pour retrouver le mot en question : « il y avait des mots que je savais, et que du coup, j'ai dû revérifier, et je me suis dit, mais euh... je suis un peu débile ».

Raphaëlle a donc parfaitement intégré la conception de l'anglais comme langue de communication : l'enjeu n'est pas ici la réussite à un examen mais la capacité à entrer en interaction en dehors de la salle de classe, ce qui requiert le développement d'un certain degré d'autonomie langagière. Ce second objectif répond ainsi à un désir personnel tout en étant en adéquation avec le but de l'apprentissage d'une langue tel qu'il est défini aujourd'hui par le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL, 2001, p.114).

8.2.2.2 Outils d'aide à la traduction et apprentissage de l'anglais : des représentations de Raphaëlle aux pratiques observées

Le recours aux outils d'aide à la traduction dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais sera ici principalement examiné dans une perspective cognitive. Les propos de Raphaëlle sur les outils qu'elle emploie seront tout d'abord confrontés aux pratiques observées. Les consultations des outils en ligne seront ensuite analysées dans le cadre du processus rédactionnel. Les activités cognitives spécifiques à la consultation des outils d'aide à la traduction seront enfin étudiées.

1. Sélection des outils numériques

À travers ses déclarations, Raphaëlle semble opérer une distinction entre des pratiques numériques scolaires et des pratiques ordinaires. Les pratiques observées laissent transparaître une certaine prédilection pour le dictionnaire en ligne Wordreference. Bien que les recherches

⁹³ C'est-à-dire de ce que Skehan nomme « *accuracy* » (Foster, 2009; Foster & Skehan, 2013).

effectuées soient principalement d'ordre lexical, elles entraînent souvent une réflexion morphosyntaxique.

1.a Une distinction entre pratiques scolaires et pratiques ordinaires
Lors de l'entretien, Raphaëlle déclare consulter deux outils en ligne, Google Traduction et Wordreference. Elle aurait recours à Google Traduction « de temps en temps », mais précise son propos en distinguant les usages scolaires des usages personnels :

[Je l'utilise] de temps en temps. En fait, ça dépend. Pour les cours, ça va vraiment être pour des mots précis. Après euh... je fais de la traduction bénévole pour des séries euh... télé [...] donc je m'en sers souvent pour euh des... des petits mots que je connais pas forcément. Donc euh, oui, en fait ça dépend vraiment de ce que je fais mais pour les cours, pas énormément.

Transcription 8.15 – Raphaëlle : « pour les cours, pas énormément »

Raphaëlle opère la même distinction lorsqu'on lui demande si elle a l'impression d'apprendre des choses lorsqu'elle a recours aux traducteurs en ligne. Elle en reconnaît l'intérêt pour découvrir un lexique authentique :

Euh... oui ! Oui oui, il y a des... surtout des adjectifs, souvent, ou... ou souvent je recherche beaucoup des expressions, par exemple des mots en français que euh... par exemple des jeux : je me souviens qu'hier, j'ai cherché « ballon prisonnier » et j'ai trouvé « *dodge ball* » et c'est pas une traduction du tout mot pour mot, quoi.

Transcription 8.16 – Raphaëlle : « ballon prisonnier »

Toutefois, lorsqu'on lui demande si elle a l'impression d'avoir appris plus de choses en utilisant les outils en ligne dans une phase distincte de révision du texte, lors de la deuxième séance, Raphaëlle répond plutôt par la négative :

[C]'est un thème que je connaissais, j'avais déjà travaillé dessus, donc du coup, c'est vrai que je m'en suis pas énormément servi à part sur des mots précis comme par exemple « réchauffement climatique » ou « tri sélectif ». Mais euh... non, sinon c'était pas un thème où j'avais vraiment besoin... du traducteur.

Transcription 8.17 – Raphaëlle : « réchauffement climatique »

Raphaëlle opère ici une distinction entre une situation d'apprentissage formel, où le lexique est introduit par l'enseignante et où les ressources en ligne sont superflues, d'un apprentissage informel de l'anglais, où les besoins linguistiques sont créés par la situation de communication davantage que par la progression organisée par l'enseignant. Bien que Raphaëlle consulte les outils d'aide à la traduction pour des questions lexicales, les pratiques observées montrent que ces recherches s'accompagnent d'une réflexion morphosyntaxique.

1.b Recherches lexicales et questions morphosyntaxiques

Raphaëlle a déclaré lors de l'entretien qu'elle consultait les outils en ligne avant tout pour des questions lexicales : elle recherche « des mots précis », « des petits mots que je connais pas forcément », « des adjectifs », « des expressions », et considère que, si elle n'utilise pas les traducteurs en ligne, c'est qu'elle a « du vocabulaire », mais ne mentionne pas les questions morphosyntaxiques. Les déclarations de Raphaëlle vont être ici mises en perspectives avec ses pratiques observées lors des trois séances. Les recherches effectuées en fonction des outils sélectionnés figurent dans les trois tableaux suivants. Le premier tableau fait état des recherches effectuées par Raphaëlle et Léa pendant la séance 1 (Tableau 8.7) :

Recherche	Recherche lexicale	Enrichissement lexical	Vérification lexicale
1	« DÉPOSER MA CANDIDATURE » « déposer ma candidature »		
2	« cursus universitaire »		
3			« LES LANGUES ÉTRANGÈRES » « Les langues »
4			« réussir un exam »
5	« APPROFONDIR » « Immerger »		
6	« permettre »		
7		« réaliser »	
8		« BAC » « BACCALAURÉAT » « Examen final de cursus littéraire »	
9	« assidue », puis sélectionne la proposition « assidu »		
10	« Avec mention très bien »		
11		« REALLY » « vraiment »	
12			« coutumes »

Google Traduction

Wordreference

RECHERCHE INFRUCTUEUSE

Tableau 8.7 - Recherches effectuées - séance 1 : Raphaëlle et Léa

Ce tableau fait apparaître le texte source saisi pour chaque recherche ainsi que l'outil consulté. Il indique également le motif de chaque recherche : Raphaëlle et Léa ont consulté le traducteur en ligne dans le cadre d'une recherche lexicale, d'un enrichissement lexical ou bien d'une

vérification lexicale. Ces résultats seront analysés ultérieurement (cf. 8.2.2.2.2). Les consultations apparaissent de façon chronologique. Par exemple, la recherche de la collocation « déposer ma candidature » sur Wordreference n'ayant pas abouti, Raphaëlle et Léa ont effectué la même recherche sur Google Traduction.

Le tableau suivant présente les recherches effectuées par Raphaëlle lors de la séance 2 (cf. Tableau 8.8) :

Recherche	Recherche effectuée	Modification apportée au texte
1	« ignorer »	Pas de modification : vérification.
2	« en danger », puis sélectionne « être en danger »	Pas de modification : vérification.
3	« réchauffement », puis sélectionne « réchauffement climatique »	Amélioration du texte : "global warming" remplace "warm weather, even in winter"
4	« ne pas prendre part » « ne pas prendre part »	Recherche non utilisée.
5	« se rendre compte »	Recherche non utilisée.
6	« dawn on »	Recherche non utilisée.
7	« agir »	Recherche non utilisée.
8	« poubelle »	Correction d'erreur : « bins » remplace *« rubbishes »
9	« tri sélectif »	Correction d'erreur : « to recycle » remplace *« to select and not mixt everything »
10	« ustensiles »	Amélioration du texte : « utensils » remplace « stuff »
11	« carton »	Génération d'une nouvelle erreur : « cardstock » remplace « cartoon »
12	"« inscrire »	Amélioration du texte : « I would join a charity and be volunteer to clean the streets or the beaches » remplace "I would be volunteer to clean the streets or the beaches with a charity"
13	« participer à »	Génération d'une nouvelle erreur : « contribute to » remplace « participate »
14	« manifestation »	Amélioration du texte : « march / demonstration » remplace « march »
15	« le danger de la situation »	Recherche non utilisée.
16	« gourde » « gourde »	Amélioration du texte : « flask » remplace « bottle »
17	« aveugler »	Amélioration du texte : « kid themselves » remplace « blind anymore »

Google Traduction

Wordreference

Tableau 8.8 - Recherches effectuées - séance 2 : Raphaëlle

L'enjeu de cette séance était d'observer les révisions apportées au texte produit à l'aide des outils d'aide à la traduction. L'analyse fine de ces résultats sera présentée dans une autre partie (cf. 8.2.2.2.2.a).

Enfin, les consultations effectuées au cours de la séance 3 ont été répertoriées dans le tableau suivant (cf. Tableau 8.9) :

Recherche	Utilisation de la traduction de Google Traduction ...		Nouvelle recherche
	... sans modification	... avec modification	
1		« <i>wives</i> »	
2			« une hotte »
			« hotte », puis sélectionne « hotte de cuisine », suggéré par le traducteur.
3			« patriarca » puis sélectionne « patriarcat », suggéré par le traducteur.
4	« discriminer »		
	« tâches m », puis sélectionne "tâches ménagères » suggéré par le traducteur.		
5	« un mixeur »		
6	« patriarcale »		
7			
8			« maquillée »
	« elle est maquillée »		

Tableau 8.9 - Recherches effectuées avec Google Traduction - séance 3 : Raphaëlle

Encore une fois, ce tableau fait apparaître le texte source. Il indique également l'utilisation que Raphaëlle a faite du texte cible, c'est-à-dire du texte produit par le traducteur. L'analyse de ces résultats sera présentée plus tard (cf. 8.2.2.2.3).

L'analyse des consultations effectuées par Raphaëlle lors des trois séances sont en conformité avec les déclarations de la jeune fille : les recherches de la lycéenne portent presque exclusivement sur des unités lexicales (Bogaards, 1994), qu'il s'agisse de mots isolés ou de collocations. On peut constater que les noms sont parfois précédés d'un article (« les langues », « une hotte », « un mixeur ») ou employés sous leur forme plurielle (« les langues », « *wives* »), que les adjectifs sont souvent accordés au féminin (« assidue », « maquillée », « patriarcale ») et que Raphaëlle a ponctuellement recours à la première personne (« déposer ma candidature ») : la valeur contextuelle des mots recherchés est forte, à tel point que Raphaëlle n'emploie pas de façon spontanée une forme neutre qui est d'usage dans les dictionnaires, lorsqu'elle effectue ses recherches. On peut toutefois constater qu'elle sélectionne la forme neutre « assidu » lorsqu'elle est proposée par Wordreference au cours de la saisie, alors qu'elle tape « assidue ».

La distinction entre recherche lexicale et question morphosyntaxique n'est pas toujours aisée. Il est par exemple difficile de trancher dans le cas de la traduction d'une proposition indépendante lors de la troisième séance (« elle est maquillée »), qui fait suite à la recherche de la traduction

du participe passé « maquillée ». Compte tenu des connaissances linguistiques de Raphaëlle, la proposition de Google Traduction consistant à traduire un participe passé (« maquillée ») par un nom (« *makeup* ») a vraisemblablement donné lieu à des interrogations sur la mise en phrase de ce mot. La nouvelle recherche laisse penser que Raphaëlle a souhaité s'éloigner d'une traduction littérale, mot à mot, pour trouver une expression plus authentique. De fait, cette recherche lui a donné l'opportunité d'accéder à une collocation idiomatique qui répond à la fois à des questions lexicales et morphosyntaxiques.

Bien que les préoccupations de Raphaëlle soient avant tout d'ordre lexical, elle ne néglige pas la grammaticalité de la phrase qu'elle est en train de construire. Ainsi, lorsque Raphaëlle et Léa cherchent un synonyme de « *realise* »⁹⁴, la consultation de Wordreference s'accompagne d'une observation des exemples sur lesquels Raphaëlle s'appuie pour introduire le complément du nom « *dream* » (« Regarde, c'est écrit : "*my dream of becoming*" ») ainsi que pour employer l'article indéfini « *a* » qui introduit un nom de métier (« Là, c'est écrit "*a*" »). Raphaëlle s'aide de la contextualisation proposée par l'exemple fourni par le dictionnaire numérique tandis que Léa s'appuie sur des savoirs déclaratifs et rappelle la règle suivante : « Quand tu réfléchis avec un nom de métier, c'est ... tu mets le "*a*" ». L'une adopte une approche déductive et l'autre une approche inductive, mais les deux démarches se complètent et les conduisent à la même conclusion. Il apparaît ainsi que Raphaëlle est familière du dictionnaire en ligne, ce qui est pertinent dans la mesure où elle consulte essentiellement les outils en ligne pour traduire des unités lexicales.

1.c Une prédilection pour le dictionnaire en ligne

Le tableau suivant présente le nombre de consultations effectuées lors de chaque séance selon l'outil employé (cf. Tableau 8.10) :

Séance		Séance 1	Séance 2	Séance 3	TOTAL
Nombre de consultations de ...	Google Traduction	8	4	10	22
	Wordreference	10	15	0	25
Nombre total de consultations		18	19	10	47
Nombre de mots écrits		95	204	202	

Tableau 8.10 - Ressources en ligne consultées : Raphaëlle

⁹⁴ L'intégralité de cet échange est retranscrite plus loin (cf. 8.2.2.22.a).

Les pratiques observées de Raphaëlle au cours des différentes séances sont en conformité avec ses déclarations relatives aux ressources qu'elle consulte : elle a recours à Wordreference et à Google Traduction, à l'exclusion de toute autre outil numérique. On peut observer des variations selon les séances : lorsque Raphaëlle a travaillé seule, lors de la deuxième séance, elle a privilégié Wordreference. C'est également le cas lors de la première séance, bien que l'écart entre la consultation de Google Traduction et celle de Wordreference soit moins net. Lors de cette séance, les élèves ont rédigé un texte en binôme et Léa, la camarade de Raphaëlle, a parfois influencé le choix des outils consultés, comme l'indique l'extrait suivant, qui se situe au tout début de la séance :

Léa : Faut que tu fasses pas Wordreference. Faut que tu fasses un traducteur. Ça c'est un dictionnaire. [pause] Youhou !
Raphaëlle : Attends. [pause] Oui mais Wordref, euh... - trad, euh..., ça va faire... -
Léa : Ouais, mais euh...

Transcription 8.18 – Raphaëlle : « Faut que tu fasses un traducteur »

Raphaëlle ne problématise pas le choix de l'outil et s'apprête d'emblée à consulter Wordreference. Ce n'est que lorsque Léa lui rappelle la consigne que Raphaëlle change d'outil, malgré une certaine réticence qu'elle n'explique pas complètement ici. On peut remarquer que Léa verbalise la différence entre les deux ressources mentionnées : l'une est un dictionnaire tandis que l'autre est un traducteur. Comme il a été dit plus haut, il ne semble pas que Raphaëlle ait conscience de cette différence.

En ce qui concerne la troisième séance, le recours exclusif à Google Traduction semble en contradiction avec les pratiques observées plus tôt, mais s'explique probablement par le fait qu'il avait été demandé à Raphaëlle d'ouvrir un traducteur en ligne sur l'ordinateur avant de commencer à rédiger son texte. Bien qu'il lui ait été possible d'utiliser d'autres outils, le cadrage plus strict de l'activité l'a certainement incitée à consulter Google Traduction sans ouvrir Wordreference.

Si le nombre de consultations de ressources en ligne est rapporté au nombre de mots écrits, il apparaît que lorsque Raphaëlle et Léa ont écrit le texte ensemble, elles ont consulté des ressources en ligne deux fois plus souvent que lorsque Raphaëlle a travaillé seule. Cela est en accord avec les déclarations de Raphaëlle : le sujet proposé pour la première activité d'écriture n'était pas en lien avec les thèmes abordés en cours tandis que les sujets d'écriture de la deuxième et de la troisième séance étaient en lien direct avec la séquence travaillée avec

l'enseignante d'anglais. Raphaëlle pouvait donc s'appuyer sur ses connaissances davantage que lors de la première séance. En outre, la nature collaborative de l'activité a encouragé le recours à ces outils : Google Traduction et Wordreference ont été utilisés à plusieurs reprises afin de résoudre des conflits socio-cognitifs.

Bien que Raphaëlle semble indifféremment faire référence à Wordreference et à Google Traduction lorsqu'elle parle de traducteurs en ligne, les pratiques observées suggèrent qu'elle privilégie le dictionnaire bilingue. Nous avons vu qu'un traducteur en ligne facilite la traduction de phrases et de paragraphes tandis qu'un dictionnaire numérique aide à sélectionner la traduction adéquate d'un mot mais aussi d'une unité lexicale ou d'une collocation (cf. 1.2.2). Le tableau suivant distingue les recherches de Raphaëlle portant sur des mots isolés de celles portant sur des groupes de mots, par exemple des groupes nominaux, des propositions ou des phrases (cf. Tableau 8.11) :

	Google Traduction		Wordreference		TOTAL
Mots isolés		<i>1^{ère} séance : 2</i>		<i>1^{ère} séance : 8</i>	
	9	<i>2^{ème} séance : 1</i>	17	<i>2^{ème} séance : 9</i>	26
		<i>3^{ème} séance : 6</i>		<i>3^{ème} séance : 0</i>	
Groupes de mots		<i>1^{ère} séance : 6</i>		<i>1^{ère} séance : 2</i>	
	13	<i>2^{ème} séance : 3</i>	8	<i>2^{ème} séance : 6</i>	21
		<i>3^{ème} séance : 4</i>		<i>3^{ème} séance : 0</i>	
Total	22		25		47

Tableau 8.11 - Type de recherche effectuée selon l'outil en ligne : Raphaëlle

Bien que Raphaëlle ait recours à Google Traduction à neuf reprises pour effectuer une recherche portant sur un mot isolé, on peut remarquer que six de ces recherches ont lieu pendant la troisième séance, lors de laquelle Raphaëlle ne semble pas s'être autorisée le recours à Wordreference. Au cours des deux premières séances, elle privilégie largement Wordreference pour la recherche des mots isolés (17 recherches de mots isolés avec le dictionnaire, trois recherches à l'aide du traducteur). Par ailleurs, lorsque Raphaëlle consulte Google Traduction pour traduire le mot « gourde », lors de la deuxième séance, elle effectue cette recherche après avoir cherché à traduire l'expression « le danger de la situation » par le biais du traducteur. Il est possible que l'utilisation du traducteur ne soit alors pas un choix raisonné mais que Raphaëlle y a simplement eu recours parce que cette ressource était déjà ouverte. Il semble donc que

Raphaëlle a compris que Wordreference était la ressource la plus adaptée lorsqu'il s'agit de chercher un mot isolé.

Le constat semble moins tranché si l'on observe les recherches portant sur des groupes de mots : Raphaëlle a davantage recours au traducteur dans ce cas (13 recherches au total), mais elle consulte tout de même Wordreference à 8 reprises. Néanmoins, une analyse plus fine des expressions recherchées avec le dictionnaire montre que deux d'entre elles sont en réalité des unités lexicales (« tri sélectif », « se rendre compte ») tandis que deux autres sont des verbes suivis d'une préposition (« *dawn on* », « participer à »). Dans ces cas, le recours à un dictionnaire en ligne est pertinent. En outre, lorsque Raphaëlle recherche la traduction du nom « réchauffement », c'est l'assistant de saisie Wordreference qui lui propose la collocation « réchauffement climatique ». La capture d'écran ne permet pas de savoir si Raphaëlle aurait complété sa saisie par l'adjectif ou si elle aurait effectué une recherche portant sur le mot isolé. Bien que le choix d'un dictionnaire en ligne soit inapproprié pour traduire certaines expressions, telles une locution verbale à la forme négative (« ne pas prendre part ») ou bien un nom précédé de son article (« les langues »), ce type de ressource propose la traduction à de nombreuses expressions. Il serait alors plus juste de considérer le dictionnaire en ligne comme un outil permettant d'obtenir la traduction d'unités lexicales (Bogaards, 1994) que de mots isolés. Il ressort de ces observations que le recours à Wordreference de la part de Raphaëlle est pertinent dans la grande majorité des cas.

Dans la mesure où les questionnements de Raphaëlle portent principalement sur des items lexicaux, il est peu surprenant que, lorsqu'elle considère avoir le choix de la ressource, son recours à Google Traduction soit moins fréquent (12 consultations du traducteur, 25 du dictionnaire en ligne au cours des deux premières séances). Lorsqu'elle consulte tout de même le traducteur, elle semble moins à son aise avec cet outil qui peut pourtant s'avérer efficace, comme en atteste l'extrait suivant :

Léa : Faut que tu fasses pas Wordreference. Faut que tu fasses un traducteur. Ça c'est un dictionnaire. [pause] Youhou !

Raphaëlle : Attends... Oui mais Wordref, euh... - trad, euh..., ça va faire...

[Wordreference : « déposer ma candidature »]

Léa : Ouais, mais euh...

Raphaëlle : Rien. (*lit les traductions*) « Enregistrer un brevet »... « Déposer ». « Il dépose plainte ». « Déposer ». « *File a patent* » ?

Léa : Oui mais c'est une invention.

Raphaëlle : Oui, mais c'est... c'est ... (*pour elle-même*) Putain...

[Google traduction : « déposer ma candidature »]

Léa (*rire étouffé*). Bah je pense que c'est « *file* ».

Raphaëlle : « *submit my* »... « Validé par la communauté » (*rire*).

Transcription 8.19 – Raphaëlle : « validé par la communauté »

Malgré la consigne rappelée par sa camarade, Raphaëlle privilégie tout d'abord Wordreference pour traduire l'expression « déposer ma candidature », mais elle peine à trouver une réponse satisfaisante. Elle se résigne alors à consulter Google Traduction et trouve immédiatement la traduction appropriée, qu'elle accepte d'autant plus aisément qu'elle a été « validée par la communauté ». Cette remarque laisse penser que le discours qu'elle tient lors de l'entretien porte plutôt sur Wordreference et que Raphaëlle n'est peut-être pas tout à fait convaincue de la légitimité de Google Traduction dans un cadre scolaire, ce qui pourrait expliquer ses réticences pour consulter le traducteur en début de séance.

Outre le fait que le traducteur est peu adapté pour traduire des mots isolés et possiblement polysémiques, comme l'atteste la traduction du mot « gourde », c'est également un outil peu efficace si l'on emploie un registre de langue oral ou familier. Enfin, la dimension culturelle propre à chaque langue peut constituer un obstacle supplémentaire. Pour ces trois raisons, Raphaëlle ne parvient pas à obtenir une traduction satisfaisante pour le mot « bac » :

Léa : Je sais pas comment on dit un « bac ». J'ai oublié.

Raphaëlle : Euh... De toute façon « baccalauréat », ça se traduit pas.

Léa : Ouais mais il y a une autre forme.

[Google Traduction : « bac » → « ferry » puis « baccalauréat » → « *baccalaureate* »]

Raphaëlle : (*murmure*) comment ça s'écrit, « baccalauréat » ? (*lit la traduction*) « *Baccalaure... Baccalaureate* » ? (*incrédule*)

Léa : Non, je pense pas, non. [...] Non, ça se dit pas clairement pas (*rire*). (*longue pause*) Cherche sur Wordreference.

Raphaëlle : « Examen », euh... c'est... « examen final », genre « *final exam* ».

Léa : Ah oui, oui. « *My literature-* »

Raphaëlle : « *My literature-* »... « Examen final de ... littérature »

Léa : mais c'est pas -

Raphaëlle : « Examen final de littérature - de cursus littéraire »

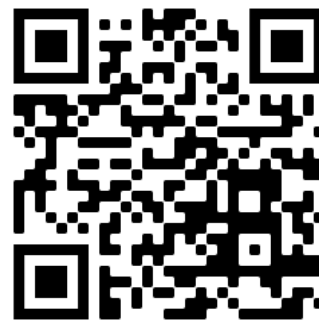
Léa (*rire*).

Raphaëlle : « *My literary curriculum final exam* » (*écrit*).

Léa : « *I passed... my... literary... final exam.* »

Transcription 8.20 – Raphaëlle : « de toute façon, "baccalauréat", ça se traduit pas »

L'extrait de la capture d'écran correspondant (cf. Vidéo 11) est consultable à la page suivante : <http://aureliebourdais128.com/recherche-lexicale> ou en scannant le QR code ci-contre. Bien que Raphaëlle ait conscience qu'elles cherchent à traduire un terme problématique (« De toute façon "baccalauréat" ça se traduit pas »), elle tente tout de même de trouver une réponse par le biais du traducteur. Le recours de la lycéenne à la glose plutôt qu'à Wordreference peut s'expliquer par sa conviction qu'il s'agit d'un mot « [qui] ne se traduit pas ».



Les pratiques observées nuancent les propos positifs tenus par Raphaëlle à propos des traducteurs en ligne et semblent confirmer la confusion entre dictionnaire et traducteur de la part de la jeune fille. Sa prédilection pour Wordreference est en accord avec la nature principalement lexicale de ses recherches, mais semble aller de pair avec une relative méfiance de Google Traduction et pourrait être le signe d'une intériorisation d'un discours enseignant valorisant l'usage des dictionnaires en ligne plutôt que des traducteurs. Dans la section suivante, la consultation des outils numériques sera étudiée dans le cadre du processus rédactionnel.

2. Consultation des outils numériques et processus rédactionnel

Les interactions entre Raphaëlle et Léa ont donné à voir de quelle façon la consultation des traducteurs en ligne est intégrée au processus rédactionnel et participe à la génération de texte ainsi qu'à l'évaluation du texte produit. Le recours aux outils d'aide à la traduction dans le cadre d'activités de révision sera ensuite examiné.

2.a Les outils numériques, des aides à la génération de texte et à la révision du texte produit

Lors de la première séance, les élèves avaient pour consigne de rédiger un texte en binôme. Ce protocole avait pour objet d'encourager les interactions et la verbalisation des pratiques et des questionnements relatifs au recours aux ressources en ligne. Il a également mis en évidence les opérations cognitives à l'œuvre lors du processus rédactionnel et l'intégration de la consultation des outils d'aide à la traduction à ce processus. L'extrait correspondant à l'interaction suivante est consultable



ici: <http://aureliebourdais128.com/ecriture-collaborative> ou en scannant le QR code ci-dessus (cf. Vidéo 12).

Interaction	Activité cognitive
<p>Raphaëlle : Ah oui. « <i>Could enable me to</i> » euh... « <i>realise</i> »...</p>	<p>Génération de texte</p>
<p>Léa (<i>rit</i>). Raphaëlle : Non ? Léa : Oui... Raphaëlle (<i>vexée</i>) : Tu veux un synonyme de « <i>realise</i> » ?</p>	<p>Contrôle</p>
<p>Léa : <i>Non non, mais c'est juste... c'est XXX comme idée.</i></p> <p>[Wordreference : « réaliser »]</p> <p>Raphaëlle : Alors, « réaliser »... C'est toi, tu as voulu le mettre, ça. Léa : Non, bah écoute... Raphaëlle : « réaliser », « <i>make previ-</i> », non, c'est pas ça. Léa : Non, mais c'est bon, on met « <i>realise</i> ». Raphaëlle : « faire devenir réalité », voilà : « <i>fulfil</i> ». « <i>Fulfil</i> ». « <i>Achieve</i> » ... « <i>achieve</i> » ! C'est bien, « <i>achieve</i> » ! Léa : Moi j'aime bien « <i>fulfil</i> ».</p>	<p>Génération de texte⁹⁵</p>
<p>Raphaëlle : Mais je connais pas, moi. Léa : Ah bon ? Raphaëlle (<i>lit l'exemple sur Wordreference</i>) : « <i>She fulfilled her dream</i> »- Léa : Bah si ! Raphaëlle : Ah oui, c'est sympa. « <i>to fulfil... (écrit) my dream of...</i> »</p>	<p>Génération de texte</p>

⁹⁵ Dans le cadre du processus rédactionnel, je considère ce temps de consultation du dictionnaire en ligne comme relevant de la génération de texte. Cette activité peut toutefois être décomposée en plusieurs opérations cognitives qui relèvent alors du processus de consultation des outils d'aide à la traduction (cf. 2.3.3).

Léa : À chaque fois ils le mettent.

Raphaëlle : *Regarde, c'est écrit : « my dream of becoming »*

Léa : *On trouve un métier un peu... classe, non ?*

Raphaëlle : « *Translator* ».

Léa : *C'est pas archi-classe non plus.*

Raphaëlle (agacée) : *Bah si, moi je veux être translator, tu me laisses tranquille ?*

Léa : Ah ok.

Raphaëlle : « *of becoming...* ».

Léa : « *of becoming translator* ».

Raphaëlle : « *A translator* » ou « *translator* » ?

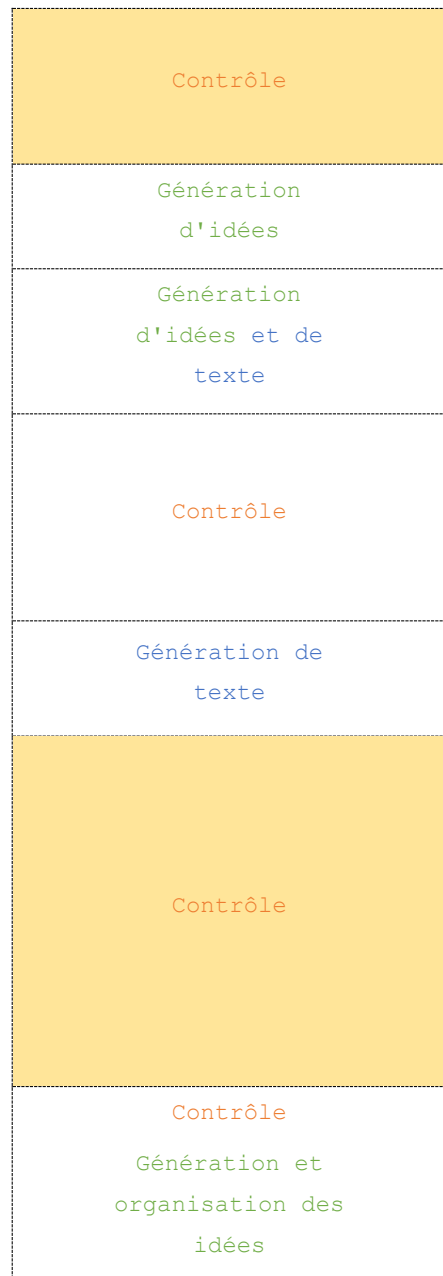
Léa : « *Translator* ». « *-of becoming...* »

Raphaëlle : *Là, c'est écrit « an ».*

Léa : *Oui.*

Raphaëlle : *Je pense qu'il faut mettre... « a translator ».*

Léa : *Je pense, oui. Quand tu réfléchis avec un nom de métier, c'est... tu mets le « a ». (silence ; écrivent). Là, est-ce que tu places pas tes capacités ?*



La transcription de l'interaction fait apparaître les différentes activités cognitives selon un code couleur, les cadres jaunes indiquent la consultation du dictionnaire en ligne. Cette interaction confirme tout d'abord la récursivité du processus rédactionnel : génération d'idées, génération de texte et contrôle forment des boucles tout au long du processus. En outre, les opérations de contrôle peuvent porter sur le texte (« *A translator* ou *translator* ? ») mais aussi sur les idées (« *C'est pas archi-classe* », à propos du métier de traducteur) et elles entraînent une nouvelle génération de texte ou d'idées qui sera à son tour l'objet d'un contrôle. Les échanges entre Léa et Raphaëlle confirment également que le recours aux outils numériques s'effectue dans le cadre de la génération de texte et des activités de contrôle. L'examen des interactions entre les deux

lycéennes a permis d'identifier trois raisons pour lesquelles elles ont recours aux outils numériques (cf. Tableau 8.7 ci-dessus p.252) :

- la recherche lexicale : les lycéennes cherchent à traduire une unité lexicale ou une collocation inconnue, par exemple : « immerger » ou « déposer ma candidature » ;
- la vérification lexicale : les élèves vérifient le sens ou la traduction d'une unité lexicale dont l'une, l'autre ou les deux ne sont pas sûres, par exemple : « les langues » ou « réussir un exam » ;
- l'enrichissement lexical : les élèves cherchent à dire de façon plus élaborée ou plus idiomatique quelque chose qu'elles savent dire ou bien cherchent à éviter une répétition, comme dans l'exemple ci-dessus (« *realise* »).

La recherche lexicale est liée à l'activité de génération de texte tandis que la vérification lexicale relève d'activités de révision. Dans l'extrait présenté plus haut, il apparaît que l'enrichissement lexical relève en lui-même d'une nouvelle génération de texte, tout en faisant suite à une activité de révision du texte produit. Les liens entre consultation des outils numériques et activités de révision seront étudiés dans la prochaine section.

2.b Outils en ligne et activités de révision

Nous avons vu que les outils en ligne joueraient un rôle important dans le cadre d'activités de contrôle du processus (cf. 6.2.3.2 et 7.2.4). Les pratiques de Raphaëlle observées par le biais des captures d'écran vidéo ont démontré qu'elle consultait Wordreference ou Google Traduction non seulement dans le cadre de la génération de texte, mais aussi dans une perspective de vérification et d'enrichissement lexicaux.

Vérification lexicale

Lors de la première séance, Raphaëlle exprime des doutes à propos du mot « coutumes » et de la collocation « réussir un examen ». Dans le premier cas, elle croit confondre « coutumes » et « costumes » et consulte Wordreference :

Raphaëlle : Et les « coutumes » ? « *Customs* »... Je crois que c'est « *customs* ». Ah non, ça c'est les costumes. Attends.

[Wordreference : « *Coutumes* »]

Raphaëlle : Ah si, c'est « *custom* » ! (écrit). Voilà !

Transcription 8.21 – Raphaëlle : « coutumes »

La consultation est rapide et efficace car la traduction proposée correspond à ce que pensait Raphaëlle. Dans le second cas, c'est Léa qui sème un léger doute dans l'esprit de Raphaëlle :

Raphaëlle : « J'ai obtenu », c'est « *I passed* », non ?
Léa : Non mais tu te présentes d'abord. « *I passed my exam and I succeeded* ».
Raphaëlle : Non, « *I passed* », c'est déjà « réussir ».
Léa : Ah bon ?
Raphaëlle : Oui.
Léa : OK.
Raphaëlle : Attends, je suis pratiquement sûre.
[Google Traduction : « réussir un examen »]
Raphaëlle : « *Pass an exam.* »

Transcription 8.22 – Raphaëlle : « "J'ai obtenu", c'est "*I passed*", non ? »

Raphaëlle reste plutôt sûre d'elle (« Attends, je suis pratiquement sûre. ») et s'appuie cette fois sur Google Traduction pour vérifier la traduction de l'expression « réussir un exam ». Là encore, la vérification est efficace car le traducteur offre la réponse attendue par Raphaëlle. L'emploi d'un mot familier (« *exam* ») ne gêne pas le traducteur, certainement car il correspond ici à son équivalent standard anglais.

La vérification est toutefois plus problématique quand il y a conflit cognitif. C'est le cas lorsque Raphaëlle croit que le mot « langue » ne se traduit pas par « *language* » en anglais :

Raphaëlle : On n'a même pas... « *I'm keen on* »... C'est pas « *languages* ». Comment on dit « les langues » ? Il y a un mot spécial. Je le retiens jamais.
[Google Traduction : « Les langues étrangères » → « *Foreign languages* »]
Raphaëlle : Non, c'est pas ça.
[Wordreference : « les langues »]
Raphaëlle : Non, c'est pas ça. C'est un mot... ah non ! Je confonds avec l'espagnol ! L'espagnol c'est un truc chelou !
Léa : Bah, peut-être.
Raphaëlle : Non mais en fait, je crois que c'est « les langues »...
Léa : Je fais pas espagnol donc je peux pas vraiment t'aider (*en riant*).
Raphaëlle : Non mais je veux pas tant... quelle langue... « *language* »... « un des organes de la langue », « cuisine », XXX.
Léa : Non, c'est « *languages* ».
Raphaëlle : « *Language* » (pause). Oui, c'est « *language* ».

Léa : « *espe-cially* »...

Raphaëlle : En espagnol, c'est « *idio-* »... « *dio-* » truc, là.

Léa : « idiot » ? D'accord (*rire*).

Raphaëlle : (*rire*) C'est un truc comme ça. Je sais plus. « *idiomes* », un truc comme ça.

Léa : « *idiomatique* » ?

Raphaëlle : « *I'm keen on languages, especially... English.* »

Transcription 8.23 – Raphaëlle : « les langues »

Bien que les deux ressources consultées lui proposent la même traduction, la première réaction de Raphaëlle est de rejeter ces traductions (« Non, c'est pas ça »). Même après avoir compris sa méprise, Raphaëlle a besoin de temps pour modifier ses représentations. Elle consulte Wordreference de façon méthodique, en prenant en compte le sémantisme du mot pour trouver la traduction en anglais et tente de se rappeler le mot espagnol à l'origine de sa confusion.

Bien que la vérification prenne davantage de temps lorsque le résultat crée un conflit cognitif chez Raphaëlle, la jeune fille consulte les ressources appropriées de façon efficace non seulement dans une perspective de correction lexicale, mais aussi d'apprentissage.

Enrichissement lexical

L'activité de contrôle pour Raphaëlle ne consiste pas seulement à vérifier que les mots employés sont corrects, mais aussi à améliorer le texte. Cette volonté est verbalisée à deux reprises par Raphaëlle et Léa lors de la première séance, lorsqu'elles cherchent explicitement des synonymes de « *realise* » et de « *really* ». Dans le deuxième cas, le but est d'éviter une répétition, ce qui montre que les deux jeunes filles ont intégré les exigences scolaires :

Raphaëlle : « *I really...* » Attends, mets pas « *really* », on a déjà mis.

Léa : Ah.

Raphaëlle : Est-ce qu'on peut mettre un synonyme de « *really* » ?

[Wordreference : « *really* »]

Raphaëlle : ça mer-, ça marche, les synon-

Léa : ça met pas les synonymes...

Raphaëlle : « *really* »...

Léa : Bah, tu mets, euh... tu cliques sur euh... « vraiment »...

Raphaëlle : Ah oui !

Léa : Et tu regardes les...

Raphaëlle : Pas bête... « *I'm truly...* » (réfléchit). Ça fait bizarre, « *truly* », non ?

Léa : « *And I'm... definitely...* »

Raphaëlle : « *I'm definitely curious (écrit) curious* ».

Transcription 8.24 – Raphaëlle : « un synonyme de *really* »

Bien que Raphaëlle soit adepte de Wordreference et qu'elle l'utilise de façon méthodique, cet extrait révèle qu'elle n'a pas connaissance de toutes les fonctionnalités de cet outil, et en particulier que Wordreference inclut un dictionnaire de synonymes. C'est alors Léa qui prend l'initiative et qui, dans une « logique d'appropriation » (Guichon, 2012, p.160) fait preuve de créativité pour trouver un synonyme à « *really* » en cherchant d'autres traductions à son équivalent français « vraiment ».

L'observation des recherches effectuées par Raphaëlle lors de la deuxième séance donne à voir dans quelle mesure les ressources numériques lui permettent d'améliorer son texte (cf. Tableau 8.8 ci-dessus p.253). On peut constater que la consultation de Google Traduction et Wordreference peut donner lieu à différents comportements :

- conservation du texte initial considéré comme correct ;
- correction d'une erreur ou de plusieurs erreurs ;
- amélioration du texte initial par le remplacement d'un item lexical ;
- génération d'une nouvelle erreur.

Enfin, certaines recherches n'ont pas de suite.

Les recherches effectuées sur Google Traduction ne donnent lieu à aucune modification du texte initial, c'est la consultation de Wordreference qui permet à Raphaëlle de réviser le texte produit et de l'améliorer. Le dictionnaire lui permet aussi de corriger des erreurs à deux reprises, mais ces corrections sont fortuites : il s'agit d'erreurs morphosyntaxiques qui disparaissent lorsque Raphaëlle modifie le texte et remplace les mots problématiques. Ainsi, le terme *« *rubbishes* » employé comme un nom dénombrable est remplacé par le terme « *bins* » tandis que le verbe *« *mixt* », mal orthographié, est remplacé par le terme *« *recycle* ». Enfin, l'emploi des termes trouvés par le biais de Wordreference sont à l'origine de deux nouvelles erreurs lexicales : le terme « *card stock* », qui renvoie à des articles de papeterie, n'est pas le terme adéquat pour traduire « carton » dans ce contexte. Quant à « *contribute to* » que Raphaëlle choisit au détriment de « *participate* », il s'agit ici d'un faux-sens. D'un point de vue lexical, il

apparaît alors que la consultation d'outils en ligne ne permet pas tant à Raphaëlle de corriger les erreurs existantes que d'améliorer le texte produit.

Limites d'une phase de révision assistée par les outils en ligne

La deuxième séance avait pour visée d'évaluer l'intérêt d'une phase de révision distincte du processus rédactionnel afin de développer l'autonomie de l'élève. Elle fait apparaître deux limites non négligeables. Tout d'abord, les émotions ressenties par Raphaëlle lors de cette phase sont plutôt négatives (cf. Tableau 8.6 page 249) et laissent penser qu'une activité de contrôle menée en fin du processus rédactionnel est plutôt vécue comme une auto-évaluation et met la jeune fille dans une position inconfortable : elle n'a pas le sentiment d'améliorer le texte produit, mais plutôt de le comparer à ce qu'elle aurait pu, ou dû, écrire. Cette réaction prouve à quel point les activités de contrôle sont imbriquées dans le processus rédactionnel. En outre, une telle phase de révision dissociée de la génération de texte incite Raphaëlle à porter son attention encore davantage sur la validité lexicale du texte au détriment de sa grammaticalité. Bien que quelques erreurs soient corrigées, ces corrections sont accidentelles et non le fruit d'une réflexion morphosyntaxique, comme cela a pu être observé lors de la première séance, lorsque la recherche d'un synonyme de « *realise* » a conduit Raphaëlle à s'interroger sur la contextualisation du nom « *dream* ». Bien que le texte produit lors de la deuxième séance atteste de la maîtrise linguistique solide de Raphaëlle, des erreurs subsistent. Le choix des prépositions, par exemple, apparaît comme un point faible (*« *get involved about* », *« *make people aware about* »). Il est possible qu'il soit plus difficile de réfléchir à la structure des phrases une fois que celles-ci sont déjà rédigées.

Raphaëlle a développé une autonomie langagière certaine en anglais : bien que les tournures soient ponctuellement maladroites ou approximatives, la jeune fille parvient à communiquer ses idées en ayant recours à la paraphrase ou à des expressions sémantiquement proches. L'analyse du processus de consultation des outils numériques dans le cadre du processus rédactionnel a montré que cette autonomie langagière s'appuie sur une autonomie d'apprentissage. Celle-ci se manifeste par la capacité avec laquelle Raphaëlle parvient à tirer parti des outils à sa disposition et tout particulièrement de Wordreference pour améliorer les textes produits en cherchant un lexique plus précis et plus idiomatique. Je vais maintenant observer les activités de révision internes au processus de consultation des outils numériques.

3. Les activités de contrôle dans le cadre du processus de consultation des outils en ligne

Les recherches effectuées par Raphaëlle montrent que les recherches effectuées par le biais des outils d'aide à la traduction font l'objet de nombreuses activités de contrôle. La consultation du dictionnaire Wordreference met en œuvre des opérations cognitives spécifiques que je présenterai tout d'abord. Qu'il s'agisse du dictionnaire ou du traducteur, les pratiques observées montrent que la saisie du texte source constitue également une opération cognitive. J'analyserai enfin les activités de révision du texte cible mises en œuvre par Raphaëlle.

3.a Wordreference : activités de sélection et d'évaluation

Lorsque Raphaëlle consulte Wordreference, elle sait s'appuyer sur les différents types d'information qui y sont présentés pour sélectionner la traduction adéquate, comme l'atteste cet extrait de son interaction avec Léa :

Raphaëlle : Pour m'immerger dans... dans le ... dans la culture, genre... Je sais pas.
[Wordreference : « imerger », puis « immerger »]
Léa : « plonger dans un liquide ». ça va, c'est pas... ? C'est ça qu'on veut...
Raphaëlle : Regarde : « SE plonger dans un liquide » (rire).
Léa : C'est encore mieux. [...]
Raphaëlle : « *immerse yourself* » ... Regarde : « Des journalistes de notre chaîne se sont immergés dans le monde du grand banditisme. » C'est ça !
Léa : OK. « *To immerse* ».

Transcription 8.25 – Raphaëlle : « s'immerger »

Raphaëlle traite les informations de façon méthodique : elle prend tout d'abord en compte la dimension sémantique (« Regarde : "SE plonger dans un liquide" »), puis tourne son attention vers la traduction correspondante. Enfin, elle s'appuie sur l'exemple proposé pour choisir la traduction: « "*immerse yourself*"... Regarde : "Des journalistes de notre chaîne se sont immergés dans le monde du grand banditisme." C'est ça! ». Il apparaît ainsi que les activités de contrôle accompagnent la consultation du dictionnaire bilingue au travers d'opérations successives d'évaluation et de sélection : sélection du champ sémantique, évaluation de la traduction correspondante et éventuellement des exemples proposés. L'évaluation de la traduction proposée par le dictionnaire en ligne est d'autant plus efficace lorsque Raphaëlle et Léa peuvent s'appuyer sur leurs connaissances, comme l'atteste l'exemple suivant :

Raphaëlle : « Assidu »
 Léa : Ah !
 [Wordreference : « assidu »]
 Raphaëlle : « appliqué » ? « *Hard-working* ».
 Léa : Oui, bah oui, en fait.

Transcription 8.26 – Raphaëlle : « assidu »

Après avoir sélectionné le champ sémantique approprié parmi les différents champs proposés (ici « appliqué »), Raphaëlle et Léa évaluent la pertinence de la traduction correspondante à l'aune de leurs propres connaissances linguistiques. La réaction de Léa suggère qu'une rapide analyse sur la formation du mot lui permet de valider cette traduction. Il ressort que Raphaëlle est familière de Wordreference et qu'elle utilise cette ressource avec pertinence et de façon informée. Il est donc d'autant plus surprenant qu'elle ne parvienne pas à trouver la traduction du verbe « approfondir », dont la recherche est illustrée dans la figure suivante (cf. Figure 8.3) :

Raphaëlle : « *deal with* »...
 « étudier plus » ? Parce que c'est pas « rendre plus profond », hein (*rire*). [...]

Raphaëlle : C'est « étudier plus ».

Léa : Mets « *to deal with* ». C'est pas ça ?

Raphaëlle : « *to deals* », « *go into* »... « pour m'init- »... non, comment on dit ? Pour... s'immerger ? « Pour m'immerger ».



Figure 8.3 - Recherche "approfondir" - séance 1 : Raphaëlle et Léa

Ni Raphaëlle ni Léa ne prennent en compte l'expression dans son intégralité. Il est possible que la traduction d'un verbe transitif par une locution verbale complétée par un nom soit suffisamment inattendue pour qu'elles ne fassent pas attention à la partie qui se situe après le complément « *something* ». Il est également possible que le format de la page, consultée sur *smartphone*, rende la lecture moins aisée. La consultation du dictionnaire en ligne implique une alternance d'activités de sélection et d'évaluation. Les pratiques de Raphaëlle montrent que ces activités sont mises en œuvre dès la saisie du texte source.

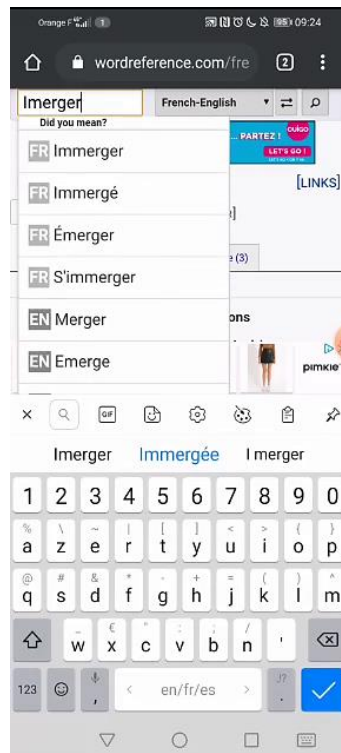
3.b Saisie du texte source

Les différentes captures vidéos réalisées par Raphaëlle montrent que la saisie du texte source peut être assistée par Wordreference, par Google Traduction mais aussi par le téléphone portable. Tout comme Elsa, Raphaëlle s'appuie fréquemment sur cette fonctionnalité. L'aide fournie peut être de nature morphosyntaxique et aider l'utilisateur à corriger les fautes de frappe, plus fréquentes sur téléphone portable compte tenu du format réduit du clavier, mais aussi l'orthographe. Wordreference propose aussi la forme neutre des mots saisis (cf. Figure 8.4).

Saisie assistée par téléphone portable



Correction orthographique assistée par Wordreference



Forme neutre proposée par Wordreference

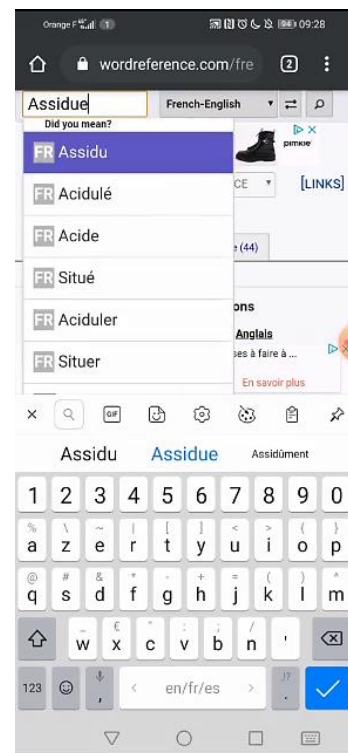
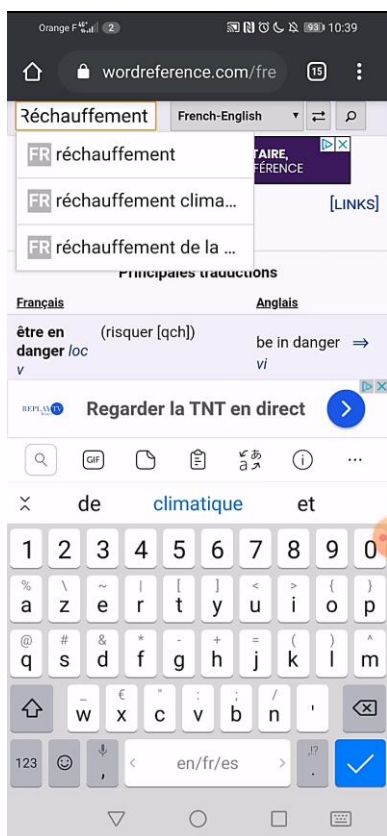


Figure 8.4 - génération de texte en L1 assistée par ordinateur : Raphaëlle

L'aide à la saisie proposée par Google Traduction et Wordreference n'est pas seulement de nature morphosyntaxique, elle peut également être de nature sémantique lorsque ces ressources proposent des collocations ou indiquent des domaines d'application, ce qui permet parfois de lever une ambiguïté dans le cas d'un mot polysémique (cf. Figure 8.5). Ainsi, Wordreference permet à Raphaëlle de sélectionner la collocation « réchauffement climatique » tandis que Google Traduction propose « cursus universitaire » ou « hotte cuisine ».

Proposition de collocations par Wordreference



Proposition de collocations par Google Traduction



Précision sémantique par Google Traduction

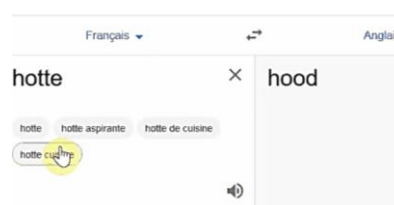


Figure 8.5 - Aide sémantique à la saisie de texte : Raphaëlle

Cette saisie assistée par les outils en ligne ne représente pas seulement un gain de temps indéniable, elle peut aussi constituer une aide cognitive précieuse en guidant Raphaëlle dans sa recherche et en allégeant ainsi la charge cognitive liée au processus.

3.c Évaluation du texte cible : pré-édition et post-édition

L'utilisation des traductions obtenues selon l'outil donne quelques indices sur les opérations de contrôle à l'œuvre lors de la consultation d'outils en ligne par Raphaëlle. Le tableau suivant rend compte des différentes utilisations observées (cf. Tableau 8.12) :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Total
Recherches sur Wordreference	10	15 ⁹⁶	0	25
Utilisation de la traduction sans modification	7	7		14
Utilisation de la traduction avec modification	0	3		3
Nouvelle recherche	3	2		5
Pas d'utilisation de la recherche	0	1		1
Recherches sur Google Traduction	8	4	10	22
Utilisation de la traduction sans modification	5	0	5	10
Utilisation de la traduction avec modification	0	0	1	1
Nouvelle recherche	3	2	3	8
Pas d'utilisation de la recherche	0	2	1	3

Tableau 8.12 - Récapitulatif de l'utilisation des recherches effectuées : Raphaëlle

Les recherches effectuées par Raphaëlle ont donné lieu à des activités de post-édition (modification du texte cible) ainsi qu'à l'utilisation de la traduction obtenue sans modification. Certaines ont aussi entraîné de nouvelles recherches. D'autres, enfin, n'ont pas été utilisées.

On peut tout d'abord remarquer que quatre traductions ont fait l'objet d'une post-édition. Ces modifications sont d'ordre morphosyntaxique : trois d'entre elles relèvent du changement de nombre (« *bin* » et « *utensil* » sont employés au pluriel tandis que « *wives* » est employé au singulier) tandis que la dernière modification porte sur le pronom réfléchi (« *kid themselves* » remplace « *kid yourself* »). Ces modifications montrent que Raphaëlle dispose des savoirs et savoir-faire nécessaires pour intégrer la traduction sélectionnée au texte produit en apportant les changements nécessaires.

Les résultats montrent par ailleurs que de nombreuses recherches n'aboutissent pas à une traduction satisfaisante pour Raphaëlle : 11 recherches sur 22 effectuées sur Google Traduction et huit recherches sur 25 pour Wordreference donnent lieu à une nouvelle recherche ou ne sont pas utilisées. Ces résultats peuvent être mis en lien avec le fonctionnement spécifique du traducteur en ligne, qui propose une traduction unique dont la validité reste à évaluer. Certaines

⁹⁶ Les deux recherches effectuées avec Wordreference qui ont permis à Raphaëlle de vérifier qu'elle avait employé le mot adéquat ne sont pas comptabilisées ici.

fonctionnalités (dictionnaires unilingues ou bilingues) pourraient guider Raphaëlle dans l'évaluation des traductions proposées, mais celles-ci ne s'activent pas toujours et l'utilisateur doit alors évaluer la traduction en s'appuyant sur ses connaissances ou en sollicitant une autre ressource. La dimension collaborative du traducteur en ligne peut aider l'utilisateur. De fait, Raphaëlle semble rassurée lorsqu'elle constate que la traduction proposée pour « déposer ma candidature » (« *submit my application* ») est « validée par la communauté ». Malgré cela, il revient à l'utilisateur d'évaluer la proposition du traducteur. Pour ce faire, Raphaëlle s'appuie sur ses connaissances (« *pass an exam* ») ou bien sur son sentiment linguistique : lorsque le traducteur propose « *baccalaureate* » comme équivalent à « baccalauréat », l'incrédulité s'entend dans sa voix et la jeune fille décide d'effectuer une nouvelle recherche.

Les nouvelles recherches observées relèvent en réalité d'activités de révision :

- activités de pré-édition : Raphaëlle utilise le même outil mais modifie le texte source. La modification peut être lexicale : lorsque Google Traduction propose de traduire « bac » par « *ferry* », Raphaëlle choisit la forme standard du nom, « baccalauréat », sans pour autant obtenir de traduction satisfaisante. Elle décide alors de recourir à une glose (« examen final de cursus littéraire »), dont elle emploiera la traduction proposée. Cette modification peut aussi être de nature grammaticale : Raphaëlle peut supprimer un article (« hotte » remplace « une hotte »), chercher la traduction d'un mot d'une autre nature grammaticale (l'adjectif « patriarcal » remplace le nom « patriarcat ») ou encore contextualiser le mot dans une phrase (« elle est maquillée » remplace « maquillée ») ;
- sélection d'un autre outil : le texte source n'est pas modifié, mais Raphaëlle sélectionne un outil plus pertinent. Elle consulte par exemple Wordreference pour traduire le mot « gourde » après avoir eu recours à Google Traduction et inversement, elle utilise le traducteur en ligne pour traduire l'expression « ne pas prendre part » après avoir fait une recherche infructueuse sur le dictionnaire en ligne.

Conclusion intermédiaire

Raphaëlle est une élève très investie dans l'apprentissage de l'anglais et distingue pratiques scolaires et pratiques ordinaires : bien qu'elle reconnaisse consulter le traducteur en ligne Google Traduction de temps en temps, elle en fait un usage informel. La consultation des outils d'aide à la traduction vise principalement à répondre à des questions lexicales, ce qui peut expliquer pourquoi Raphaëlle semble privilégier Wordreference. Les pratiques observées montrent toutefois que les questions lexicales peuvent entraîner une réflexion grammaticale sur

les traductions obtenues et sont propices à l'apprentissage. Il ressort également que Raphaëlle fait preuve de méthode lorsqu'elle consulte le dictionnaire en ligne, ce qui transparaît moins lorsqu'elle utilise Google Traduction. Elle met toutefois en œuvre un certain nombre d'activités de révision lorsqu'elle a recours au traducteur. Bien qu'elle mette en œuvre des procédés distincts selon l'outil employé, Raphaëlle semble déployer des activités généralement pertinentes.

Synthèse du chapitre 8

Ce chapitre a analysé les représentations et les pratiques de deux élèves de Terminale inscrites en enseignement d'anglais Langue Vivante Approfondie.

Elsa est une élève qui semble familière du dictionnaire en ligne Wordreference et du traducteur Google Traduction. Les pratiques observées montrent que ses usages sont informés et pertinents : elle sollicite le dictionnaire pour traduire des unités lexicales et privilégie le traducteur en ligne pour répondre à des questions morphosyntaxiques. Ses consultations des outils d'aide à la traduction lui permettent d'apporter des améliorations au texte produit mais elle semble réticente à employer des traductions qu'elle ne connaît pas. En ce sens, elle semble considérer le recours au traducteur comme un mode d'accès à des connaissances réceptives. Ce comportement peut être lié à une certaine méfiance envers le traducteur en ligne, qui peut elle-même être liée à la profusion de discours contradictoires sur les traducteurs en ligne à laquelle la lycéenne est confrontée. En dépit d'un discours confus, les pratiques observées montrent qu'Elsa a appris à utiliser Wordreference et Google Traduction avec une distance critique qui lui permet d'évaluer les traductions proposées et en mettant en œuvre des activités cognitives variées avec une certaine efficacité.

Raphaëlle est une élève très investie dans l'apprentissage de l'anglais : elle souhaite non seulement développer son autonomie langagière, mais aussi apprendre une langue idiomatique et authentique. Bien que Raphaëlle tienne un discours plutôt positif sur les outils d'aide à la traduction, elle semble tout de même privilégier le dictionnaire en ligne Wordreference. Elle semble réserver le traducteur en ligne à des usages informels, ce qui laisse penser qu'elle a intégré le discours dominant sur les traducteurs en ligne et, de façon plus générale, semble considérer comme superflu l'utilisation des outils d'aide à la traduction en contexte scolaire. Les pratiques observées révèlent une grande aisance lorsque la jeune fille consulte le dictionnaire en ligne : Raphaëlle met en œuvre de façon méthodique des activités de sélection et d'évaluation dès la génération du texte source. En effet, les pratiques observées ont montré que cette activité, souvent assistée par l'outil d'aide à la traduction ou par le téléphone portable, peut constituer une aide cognitive précieuse. En outre, bien que les recherches de Raphaëlle portent souvent sur des questions lexicales, elle s'appuie également sur les exemples fournis pour intégrer la

traduction dans le texte en cours de production. Ce traitement approfondi des informations fournies par le dictionnaire sont propices à l'apprentissage.

Quatrième partie

Discussion

Chapitre 9 : Enjeux didactiques, limites méthodologiques et pistes de recherche

La partie précédente a porté sur l'analyse des données recueillies. Celle-ci a donné accès à certaines représentations des enseignants et des lycéens sur les outils d'aide à la traduction et sur les traducteurs en ligne. Elle a également confronté ces représentations aux pratiques effectives de lycéens de différents niveaux et a mis en lumière les activités cognitives constitutives du processus de consultation des outils d'aide à la traduction. Compte tenu de la diversité des pratiques observées, il ne s'agira pas ici de présenter des règles générales sur ce que « les » élèves font ou ne font pas mais plutôt de prendre en compte les variations qui se sont manifestées.

Dans ce chapitre, les résultats des différentes analyses seront synthétisés pour être mis en relation avec les questions de recherche initiales. La perspective didactique de la recherche engagée sera ensuite prise en compte et des pistes didactiques ainsi que des propositions pour la formation des enseignants seront suggérées. Les limites et les biais méthodologiques de cette recherche seront ensuite exposés et des pistes de recherche seront présentées.

9.1 Discussion des résultats

Les pratiques observées ont permis de mettre en perspective les représentations des enseignants et des lycéens sur les traducteurs en ligne et les outils d'aide à la traduction et d'apporter des réponses aux questions de recherche. La question des compétences instrumentales mises en œuvre par les élèves sera tout d'abord examinée. Puis les résultats portant sur les activités cognitives des lycéens dans le cadre du processus de consultation des traducteurs en ligne nous permettront de déterminer en quoi ceux-ci peuvent être considérés comme des outils cognitifs potentiels. Je discuterai ensuite des effets du recours aux traducteurs en ligne sur la production écrite. Enfin, les représentations des enseignants et des lycéens sur les traducteurs en ligne sera examinée.

9.1.1 La prise en compte des spécificités de l'outil

Pour rappel, la première question de recherche visait à déterminer quelles traces de compétences spécifiques aux traducteurs en ligne pouvaient être observées par le biais des pratiques de lycéens.

Les compétences instrumentales peuvent s'observer ici à partir de la prise en compte des spécificités des outils employés. Dans les pratiques observées, les lycéens ont essentiellement consulté le dictionnaire en ligne Wordreference et le traducteur en ligne Google Traduction. Tandis que l'un prend en compte le contexte pour traiter le segment à traduire, l'autre offre à l'utilisateur une liste de traductions de mots et, plus largement, d'unités lexicales (cf. 1.2.2). L'analyse des textes-sources a révélé des compétences très inégales parmi les lycéens : un grand nombre d'entre eux ne semble pas faire de différence entre le dictionnaire et le traducteur en ligne, mais une proportion non négligeable des textes-sources étudiés montre que les élèves ont consulté le traducteur en ligne pour traduire des unités syntaxiques, voire des paragraphes, ce qui constitue un usage pertinent. Il reste à déterminer si le choix de traduire un paragraphe entier est effectivement l'indice d'une prise en compte de la spécificité des traducteurs en ligne, ou s'il ne s'agit pas plutôt d'une volonté de produire le texte demandé le plus rapidement possible. La traduction d'unités syntaxiques semble toutefois signifier que les élèves concernés ont compris les spécificités de cet outil.

L'étude de cas suggère par ailleurs que ces compétences peuvent se développer de façon intuitive : ni Elsa ni Raphaëlle ne distinguent traducteurs et dictionnaires, pourtant, l'utilisation qu'elles font de ces outils laisse penser qu'elles ont développé les compétences nécessaires pour les employer de façon efficace. La confusion avec laquelle Elsa rend compte des discours enseignants à ce sujet est par ailleurs édifiante : tandis que certains semblent reconnaître les améliorations récentes des traducteurs en ligne et plus particulièrement de Google Traduction, d'autres manifestent une grande défiance envers ces outils. Il n'est pas impossible que la méfiance dont témoignent les deux lycéennes à propos des traducteurs en ligne soit en lien avec ces discours pluriels et parfois contradictoires : Raphaëlle et Elsa sont de « bonnes » élèves, dans le sens où elles ont compris ce qu'est le métier d'élève (Perrenoud, 1994) et semblent prendre en compte les recommandations de leurs enseignants.

Cette recherche a donc mis en lumière des pratiques diversifiées et parfois pertinentes. Contrairement aux représentations des enseignants, un certain nombre de lycéens a développé

des compétences instrumentales relatives aux traducteurs en ligne mais il semble que ces compétences s'appuient principalement sur des connaissances intuitives.

9.1.2 Les traducteurs en ligne : un outil cognitif potentiel

La deuxième question de recherche visait à déterminer dans quelle mesure les traducteurs en ligne peuvent jouer le rôle d'outils cognitifs. Nous avons vu que les outils cognitifs facilitent l'apprentissage en étayant le raisonnement de l'utilisateur, mais leurs effets dépendent de leur degré d'engagement (cf. 2.3.2). Les analyses montrent que les traducteurs en ligne peuvent permettre un certain allègement cognitif, mais aussi qu'ils requièrent un fort investissement cognitif de la part des élèves.

9.1.2.1 Traducteurs en ligne et allègement cognitif

Les traducteurs en ligne sont souvent sollicités lors du processus rédactionnel dans le cadre d'activités de mise en texte et d'activités de révision : les lycéens qui ont participé à l'enquête par questionnaires ont été nombreux à déclarer qu'ils avaient recours à cet outil à des fins de vérification, ce qui a été confirmé par les captures d'écran. On peut considérer que dans le cas de la mise en texte, le traducteur en ligne offre un accès immédiat à un lexique que l'élève ne connaît pas. Il peut également décharger l'élève des activités de récupération d'informations lexicales et syntaxiques dans la mémoire déclarative, au risque d'entraver le processus de mémorisation lexicale⁹⁷, qui est facilité par un traitement « en profondeur » des informations à coder (Cordier & Gaonac'h, 2005). Lors d'activités de vérification, le recours au traducteur en ligne permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de l'élève. Cet allègement cognitif permet de libérer de la capacité attentionnelle pour d'autres activités cognitives, comme la génération ou l'organisation d'idées, mais également la mise en texte d'autres segments. Il convient alors de déterminer vers quoi sera dirigée l'attention ainsi libérée.

Il ressort de l'étude de cas que le recours aux traducteurs en ligne dans le cadre d'activités de révision à la suite du processus rédactionnel n'est pas très efficace : il ne permet pas de corriger toutes les erreurs et l'expérience semble avoir été plutôt négative pour les lycéennes, en particulier par Raphaëlle, qui a vécu ces activités de révision comme un temps d'auto-

⁹⁷ La rapidité et la facilité d'accès à ces informations pourrait par ailleurs dévaloriser de telles activités de mémorisation.

évaluation. Les sentiments exprimés par cette lycéenne semblent donc confirmer que les activités de contrôle sont intégrées au processus rédactionnel et forment des boucles récursives avec les activités de planification et de mise en texte (cf. 2.1).

Les pratiques observées ont également donné à voir le rôle des assistants de saisie fournis par Google Traduction, Wordreference, ainsi que par les *smartphones*. L'étude de cas a montré qu'Elsa et Raphaëlle avaient fréquemment recours à cette assistant lorsqu'il s'agit d'écrire des mots longs ou des mots avec accent, mais cet assistant de saisie permet aussi de corriger les erreurs morphosyntaxiques et peut proposer des collocations qui peuvent guider l'élève dans la génération d'idées et dans la mise en texte. On peut toutefois noter que cette fonctionnalité n'est pas toujours utilisée par les élèves alors que dans plusieurs cas, l'assistant de saisie proposait la forme correcte, ce qui aurait peut-être permis aux élèves d'obtenir une traduction correcte. Ainsi, cette recherche a montré que les traducteurs en ligne peuvent diminuer la charge cognitive afférente au processus rédactionnel. Mais ils ne peuvent étayer l'apprentissage que si les utilisateurs font l'effort d'un engagement cognitif dans le processus de consultation de ces outils.

9.1.2.2 Traducteurs en ligne et engagement cognitif des élèves

Les pratiques observées donnent accès à de nombreuses traces des activités cognitives des élèves. Il s'avère que l'évaluation par les apprenants du texte cible, c'est-à-dire de la traduction produite, constitue une étape cruciale pour que la consultation des traducteurs en ligne participe au processus d'apprentissage. L'étude de cas (cf. Chapitre 8) montre que lorsqu'Elsa consulte le traducteur en ligne, elle emploie les traductions qui lui sont familières, comme les mots transparents, mais rejette d'emblée les structures inconnues, par exemple : « *on a par with* ». Ce comportement rappelle la tension entre prudence et prise de risque évoquée par Skehan (cf. 2.2.1.2) qui peut être observée chez le scripteur de L2. Dans le premier cas, le scripteur s'appuie sur des connaissances stables, tandis que dans le second, il met à l'épreuve des structures ou du lexique qu'il ne maîtrise pas encore. Si l'on considère l'apprentissage comme l'intégration de nouvelles connaissances à des connaissances stables, alors il pourrait être profitable pour l'élève qui est confronté à une expression inconnue de poursuivre sa recherche, par exemple en sollicitant un dictionnaire en ligne, pour vérifier le sens de cette expression. Une telle pratique lui permettrait d'enrichir son répertoire linguistique.

Il revient également à l'utilisateur de mettre en œuvre certaines activités cognitives lors de l'intégration du texte cible, c'est-à-dire de la traduction produite par le traducteur en ligne, au texte en cours de production. Selon les pratiques observées en lycée, les activités cognitives peuvent être les suivantes : l'utilisateur doit évaluer le contexte, c'est-à-dire le texte en cours de production, puis évaluer les caractéristiques morphosyntaxiques de la traduction proposée pour apporter les modifications nécessaires à cette traduction. Les activités de post-édition ne seraient alors pas l'indice d'une évaluation négative de la traduction proposée par le traducteur en ligne, mais plutôt la contextualisation grammaticale de la traduction évaluée positivement, et se distinguent alors des activités de post-édition telles qu'elles sont pratiquées dans une formation professionnelle. Compte tenu de ces observations, il semble opportun de proposer une modélisation révisée du processus de consultation des traducteurs en ligne, cette modélisation prenant davantage en compte les spécificités d'un public d'apprenants de L2, c'est-à-dire un public non-spécialiste (cf. Figure 9.1).

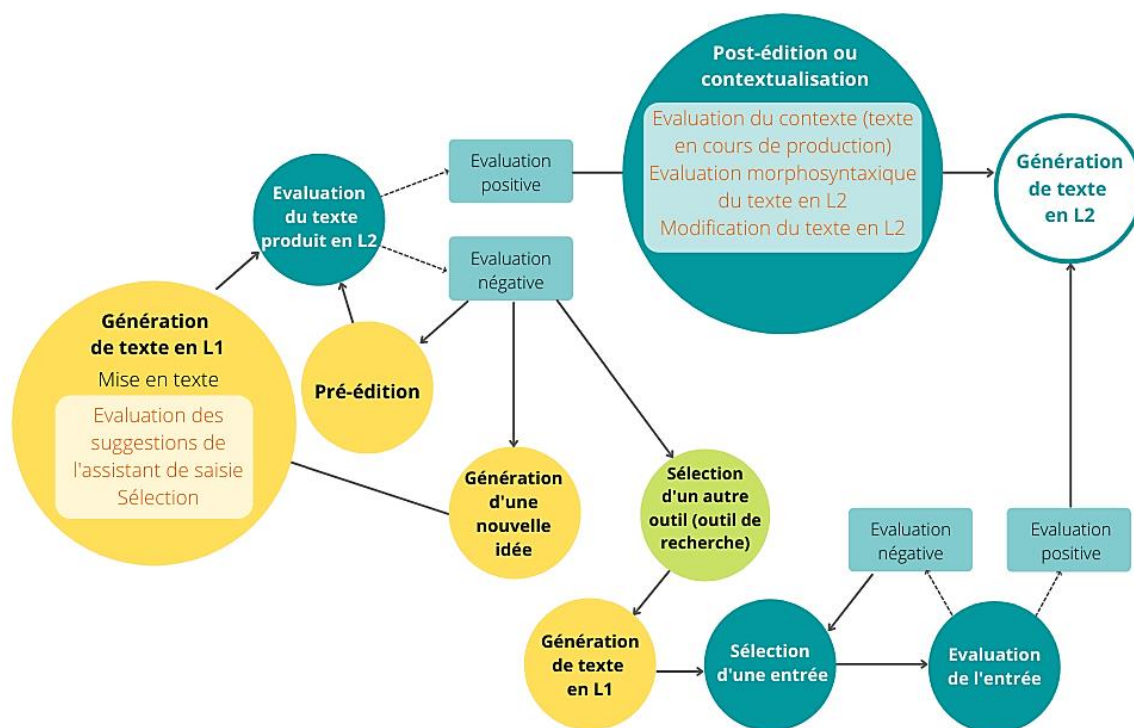


Figure 9.1 - Révision du processus de consultation des traducteurs en ligne (lycéens)

La modélisation initiale (cf. 2.3.3) a joué un rôle fondamental dans la recherche présentée ici, dans la mesure où elle a permis d'observer les traces des activités cognitives en jeu lors de la consultation de traducteurs en ligne par des lycéens. Ces observations ont confirmé la

pertinence de ce modèle et ont permis à leur tour de l'enrichir en décomposant les activités de génération du texte cible et de post-édition en micro-activités. Les modifications sont indiquées par le texte en orange : elles concernent les activités de génération du texte cible et de post-édition. Les observations menées ont par ailleurs conduit à réévaluer l'activité de post-édition : dans un contexte d'apprentissage d'une L2, cette activité constitue une activité de contextualisation qui porte sur une traduction dont l'évaluation n'est pas négative, mais positive. Ces différentes activités cognitives peuvent avoir une incidence sur le processus d'apprentissage en tant que mémorisation. En effet, comme le rappelle Grosbois (2012, p.27), l'information n'est pas formation et la consultation de données ne suffit pas à la construction de connaissances. Toutefois, les activités cognitives décrites ci-dessus conduisent l'élève à un traitement en profondeur de l'information et cette profondeur de traitement participe à une meilleure mémorisation et à un meilleur apprentissage (Cordier & Gaonac'h, 2005).

9.1.3 Qualité des textes produits

La troisième question de recherche visait à déterminer les effets du recours aux traducteurs en ligne sur la production écrite. Les pratiques observées ont permis d'analyser l'aisance des scripteurs à travers la longueur des textes et la vitesse d'écriture, la complexité linguistique à travers la complexité syntaxique et la correction linguistique (au sens de *accuracy*) à travers la conjugaison des verbes, l'emploi des adjectifs et la cohérence des phrases.

La comparaison des textes écrits avec ou sans l'aide de Google traduction a montré que lorsque les élèves ont eu recours au traducteur en ligne, ils ont écrit des textes plus longs, mais la vitesse d'écriture (c'est-à-dire le nombre de mots par minute) est très proche : le traducteur en ligne ne permet donc pas d'écrire plus vite (cf. 7.1). Ces résultats ont par ailleurs mis en lumière le temps nécessaire pour écrire en L2, avec ou sans consultation du traducteur, et soulignent la charge cognitive inhérente au processus rédactionnel en L2 lorsque le scripteur est en cours d'apprentissage.

Cette recherche a par ailleurs montré que le recours aux traducteurs en ligne semble avoir une incidence sur la complexité syntaxique et sur la correction linguistique (cf. 7.3). Les erreurs morphosyntaxiques sont significativement moins fréquentes dans les textes écrits lorsqu'il était possible de consulter le traducteur en ligne : les erreurs de conjugaison sont moins nombreuses, les phrases sont plus souvent correctes d'un point de vue syntaxique. Enfin, les élèves qui ont eu recours aux traducteurs ont employé une plus grande variété d'adjectifs et ont pris ainsi

davantage de risques, pour reprendre la distinction mentionnée ci-dessus (cf. 2.2.1.2). Malgré les limites du traducteur, ces résultats montrent que les traducteurs en ligne peuvent aider les élèves à améliorer la qualité de leur production écrite, ce qui va à l'encontre des représentations des enseignants à ce sujet.

9.1.4 Représentations des lycéens et des enseignants

La quatrième question de recherche visait à déterminer en quoi les représentations des élèves et des enseignants sur traducteurs en ligne sont en adéquation avec les pratiques observées.

L'analyse des représentations des lycéens et des enseignants présente des divergences, mais on peut également observer un consensus sur le gain de temps que permettrait le recours aux traducteurs en ligne. Les pratiques observées montrent toutefois que cette représentation est erronée, ce qui soulève certaines questions par rapport aux représentations que les élèves ont de leurs propres pratiques : les pratiques observées montrent qu'un certain nombre d'élèves vérifient souvent ce qu'ils écrivent, certaines recherches sont parfois chronophages et peuvent participer à la fragmentation du processus rédactionnel (Manchon *et al.*, 2007). Il est possible que cette fragmentation du processus rédactionnel modifie la perception du temps passé sur l'activité d'écriture.

La représentation que les enseignants ont sur les liens entre traducteur en ligne et gain de temps est peut-être liée à une autre représentation, selon laquelle « les » élèves traduiraient des paragraphes entiers et recopieraient le texte traduit dans son intégralité, sans examen critique. Bien que cette représentation n'apparaisse pas explicitement à travers les résultats de l'enquête, une grande majorité des enseignants déclarent que les traducteurs en ligne ne permettent pas de développer de compétences en L2 et n'aident pas les élèves à apprendre. Or, les pratiques observées montrent que, bien que quelques élèves aient procédé de la sorte, la majorité des lycéens ont mis en œuvre des activités cognitives relatives à la L2 plus ou moins efficaces, mais réelles.

L'utilisation des traducteurs en ligne semble également être liée dans les représentations des enseignants et des élèves au développement de l'autonomie de l'élève. De fait, l'étude de cas montre que lorsque Elsa et Raphaëlle parviennent à s'exprimer sans aide externe, c'est-à-dire lorsqu'elles font preuve d'autonomie langagière, elles éprouvent un sentiment de fierté. Quant aux enseignants, ils sont également une majorité à considérer que l'utilisation de ces traducteurs entrave le processus d'autonomisation (cf. 6.1.1). Il semble que ce soit pour développer

l'autonomie des élèves que de nombreux enseignants interdisent les traducteurs en ligne en classe lors des activités de production écrite.

Les résultats dans leur globalité témoignent de la grande méfiance des enseignants envers les traducteurs en ligne. Cette méfiance peut avoir plusieurs causes : les traducteurs en ligne connaissent une amélioration rapide et les traductions produites sont désormais souvent acceptables, du moins entre l'anglais et le français. Ce n'était toutefois pas le cas il y a encore quelques années, lorsque la traduction neuronale n'avait pas encore été adoptée. Il est possible que les représentations des enseignants sur les textes produits par les traducteurs changent moins vite que la qualité de ces outils. Cette défiance est peut-être aussi alimentée par une réticence institutionnelle, elle-même ancrée dans l'héritage de la méthode directe (cf. 3.2.2), à employer la L1 dans la classe de L2 : selon cette approche, le recours à la L1 ferait obstacle à l'acquisition de la L2. Bien que la traduction en tant qu'activité langagière semble être en cours de réhabilitation par le biais du CECRL, la place de la L1 dans la classe de langue étrangère reste encore très absente des discours officiels. Ces résultats laissent entrevoir un certain nombre de pistes didactiques pour aider les élèves à utiliser les traducteurs en ligne de façon critique et informée.

9.2 Pistes didactiques

Si la didactique constitue « l'arrière-plan ou l'avant-scène théorique de la pédagogie » (Tardieu, 2014a, p.85), alors l'un des buts principaux d'une recherche en didactique est de nourrir la réflexion pédagogique. Les pratiques observées donnent à voir des pratiques diverses et des compétences inégales. Il semble donc qu'un accompagnement des élèves dans la construction de compétences relatives à l'utilisation des traducteurs en ligne pourrait leur être bénéfique. L'intégration du traducteur en ligne dans la classe d'anglais constitue également un enjeu dans la formation des enseignants.

9.2.1 La construction de compétences chez les élèves

Selon l'enquête par questionnaire, une majorité d'enseignants considère le recours aux traducteurs en ligne comme une entrave au développement de l'autonomie. Les commentaires ajoutés par certains enseignants laissent toutefois penser que l'autonomie est ici réduite à une

autonomie langagière, et que l'autonomie d'apprentissage n'est pas prise en compte (Bailly, Guély, Normand, & Pereiro, 2008). Celle-ci est pourtant nécessaire au développement de l'autonomie langagière. Selon Germain et Netten (2004), l'autonomie d'apprentissage ne signifie pas que les élèves sont capables de se débrouiller sans aide externe, mais bien qu'ils savent comment trouver ce dont ils ont besoin. De même que les dictionnaires ou les ouvrages de référence, les traducteurs en ligne apparaissent alors comme des aides potentielles au développement de l'autonomie. L'un des rôles de l'enseignant est alors de guider les élèves dans le processus d'autonomisation dans lequel ils sont engagés (Grosbois, 2012) en les aidant à utiliser le traducteur dans une perspective d'apprentissage, et pas seulement à des fins d'accomplissement de la tâche (Valijärvi & Tarsoly, 2019, p.72). La mise en œuvre d'activités de traduction en tant qu'activités d'apprentissage pourrait permettre d'attirer l'attention des apprenants sur certaines spécificités des traducteurs en ligne. L'organisation d'activités d'écriture collaborative pourrait également permettre aux élèves de mettre leurs propres pratiques en perspective avec celles de leurs pairs. Enfin, l'observation de captures d'écran pourrait participer au développement de compétences métacognitives. Ce sont ces trois pistes qui vont être développées maintenant.

9.2.1.1 Concevoir des activités de traduction en tant qu'activités d'apprentissage

Différents types d'activités pourraient être proposés aux élèves, non dans une visée communicationnelle, mais bien dans une perspective d'apprentissage : la proposition d'exercices portant sur des aspects spécifiques des traducteurs en ligne pourrait permettre d'attirer leur attention sur les limites de ces outils. L'étude de cas a confirmé qu'une élève qui a déjà atteint un certain degré d'expertise comme Raphaëlle a parfois tendance à sous-estimer la qualité de ses propres textes par rapport aux textes traduits automatiquement, ce qui avait déjà été démontré dans une étude récente (Briggs, 2018). Il peut donc être bénéfique dans un premier temps de faire observer des traductions de la L2 vers la L1 : les élèves pourront alors s'appuyer sur leur expertise en L1 pour évaluer les qualités mais aussi les limites des traducteurs en ligne. Le tableau suivant propose quelques exemples d'activités en fonction des objectifs identifiés (cf. Tableau 9.1) :

Objectif de l'enseignant	Exemple d'activité pour l'élève
1. Faire prendre conscience à l'élève de la nécessité de contextualiser la recherche	Comparer la traduction d'un mot décontextualisé à la traduction du même mot en contexte.
2. Sensibiliser l'élève à la question de la polysémie	Observer une phrase du texte cible où un mot polysémique du texte source a été mal traduit.
3. Développer la distance critique de l'élève envers la traduction produite automatiquement	Comparer une traduction de la L2 vers la L1 produite par l'élève à une traduction produite automatiquement.
4. Initier l'élève à la pré-édition	Identifier l'erreur dans le texte cible en L1, puis retrouver l'erreur à l'origine dans le texte source en L2 et inversement.
5. Initier l'élève à la post-édition	Modifier la traduction en L1 d'un texte source en L2 pour corriger les erreurs lexicales, morphosyntaxique et/ou sémantique, puis modifier la traduction en L2 d'un texte source en L1.
6. Encourager l'élève à employer de nouvelles expressions et à prendre des risques	Traduire des phrases de la L1 vers la L2 puis consulter d'autres outils en ligne (Wordreference, par exemple) pour déterminer si l'élément lexical inconnu est correct.
7. Faire prendre conscience à l'élève qu'il peut y avoir plusieurs traductions possibles pour la même phrase.	Traduire la même phrase avec des traducteurs en ligne différents.

Tableau 9.1 - Le traducteur en ligne : exemples d'activités d'apprentissage

Il ne s'agit ici que de quelques propositions mais toutes ont pour visée d'aider les élèves à développer des compétences pour consulter les traducteurs en ligne de façon plus efficace dans une perspective d'apprentissage. Les exemples proposés peuvent répondre à trois objectifs. Les activités 1, 2, 3 visent à développer les compétences métacognitives des élèves relatives aux traducteurs en ligne et à prendre conscience des limites de ces outils. Les activités 2 et 7 pourraient également aider les élèves à développer des compétences métacognitives relatives à la langue et modifier leurs représentations des systèmes linguistiques. En effet, certains élèves semblent considérer que les systèmes linguistiques peuvent se superposer et qu'il existe une forme d'équivalence lexicale et syntaxique entre la L1 et la L2. Ainsi, les difficultés que rencontre l'élève L12 lorsqu'il cherche à traduire le mot « poils » (cf. 7.2.2) est peut-être le signe que dans les représentations de cet élève, le lexique en L2 est univoque. Comme les traductions proposées sont associées à d'autres mots en français, l'élève évalue les traductions de façon

négative et poursuit sa recherche. Il pourrait être bénéfique que les élèves prennent conscience que la polysémie existe aussi en anglais.

Une fois que les élèves ont pris conscience des limites des traducteurs en ligne et développé une distance critique, il serait opportun de les entraîner à s'engager dans des activités d'évaluation et de révision (activités 4 et 5) et de leur faire prendre conscience que la consultation des traducteurs en ligne ne s'arrête pas à la production d'une traduction par le traducteur. Au contraire, la consultation des traducteurs en ligne, tout comme le processus rédactionnel, doit être considéré comme un processus (Hamel *et al.*, 2015). En outre, il serait souhaitable de mettre cette distance critique à profit dans une perspective d'apprentissage et plus précisément d'enrichissement linguistique. En effet, en adoptant une posture de méfiance systématique, les élèves peuvent ne pas se saisir de l'opportunité d'enrichir leur répertoire linguistique. En les entraînant à vérifier les traductions proposées par le traducteur en ligne à l'aide d'autres outils d'aide à la traduction (activité 6), il est possible de leur faire prendre conscience de l'intérêt que ces outils représentent à des fins d'apprentissage. Le guidage didactique est ici serré, la mise en place d'activités d'écriture collaborative peut offrir davantage d'autonomie aux élèves.

9.2.1.2 Mettre en place des activités d'écriture collaborative

Le contexte numérique est propice au développement de processus collaboratifs (Ollivier *et al.*, 2018) et de communautés de pratiques (Wenger, 2011)⁹⁸. Le développement d'activités d'écriture collaborative au sein de la classe pourrait alors être bénéfique à plusieurs niveaux : par le biais du numérique et des réseaux sociaux, les élèves semblent avoir déjà développé le travail collaboratif invisible, c'est-à-dire non instauré par l'enseignant (Guichon, 2012). La mise en place d'activités d'écriture collaborative reviendrait à introduire dans la classe de L2 des usages qui existent déjà en dehors de la classe. Lors de ces activités, les élèves pourraient consulter les différents outils d'aide à la traduction.

Les pratiques observées dans le cadre de l'étude de cas (cf. Chapitre 8) ont mis au jour des échanges riches et prometteurs : le travail collaboratif a encouragé les élèves à verbaliser et à

⁹⁸ « *New technologies, in particular the rise of social media, have triggered much interest in communities of practice. Indeed, these technologies are well aligned with the peer-to-peer learning processes typical of communities of practice* » (Wenger, 2011).

« Les nouvelles technologies, en particulier l'essor des médias sociaux, ont suscité un grand intérêt pour les communautés de pratique. En effet, ces technologies sont bien alignées avec les processus d'apprentissage entre pairs typiques des communautés de pratique. » (ma traduction)

expliciter le processus rédactionnel et le processus de consultation des traducteurs en ligne, d'autant plus que les élèves ne pouvaient consulter qu'un *smartphone* par binôme. Cela peut les conduire à développer une conscience métacognitive des processus mis en œuvre dans le cadre d'activités de production écrite. En outre, une telle collaboration pourrait donner aux adolescents l'opportunité d'observer des pratiques diversifiées et ainsi, de mettre à distance leurs propres pratiques. L'hétérogénéité ne serait alors plus un obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage, mais plutôt un appui qui permettrait aux élèves de développer un rapport réflexif aux traducteurs en ligne.

9.2.1.3 Développer des compétences métacognitives à travers l'observation de captures d'écran

Les captures d'écran vidéo réalisées auprès des élèves ont permis de recueillir des données riches dans une perspective scientifique, mais elles pourraient également servir un but didactique, de façon similaire au programme « *writers in action* » (Hamel *et al.*, 2015) : les étudiants qui ont participé à ce projet ont pu observer leur propre processus rédactionnel ou plutôt les traces visibles de ce processus par le biais de captures d'écran vidéo, ce qui leur a permis de davantage considérer l'écriture en tant que processus, de prendre conscience des liens entre le processus et le résultat (le texte produit) et de développer des compétences métacognitives. L'expertise acquise pendant ce projet a en outre conduit les apprenants à développer davantage d'assurance.

Plus encore que le processus rédactionnel, la consultation des traducteurs en ligne est un processus invisible et l'attention des élèves pendant cette pratique est logiquement orientée vers le résultat (la traduction) plutôt que vers le processus de consultation des traducteurs. Par conséquent, il peut leur être difficile de prendre de la distance par rapport à leur pratique. La réalisation de captures d'écran vidéo pour enregistrer l'activité des élèves lors du processus de consultation des traducteurs en ligne pourrait leur permettre d'observer leurs pratiques avec une certaine distance. Les enseignants pourraient guider l'attention des élèves vers des points spécifiques comme la nature du texte source ou bien les activités de révision mises en œuvre ou non. Les vidéos obtenues pourraient également donner à voir les nombreuses fonctionnalités disponibles que les élèves ne voient pas toujours lorsqu'ils sont engagés dans le processus rédactionnel. Par le biais de ce dispositif, les élèves pourraient effectuer des liens entre le processus de consultation des traducteurs en ligne et le résultat et évaluer l'efficacité de leur

recherche. Cela pourrait les conduire à élaborer une méthodologie pour consulter de façon efficace ces outils et, plus généralement, les outils d'aide à la traduction. Un tel dispositif peut toutefois être complexe à mettre en place d'un point de vue technique et les captures d'écran vidéo pourraient également être employées, non pour que chaque élève ait accès à ses pratiques individuelles, mais pour créer des modèles, à la façon des tutoriels accessibles en ligne, ou bien des supports donnant à voir des pratiques plus ou moins efficaces, qu'il reviendrait aux élèves d'évaluer.

Les différentes pistes proposées s'entrecroisent pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques : le développement de compétences métacognitives relatives aux traducteurs en ligne et aux liens entre L1 et L2 et le développement d'une réflexion méthodologique accompagnée d'activités d'entraînement sur l'utilisation de ces outils. Les activités de traduction offrent un guidage pédagogique serré aux élèves, tandis que les activités d'écriture collaborative s'appuient sur leurs connaissances intuitives. Enfin, l'observation de captures d'écran vidéo peut donner l'opportunité aux élèves d'observer leurs propres pratiques avec davantage de distance. C'est en effet en prenant une distance critique par rapport aux traducteurs en ligne que les élèves peuvent utiliser ces outils dans une perspective d'apprentissage.

9.2.2 La formation des enseignants à l'intégration pédagogique des traducteurs en ligne

Les résultats obtenus par le biais des questionnaires révèlent des écarts importants au sein des discours des enseignants selon les outils d'aide à la traduction : tandis qu'ils préconisent massivement le dictionnaire en ligne Wordreference, une majorité d'entre eux interdit les traducteurs en ligne (cf. 6.2.2). Il ressort pourtant des analyses menées dans le cadre de cette recherche que les traducteurs en ligne constituent des aides potentielles à l'apprentissage. Il semble donc important de mener une réflexion sur les traducteurs en ligne dans la formation des enseignants. Cette formation pourrait s'organiser selon trois axes : un axe cognitif et didactique, un axe portant sur le développement de compétences instrumentales et un axe pédagogique.

L'axe cognitif et pédagogique viserait à présenter le processus rédactionnel et l'apprentissage d'une L2 pour, d'une part, rappeler la charge cognitive inhérente à ces processus, et d'autre part, souligner que le recours à la L1 et à la traduction constitue une aide cognitive non négligeable, voire nécessaire pour les élèves débutants ou en difficulté. Ce pourrait être le point de départ

d'une réflexion sur la place qui peut être accordée à la traduction et aux traducteurs en ligne dans la classe de L2 (cf. 3.2.3.2). Encore une fois, les captures d'écran vidéo pourraient être sollicitées pour aider les enseignants à prendre conscience de la pluralité des pratiques effectives des élèves et des spécificités de l'outil.

Il serait difficile, dans le cadre d'une telle formation, de faire l'économie d'une présentation des spécificités des différents outils d'aide à la traduction. En effet, il est apparu que tous les enseignants ne font pas nécessairement de différences entre traducteurs en ligne et dictionnaires. En outre, compte tenu de la proportion limitée d'enseignants qui utilise les traducteurs en ligne, il n'est pas certain qu'ils aient tous développé une connaissance empirique de cet outil (cf. 6.2.1). Comme les spécificités de chaque outil ont une incidence forte sur leur mode d'utilisation (cf. 1.2.2), il semble donc important de faire prendre conscience aux enseignants des différences entre dictionnaires, traducteurs en ligne et concordanciers et des fonctionnalités diverses proposées par chaque outil. Il est en effet nécessaire que les enseignants disposent de compétences instrumentales pour pouvoir évaluer le potentiel des traducteurs en ligne dans une perspective d'apprentissage.

Une formation portant sur la place des traducteurs en ligne dans le cadre de l'enseignement d'une L2 engloberait enfin une réflexion didactique et pédagogique sur le rôle de l'enseignant et la prise en compte des connaissances que les élèves ont développées de façon personnelle par les élèves. Ces connaissances sont hétérogènes et souvent intuitives, mais elles invitent à reconfigurer les relations au sein du triangle pédagogique (Houssaye, 2014) entre enseignant, élève et savoir. Ainsi, selon Penloup :

[[l']expertise du maître [...] peut tenir moins au savoir qu'il apporte qu'à celui qu'il reconnaît chez l'apprenant et dont il l'aide à prendre conscience, à le faire passer de la « connaissance » intériorisée et implicite à un « savoir » qui résulte, lui, d'un processus d'objectivation de la connaissance et de sa théorisation dans un langage approprié, explicite et, dès lors transférable. (2012, p.6)

Bien que l'expertise de l'enseignant reste primordiale, son rôle ne serait alors plus de transmettre des savoirs, mais bien d'accompagner les élèves dans la construction des savoirs et dans le développement d'une autonomie d'apprentissage. L'enjeu est ici de donner une place aux traducteurs en ligne dans la classe de L2 afin de « désopacifier les pratiques réelles » (Grassin & Guichon, 2019, p.49) des lycéens, car c'est à cette condition que les enseignants pourront aider les élèves à prendre conscience des potentialités des traducteurs en ligne ainsi que de leurs limites.

La recherche présentée ici a apporté des réponses à plusieurs questions, mais elle a aussi fait l'objet de plusieurs biais qui seront présentés dans la section suivante. Des pistes de recherche seront également évoquées.

9.3 Limites, questions et orientations méthodologiques

La recherche présentée ici a permis d'atteindre les objectifs initiaux : elle a donné à voir dans leur pluralité des pratiques habituellement invisibles et a montré les effets du recours aux traducteurs en ligne sur les textes produits. L'objet de recherche, qui porte sur des pratiques numériques clandestines, a entraîné des difficultés méthodologiques que j'ai tenté de prendre en compte, mais des limites demeurent et méritent d'être exposées. Le recueil de données a posé des difficultés techniques et le contexte scolaire dans lequel a été effectuée cette recherche constitue un biais non négligeable. Les questions soulevées dans le cadre de cette recherche dessinent de nouvelles pistes de recherche à explorer.

Pratiques numériques et contraintes techniques

L'enjeu de cette recherche était d'observer les pratiques numériques de lycéens, Afin d'accéder à des pratiques qui se rapprochent des pratiques réelles des élèves, il semblait primordial d'observer leur activité numérique sur leur *smartphone*, ce qui a entraîné plusieurs manipulations techniques de la part des élèves : installation d'un logiciel de capture d'écran dynamique, enregistrement des activités, partage du fichier vidéo (cf. 4.2.2.2 et 4.2.3.2). L'installation du logiciel de capture d'écran dans le cadre de l'étude de cas n'a pas posé de difficulté pour les élèves dont le *smartphone* était doté du système d'exploitation Android, mais ceux qui étaient équipés d'un iPhone n'ont pas pu accéder à ce logiciel. La capture d'écran vidéo est une fonctionnalité intégrée à ces téléphones, mais elle ne permet pas de captation audio et n'était donc pas adaptée au protocole de recherche. Les élèves équipés d'un iPhone n'ont donc pas pu utiliser leur équipement.

En outre, plusieurs fichiers vidéo n'ont pas pu être recueillis en raison des difficultés de connexion internet au sein de l'établissement. Le lycée n'est pas équipé d'une connexion wifi accessible aux élèves et le forfait dont ils disposent ne permet pas à la majorité d'accéder à la 4G pour partager un fichier vidéo. J'ai alors partagé ma connexion internet avec quelques élèves,

mais le téléversement des fichiers s'est avéré très lent, au point que plusieurs élèves ont dû l'arrêter pour se rendre dans le cours suivant. Une élève a tenté d'ajouter le fichier à Google Drive après la séance, à partir de son accès wifi à domicile, mais sans résultat. Les captures d'écran réalisées sur tablette ont constitué une réponse efficace pour le recueil de données, mais elles ont présenté d'autres limites.

Les captures d'écran réalisées sur tablette ont présenté des avantages considérables. Étant donné que le matériel était prêté aux élèves, j'ai pu moi-même téléverser les fichiers vidéo enregistrés. Il n'y a donc pas eu de déperdition de données. Par ailleurs, les vidéos obtenues ont donné à voir dans le même fichier le processus rédactionnel et le processus de consultation des traducteurs en ligne de façon synchrone, ce qui présente un intérêt scientifique considérable. Néanmoins, ces captures d'écran ne reflètent pas tout à fait les pratiques d'écriture en contexte scolaire. En effet, l'utilisation du traitement de texte dans le cadre de la production écrite en lycée est encore un phénomène marginal : l'écriture sur papier reste la norme et lorsque les élèves ont recours aux traducteurs en ligne pour faire leurs devoirs, ils écrivent avec un crayon. Le choix du support numérique pour observer les pratiques d'écriture de lycéens constitue alors un biais non négligeable dans la mesure où les élèves ont pu copier et coller la traduction proposée par Google Traduction dans le texte en cours de production, ce qui n'est pas réalisable lorsqu'ils écrivent sur un support papier. Ce biais a pu avoir eu des incidences sur le texte produit : les élèves auraient pu apporter des modifications, volontaires ou non, à la traduction proposée, s'ils avaient dû recopier ce texte à la main. En outre, l'effort cognitif aurait été plus important pour les élèves, pour qui la mémorisation de la traduction proposée aurait été une étape nécessaire pour son utilisation. Par conséquent, il n'est pas non plus impossible que la possibilité de recourir au copier-coller ait encouragé les élèves à traduire des phrases entières, voire des paragraphes dans leur intégralité. Cela revient alors à faire l'hypothèse que le support d'écriture pourrait avoir des effets sur l'utilisation du traducteur en ligne. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait parvenir à filmer le processus rédactionnel des élèves sur papier tout en réalisant une capture d'écran vidéo de l'activité sur téléphone portable, ce qui constitue un défi technique.

La mise en œuvre d'un protocole de recherche en contexte scolaire a posé des difficultés techniques, elle a aussi constitué un biais important dans l'observation de pratiques clandestines.

9.3.1 L'observation de pratiques clandestines en contexte scolaire

Le contexte scolaire a conditionné le déroulement de cette recherche. Les contraintes inhérentes à l'organisation des enseignements de L2 en lycée ont posé des difficultés. En outre, ce contexte a constitué un biais manifeste compte tenu de la nature clandestine et idiosyncrastique des pratiques étudiées.

9.3.1.1 Recherche et contraintes scolaires

La conduite d'une recherche en contexte scolaire est nécessairement intrusive et perturbe l'organisation des enseignements. Il est alors nécessaire de réfléchir au moyen de concilier enjeux scientifiques, enjeux pédagogiques et contraintes institutionnelles. Les contraintes organisationnelles et institutionnelles liées aux enseignements de L2 en lycée ont indéniablement influencé cette recherche. Le volume horaire dévolu aux différentes sections a probablement été la contrainte la plus forte. En effet, tandis qu'un certain consensus peut être observé sur l'intérêt que peuvent représenter les traducteurs en ligne pour les apprenants expérimentés, les articles publiés font état de désaccords lorsqu'il s'agit d'apprenants de L2 débutants, pré-intermédiaires ou intermédiaires. L'enjeu initial de cette étude de cas était alors d'observer les pratiques d'apprenants non experts. Les élèves des classes de séries technologiques correspondent souvent à ce profil et ont tendance à privilégier les compétences orales aux compétences écrites⁹⁹. Compte tenu du volume horaire réduit réservé à l'enseignement de l'anglais dans ces classes, il n'a toutefois pas été possible d'observer les pratiques d'élèves de séries technologiques. Il reste donc à trouver les moyens d'observer les pratiques d'élèves non experts non dans le cadre d'une utilisation exclusive des traducteurs en ligne, car les captures d'écran sur tablette ont donné accès à de telles pratiques, mais dans une approche plus écologique, en laissant aux élèves le choix des outils et l'accès à leurs *smartphones*. De fait, les élèves qui ont participé à l'étude de cas sont des élèves de Terminale qui ont développé des compétences solides en anglais (niveau B1+ et B2), ce qui a pu créer des décalages entre les pratiques observées dans le cadre de cette étude et des observations menées auprès d'élèves de Seconde.

⁹⁹ Il ne s'agit pas là d'un constat scientifique mais plutôt d'observations empiriques fondées sur mon expérience d'enseignement ainsi que sur celle d'autres enseignants intervenant auprès de classes de séries technologiques.

En outre, les contraintes organisationnelles puis le contexte sanitaire n'ont pas permis d'étendre le recueil de données à d'autres classes, malgré des enseignants volontaires. Par conséquent, les échantillons sont limités : 118 élèves ont participé à l'enquête par questionnaire, 50 élèves de Seconde ont participé aux observations par captures d'écran vidéo et seules deux lycéennes ont participé aux trois séances de l'étude de cas. Une participation plus importante aurait permis d'asseoir les résultats obtenus.

Les contraintes institutionnelles ont également influencé le sujet des productions écrites demandées. En effet, l'étude de cas a mobilisé les élèves de Terminale Littéraire pendant quatre heures, dont trois heures de cours d'anglais¹⁰⁰, ce qui n'est pas négligeable lors d'une année de préparation à l'examen du baccalauréat. Nous avons donc décidé, en concertation avec l'enseignante de la classe, que le sujet proposé pendant la séance 1 serait indépendant de la séquence travaillée en classe à ce moment-là, mais que ceux proposés pour les séances 2 et 3 seraient liés à la notion étudiée en classe (« L'idée de progrès »), de sorte à ce que la réflexion menée par les élèves puisse leur servir dans le cadre de l'examen. Les propos de Raphaëlle montrent que ce choix a pu biaiser les résultats. La lycéenne a en effet eu le sentiment d'avoir eu recours aux outils d'aide à la traduction davantage dans le cadre de la séance 1 que dans les deux autres. Cette différence tient, selon elle, au fait qu'elle avait acquis en classe le lexique nécessaire pour les séances 2 et 3. Les liens entre enseignement formel et recours aux outils d'aide à la traduction sont donc également à prendre en compte lorsque l'on observe les pratiques d'élèves.

L'organisation des enseignements de L2 a ainsi influencé cette recherche dans le choix des classes concernées et dans l'élaboration des sujets d'écriture. Le contexte a également affecté les pratiques d'élèves.

9.3.1.2 Un difficile accès à des pratiques clandestines

L'enjeu de cette recherche était d'accéder à des pratiques buissonnières. Ces pratiques sont, par définition, difficilement accessibles. Le choix de mener une recherche en milieu scolaire se justifie par le fait que cela permettait d'accéder à un large public de lycéens, mais certaines pratiques observées dans le cadre de l'étude de cas révèlent l'influence du contexte scolaire et du biais que constitue la venue d'une chercheuse dans ce contexte. Ainsi, lorsqu'Anaïs, la

¹⁰⁰ La séance 3 s'est déroulée sur le temps libre d'Elsa et Raphaëlle.

binôme d'Elsa, propose de consulter le dictionnaire McMillan, la capture d'écran montre que cet outil ne lui est pas familier et qu'elle n'en connaît d'ailleurs pas bien le nom. Cela suggère qu'elle a eu recours à un outil qui lui a probablement été conseillé par un enseignant. Il reste à déterminer si elle aurait consulté cette ressource dans un autre contexte.

Le déroulement de la séance 3 témoigne également de l'influence du contexte scolaire et de la présence d'une chercheuse sur les pratiques d'Elsa et Raphaëlle : il leur était demandé avant de démarrer l'activité d'écriture d'ouvrir la page d'un traducteur en ligne. Cette demande visait à lever les inhibitions qui avaient pu être observées auprès d'autres élèves. Lorsque j'ai indiqué à chaque lycéenne que Wordreference n'était pas un traducteur en ligne, les deux jeunes filles ont ouvert la page de Google Traduction et ont eu recours au traducteur de façon exclusive, ce qui est en décalage avec les pratiques observées au cours des autres séances. Il leur avait été précisé explicitement qu'elles pouvaient consulter d'autres outils, mais les consignes orales n'ont pas été suffisantes. Il aurait peut-être été plus efficace de demander à Elsa et Raphaëlle d'ouvrir les pages de tous les outils qu'elles ont l'habitude d'employer (Wordreference, Google Traduction, éventuellement Reverso pour Elsa) avant l'activité.

On ne saurait enfin minimiser l'influence du support employé : deux élèves ont exprimé leur souhait de ne pas effectuer de captures d'écran à partir de leur *smartphone* malgré les garanties d'anonymat et les propos de Charlotte montrent que cet outil appartient à la sphère privée. Ainsi, Charlotte n'a pas consulté d'autre outil d'aide à la traduction que Google Traduction sur son téléphone car elle était embarrassée de dévoiler son fond d'écran. La charge affective liée au *smartphone* est ainsi à prendre en compte et a affecté les pratiques observées. Les captures d'écran obtenues sur tablette, sur ordinateur et sur *smartphone* témoignent par ailleurs de différences significatives selon le support employé. Lorsque le téléphone portable est sollicité, dans le cadre de l'étude de cas, on peut remarquer le caractère parfois intrusif de la sphère privée à travers les notifications de réseaux sociaux qui indiquent à Elsa qu'elle vient de recevoir un message. Les notifications sont immédiatement effacées par Elsa dans les captures d'écran, mais il est probable que ce comportement est là encore conditionné par le contexte. L'intrusion de ces messages peut alors perturber l'attention de l'utilisateur et interrompre le processus de consultation des traducteurs en ligne. L'imbrication (ou non) des activités privées et scolaires sur *smartphone* pourrait alors faire l'objet d'une autre recherche, mais il est indispensable de mener une réflexion au préalable sur la façon de concilier respect de la sphère privée et enjeux scientifiques.

Ces différentes remarques nous invitent à réfléchir à la représentativité des données recueillies. Les variations observées dans les pratiques numériques individuelles des lycéennes font écho aux propos de Fluckiger (2016) :

il semble qu'il faille [...] faire son deuil de l'idée d'une culture numérique qui traverse les différents contextes sociaux, et admettre qu'on assiste probablement à une forme déjà décrite en sociologie de pluralité intra-individuelle (Lahire, 1998). (Fluckiger, 2016, p.5)

Les variations observées seraient alors constitutives d'une culture numérique plurielle, qui serait toujours influencée par le contexte social. Il reste que les captures d'écran ne donnent pas accès aux pratiques réelles des lycéens, mais bien à ce qu'ils ont accepté de partager. Une étude longitudinale menée en dehors du contexte scolaire permettrait alors de limiter les biais relatifs à ce contexte et pourraient faciliter l'accès aux pratiques réelles des élèves.

Le tableau suivant présente une synthèse des différents biais rencontrés et propose des pistes pour réduire ces biais dans le cadre d'autres recherches (cf. Tableau 9.2) :

Biais	Solutions et propositions
Impossibilité d'installer l'application choisie sur un <i>smartphone</i> Apple	Sélectionner une application compatible pour chaque système d'exploitation.
Difficultés pour partager les fichiers vidéo	Prêter des tablettes puis télécharger les fichiers vidéo.
Influence du support numérique sur les pratiques observées	Filmer l'écriture sur support papier par le biais d'un <i>smartphone</i> fixé sur un pied.
Contraintes organisationnelles	Organiser la recherche en dehors du contexte scolaire.
Influence du contexte et de l'enregistrement sur le comportement des élèves	Mener une étude longitudinale et dans une approche ethnographique.

Tableau 9.2 - Biais et propositions pour de prochaines recherches

9.3.2 Pistes de recherche

Les analyses menées soulèvent tout d'abord des questions relatives aux effets de l'utilisation des traducteurs en ligne sur les textes produits. L'analyse des productions écrites a porté sur la comparaison des textes écrits à l'aide de Google Traduction ou sans le traducteur et a permis de montrer que les textes écrits à l'aide du traducteur présentaient moins d'erreurs morphosyntaxiques que les autres (cf. 7.3). Il reste toutefois à examiner les liens entre les erreurs observées et le recours aux traducteurs en ligne. Une étude portant plus spécifiquement sur l'origine des erreurs pourrait permettre de déterminer si ces erreurs sont dues à des erreurs

présentes dans le texte source, si elles ont été produites par le traducteur en ligne, ou bien si elles ont été faites par l'élève qui aurait modifié un texte cible correct ou conservé un texte cible sans le post-éditer.

Une autre piste de recherche pourrait concerner la consultation des outils d'aide à la traduction. Comme nous l'avons vu, les biais en contexte scolaire sont nombreux. Plutôt que de tenter de reproduire le contexte d'utilisation des traducteurs en ligne, il pourrait être plus profitable d'adopter une approche ethnographique et d'observer les pratiques des élèves dans leur contexte réel, c'est-à-dire dans le cadre des devoirs, dans une perspective longitudinale. Le défi est de taille : il faudrait que l'adolescent accepte une contrainte non négligeable, qu'il ait une confiance suffisante pour montrer ses pratiques réelles, et que son enseignant d'anglais lui donne du travail à la maison de façon régulière. Mais il semble que ce soit à ces conditions qu'il serait possible d'accéder aux pratiques réelles de lycéens.

Une dernière piste de recherche concerne le champ didactique. Si le traducteur en ligne constitue une aide potentielle à l'apprentissage, alors il reste à déterminer de quelle façon il peut être intégré dans l'enseignement de l'anglais. Des pistes didactiques ont été suggérées (cf. 9.2.1). Compte tenu des observations effectuées dans le cadre de l'étude de cas, la mise en place d'activités collaboratives semble être une piste prometteuse. Une recherche-action pourrait alors permettre d'évaluer les effets d'activités d'écriture collaborative régulières sur les pratiques individuelles des élèves.

En dépit des limites et des biais exposés, cette recherche exploratoire a donné à voir les pratiques effectives de lycéens, ce qui était essentiel pour dépasser certaines représentations relatives à la consultation des traducteurs en ligne dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais et contribuer à une meilleure compréhension de cette pratique. L'étude cognitive du processus rédactionnel a par ailleurs constitué le point de départ d'une réflexion sur les activités cognitives mises en œuvre lorsque des lycéens ont recours à ces outils et a conduit à une modélisation du processus de consultation des traducteurs en ligne.

Les résultats obtenus confirment que les lycéens sollicitent souvent le traducteur en ligne à des fins de traduction lexicale et de vérification (cf. chap. 2, 2.3.1). Ils confirment également que les textes écrits sont plus longs et que les erreurs morphosyntaxiques sont moins fréquentes. Il est toutefois notable qu'une partie des données analysées a été recueillie auprès d'élèves de Seconde qui n'avaient pas encore atteint le niveau B1 : malgré l'hétérogénéité des pratiques

observées, le traducteur en ligne semble donc présenter un intérêt manifeste pour les apprenants, même lorsque ceux-ci n'ont pas développé d'expertise linguistique.

En conclusion

La recherche didactique dans laquelle je me suis engagée trouve ses origines dans ma pratique pédagogique. Elle m'a permis, dans un mouvement de distanciation, de prendre conscience de certains enjeux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais et à l'utilisation des traducteurs en ligne par les élèves et d'examiner certaines de mes représentations relatives aux outils d'aide à la traduction. L'approche cognitive adoptée pour examiner le processus de consultation des traducteurs en ligne a conduit à l'identification des activités cognitives à l'œuvre dans le cadre d'une utilisation efficace de ces outils. Ces résultats peuvent constituer une base de réflexion pour la conception d'activités méthodologiques à destination des élèves. L'étude du fonctionnement des différents outils d'aide à la traduction a par ailleurs apporté un éclairage sur les compétences instrumentales spécifiques aux traducteurs en ligne. Enfin, l'examen de cette pratique en tant que pratique littéracique a permis de mesurer l'influence du contexte institutionnel sur les pratiques des élèves : il est apparu que la distinction opérée par Barton et Hamilton (2010) entre pratiques littéraciques dominantes et pratiques vernaculaires ne permet pas de rendre compte de la spécificité du recours aux traducteurs en ligne. Cette pratique semble plutôt relever d'une pratique buissonnière, qui constituerait une autre forme de pratique littéracique : en s'emparant de ces outils, les élèves font des détours ou empruntent des chemins de traverse, selon les usages, pour atteindre les objectifs fixés en respectant les normes institutionnelles.

Cette recherche s'est voulue d'emblée exploratoire. Elle a en effet exploré la question des traducteurs en ligne en relation à l'enseignement-apprentissage en L2 selon plusieurs axes, mais elle a également effleuré d'autres pistes qui semblent prometteuses et mériteraient d'être poursuivies. J'ai en effet porté mon attention sur les représentations des enseignants et des élèves ainsi que sur les pratiques de ces derniers, mais j'ai principalement pris en compte la dimension cognitive de cette pratique. Une étude approfondie de ses aspects affectifs semblerait pertinente. En effet, la vérification a été ici présentée comme une activité cognitive, mais elle peut également renvoyer au doute ou à la curiosité. De fait, cognition et affects vont de pair (Damasio, 1995) et il peut être réducteur de ne considérer qu'un de ces deux aspects, car les émotions sont constitutives de l'apprentissage :

[c]'est parce que l'enfant est confronté à la nouveauté qu'il peut apprendre ; c'est parce qu'il transforme sa représentation de la nouveauté en l'articulant à des savoirs antérieurs ou en découvrant de nouvelles façons d'agir qu'il apprend. Or le déséquilibre, l'incertitude de parvenir à maîtriser la situation, en principe provisoire et les éventuelles erreurs pouvant, de surcroît, être considérées de façon réprobatrice, sont inconfortables et sources d'émotions déplaisantes voire douloureuses. En conséquence, il importe que l'accompagnement pédagogique permette d'inscrire ce déséquilibre dans un contexte de sécurité favorable à la régulation des émotions générées par l'activité d'apprentissage. (Cuisinier, 2016, p.13).

Le recours aux traducteurs en ligne à des fins de vérification pourrait viser à rassurer l'élève qui se trouve dans une situation inconfortable car déséquilibrée. Cet inconfort peut être d'autant plus grand dans une classe de L2 que l'objet même de l'apprentissage implique une perte de repères (Piccardo, 2013). Cette pratique pourrait aussi être associée à des émotions positives comme la curiosité, et être l'indice de la motivation de l'élève dans le cadre de l'apprentissage de la L2 (Dewaele & MacIntyre, 2014). Une étude des liens entre traducteurs en ligne et émotions a été entamée (Bourdais, 2020), mais il conviendrait de poursuivre cette étude en prenant en compte la façon dont cognition et affects sont imbriqués.

Les pratiques numériques des lycéens ont par ailleurs été examinées en tant que pratiques individuelles et ont révélé une diversité des pratiques. Les liens entre pratiques scripturales et école ont été évoqués, et l'étude de cas a suggéré que, dans le cas de Raphaëlle, les pratiques numériques, la sélection des outils employés et la consultation des outils d'aide à la traduction pouvaient être influencées par un contexte familial où la lecture est encouragée. Les données recueillies n'ont toutefois pas permis d'approfondir davantage cette question. De fait, des liens ont été établis entre les pratiques numériques personnelles d'adolescents et le capital numérique familial (Fluckiger, 2007). On peut alors se demander si cette influence s'étend à la consultation des outils d'aide à la traduction. La recherche exploratoire présentée ici laisse donc penser que l'étude de l'utilisation des traducteurs en ligne en contexte scolaire a encore de nombreuses pistes à explorer.

Cette recherche a prouvé que le recours aux traducteurs en ligne est une pratique courante parmi les lycéens, mais aussi que ces pratiques sont inégalement efficaces. Cela laisse penser qu'il est temps de mener une réflexion sur le développement d'un usage raisonné, c'est-à-dire critique et informé, des traducteurs en ligne dans le cadre de la classe d'anglais. Les inquiétudes ressenties par les enseignants ont été évoquées dans certaines études (par exemple Crossley, 2018) et l'expérience empirique confirme que les améliorations rapides des traducteurs en ligne déstabilisent parfois les enseignants. Cette recherche a toutefois pointé les limites de ces outils :

les progrès observés relèvent de la dimension linguistique et tout particulièrement morphosyntaxique et le fonctionnement des traducteurs en ligne ne leur permet pas de prendre en charge tout ce qui « déborde » de la sphère linguistique. Par conséquent, les enjeux pragmatiques et sociolinguistiques doivent être pris en charge par les utilisateurs. En outre, bien que le recours aux traducteurs en ligne puisse constituer une aide cognitive, l'autonomie langagière reste l'objectif ultime de l'apprentissage d'une L2 (Germain & Netten, 2004). Cette autonomie ne peut se développer qu'en procéduralisant les connaissances et le traducteur en ligne ne permet pas de faire l'économie de la mémorisation lexicale. Il peut être considéré comme un outil supplémentaire qui peut être ajouté au répertoire d'apprentissage des élèves et c'est en ce sens qu'il importe de les accompagner dans le développement d'une pratique raisonnée, en les sensibilisant aux enjeux éthiques (Ollivier *et al.*, 2018, p.13) soulevés par la question du plagiat. Il est certes possible que ces pratiques buissonnières conduisent à une redéfinition de certains enjeux relatifs à l'enseignement-apprentissage d'une L2, mais il semble improbable que le recours aux traducteurs en ligne puisse se substituer à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Bibliographie

- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 167(3), 267–284.
- AHMED, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham : Duke University Press.
- AIKEN, M. (2019). An updated evaluation of Google Translate accuracy. *Studies in Linguistics and Literature*, 3(3), 253–260.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.22158/sll.v3n3p253>>
- ANDRÈS, I., CHILVERS, P. & VOISIN, J. (2014). *Freestyle : Anglais Seconde*. Paris : Hachette Éducation.
- ARCHIBALD, A. & JEFFERY, G. (2000). Second language acquisition and writing : a multi-disciplinary approach. *Learning and Instruction*, 10(1), 1–11.
Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00015-8)>
- ATKINSON, D. (1987). The mother tongue in the classroom : a neglected resource ? *ELT journal*, 41(4), 241-247. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1093/ELT/41.4.241>>
- AZAOU, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral* (Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3).
- BADDELEY, A. (1986). *Working Memory*. Oxford : Oxford University Press.
- BADDELEY, A. (1998). Working memory. *Comptes Rendus de l'Académie Des Sciences- Séries III - Sciences de La Vie*, 321(2–3), 167–173.
Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S0764-4469\(97\)89817-4](https://doi.org/10.1016/S0764-4469(97)89817-4)>
- BAHRI, H. & MAHADI, T. (2016). Google Translate as a supplementary tool for learning Malay : a case study at Universiti Sains Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 161–167.
- BAILLY, S., GUÉLY, E., NORMAND, C. & PEREIRO, M. (2008). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : Vingt ans après... *Mélanges CRAPEL*, 33, 10.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères*, 23(1), 93–109.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/reper.2001.2359>>
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29–40. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>>
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45–62.

- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- BELLOS, D. (2011). *Is that a fish in your ear? Translation and the meaning of everything*. London : Penguin Books.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- BOSHER, S. (1998). The composing processes of three Southeast Asian writers at the post-secondary level : an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 205–241. Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90013-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90013-3)>
- BOURDAIS, A. (2020). Usage des traducteurs en ligne et enjeux affectifs de l'apprentissage de l'anglais en lycée. In L. Acosta Córdoba & V. Piccoli (Eds.), *Actes d'ICODOC 2019 : Émotion, empathie, affectivité* (81). Lyon.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208102002>>
- BOURNEL BOSSON, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12(1), 31–43.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.01.003>>
- BRIGGS, N. (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom : students' use, perceptions, and analyses. *JALT CALL Journal*, 14(1), 2–24.
- BUYSE, K. & VERLINDE, S. (2013). Possible effects of free online data driven lexicographic instruments on foreign language learning : the case of Linguee and the interactive language toolbox. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 507–512.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.675>>
- CASE, M. (2015). Machine translation and the disruption of foreign language learning activities. *E-Learning Papers*, (45), 4–16.
- CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 108, 401–410.
- CATROUX, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : guide pratique*. Paris : Ellipses.
- CHADELAT, J.-M. (1999). Traduire pour comprendre et apprendre : de la traduction pédagogique à une pédagogie de la traduction. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(1), 26–43.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/apliu.1999.2946>>
- COHEN, A. & BROOKS-CARSON, A. (2001). Research on direct versus translated writing : students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169–188.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00103>>
- COLLIN, S., GUICHON, N. & NTÉBUTSÉ, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, 22. Accessible en ligne <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm>
- CONEIN, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 124(2), 53–79.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- COOK, G. (2007). A thing of the future : translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396–401.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>>
- CORDER, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 5(1-4), 161-170.
- CORDIER, F. & GAONAC'H, D. (2005). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.
- CORREA, M. (2014). Leaving the « peer » out of peer-editing : online translators as a pedagogical tool in the Spanish as a second language classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 1–20.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.1.1>>
- COSTE, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 108, 393-400.
- CRESPI, P. (2017). Wordreference : une Wikipédia lexicographique. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 103–115.
- CROSSLEY, S. (2018). Technological disruption in foreign language teaching : the rise of simultaneous machine translation. *Language Teaching*, 51(4), 541–552.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/S0261444818000253>>
- CUISINIER, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 81(1), 9–21.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>>
- CUMMING, A. (2001). Learning to write in a second language : two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1–23.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4(1), 9–22.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>>
- DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- DARANCIK, Y. (2016). The effect of data-based translation program used in foreign language education on the correct use of language. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 15(4), 88–106.
- DAUNAY, B. & FLUCKIGER, C. (2018). Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ? *Recherches*, 69, 71–86.
- DE CARLO, M. (2006). Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 141(1), 117-128.
- DE CARLO, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 167(3), 299.
- DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Édition.
- DE SINGLY, F. (2012). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- DEMAIZIÈRE, F. & GROSBOIS, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/alsic.2691>>

- DEPP. (2021). *Repères et références statistiques 2021*.
<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- DEWAELE, J.-M. & MACINTYRE, P. (2014). The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>>
- DUCAR, C. & SCHOCKET, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom : pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779–795. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/flan.12366>>
- DUFF, P. (2012). How to carry out case study research. In A. MACKAY & S. M. GASS (Eds.), *Research methods in second language acquisition* (pp. 95–116). Chichester : John Wiley & Sons. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch6>>
- DUFF, P. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233–255.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>>
- DUFF, P. & POLIO, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154–166.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.2307/328119>>
- ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford : Oxford University Press.
- FERRIS, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- FLOWER, L., & HAYES, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.2307/356600>>
- FLUCKIGER, C. (2007). Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique. *Agora débats/jeunesses*, 46(4), 32–42.
- FLUCKIGER, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51–61. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/rfp.978>>
- FLUCKIGER, C. (2016). Culture numérique, culture scolaire : homogénéités, continuités et ruptures. *Diversité*, 185, 64–70.
- FLUCKIGER, C. (2019). Numérique en formation : des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*, 219, 17–30.
- FONTAINE, P., HERMENT, M., LEGAY, C., LENNEVI, C., TRIPAULT, I. & AZAÏS, H. (2012). *Password English Terminale*. Paris : Didier.
- FOSTER, P. (2009). Modelling second language performance : integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1093/applin/amp047>>
- FOSTER, P. & SKEHAN, P. (2013). Anticipating a post-task activity : the effects on accuracy, complexity, and fluency of second language performance. *The Canadian Modern Language Review*, 69(3), 249–273.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3138/cmlr.69.3.249>>

- FRIEDLANDER, A. (1990). Composing in English : effects of a first language on writing in English as a second language. In B. KROLL (Ed.), *Second language writing* (pp. 109–125). Cambridge : Cambridge University Press.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.012>>
- GAONAC'H, D. & FRADET, A. (2003). La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. In M. KAIL (Ed.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 91–150). Paris : Presses Universitaires de France.
- GARCIA, I. & PENA, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning : writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471–487.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>>
- GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7, 55–69. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/alsic.2280>>
- GOODFELLOW, I., BENGIO, Y. & COURVILLE, A. (2016). *Deep learning*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
- GOODY, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GOODY, J. & BIRAT, K. (2006). La littératie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. *Pratiques*, 131(1), 69–75.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2116>>
- GOODY, J. & LEJOSNE, J.-C. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques*, 131(1), 7–30.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2114>>
- GOODY, J. & WATT, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345.
- GRASSIN, J.-F. & GUICHON, N. (2019). Étude des enjeux symboliques liés aux objets nomades connectés : vers une analyse critique du discours. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 21(3), 29. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.7202/1067707ar>>
- GROSBOIS, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- GROVES, M. & MUNDT, K. (2015). Friend or foe ? Google Translate in language for academic purposes. *English for Specific Purposes*, 37, 112–121.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.09.001>>
- GUERNIER, M.-C., BARRÉ-DE MINAC, C., BRISSAUD, C. & MOUT, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Editions.
- GUICHON, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens—Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 157–187.
- Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/stice.2012.1041>>

- GUICHON, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(1).
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/alsic.2793>>
- GUICHON, N., & KONÉ, S. (2015). Outils numériques nomades : les effets sur l'attention des étudiants. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(3).
Accessible en ligne <<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26971>>
- GUICHON, N. & KONÉ, S. (2021). Littératies numériques et travail scolaire en contexte socio-éducatif malien. *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, 69, 68–84.
- HALL, C. (1990). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*, 24(1), 43–60. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.2307/3586851>>
- HAMEL, M.-J., SÉROR, J. & DION, C. (2015). *Writers in action : modelling and scaffolding second-language learners' writing process*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- HARGITAI, E. (2010). Digital na(t)ives ? Variation in internet skills and uses among members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>>
- HAYES, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In *Perspectives on writing : research, theory, and practice*. (pp. 6-44). Newark : International Reading Association.
- HAYES, J. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In E. STEINBERG & L. GREGG (Eds.), *Cognitive processes in writing : an interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- HILTON, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.
- HOFSTADTER, D. (2018). The shallowness of Google Translate. *The Atlantic* (Jan. 30, 2018). <<https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/01/the-shallowness-of-google-translate/551570/>>
- HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Du Centre de Recherches et d'applications Pédagogiques En Langues*, 75–87.
- HOLEC, H. & HUTTUNEN, I. (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes : recherche et développement*. Editions du Conseil de l'Europe.
- HOUSSAYE, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- HULL, G. (1987). The editing process in writing : a performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 8-29.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. In *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21–41). Paris : L'Harmattan.
- JIN, L. & DEIFELL, E. (2013). Foreign language learners' use and perception of online dictionaries : A survey study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 515.
- JONASSEN, D. (1992). What are cognitive tools ? In P. KOMMERS, D. JONASSEN, J. MAYES & A. FERREIRA (Eds.), *Cognitive Tools for Learning* (pp. 1–6). Berlin : Springer.
Accessible en ligne <https://doi.org/10.1007/978-3-642-77222-1_1>

- JONASSEN, D. & REEVES, T. (1996). Learning with technology : using computers as cognitive tools. In D. JONASSEN (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York : Macmillan.
- JOSEFSSON, E. (2011). *Contemporary approaches to translation in the classroom : a study of students' attitudes and strategies*. (Mémoire de Master).
<<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-5929>>
- KELLOGG, R. (1996). A model of working memory in writing. In M. LEVY & S. RANSDALL (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- KIM, Y. & YOON, H. (2014). The use of L1 as a writing strategy in L2 writing tasks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(3).
- KIRCHHOFF, K., TURNER, A. M., AXELROD, A. & SAAVEDRA, F. (2011). Application of statistical machine translation to public health information : a feasibility study. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 18(4), 473–478.
- KOBAYASHI, H. & RINNERT, C. (1992). Effects of first language on second language writing : translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183–209.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x>>
- KOEHN, P. & KNOWLES, R. (2017). Six challenges for neural machine translation. *Proceedings of the First Workshop on Neural Machine Translation*, 28–39. Vancouver : Association for Computational Linguistics.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.18653/v1/W17-3204>>
- LACELLE, N. & LEBRUN, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch*, 2, 1–17.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. & BOUTIN, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. & BOUTIN, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1), 71–89.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.7202/1018178ar>>
- LEE, M. (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(2), 1–19.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>>
- LEE, M. & BRIGGS, N. (2020). Effects of using machine translation to mediate the revision process of Korean university students' academic writing. *ReCALL*, 33(1), 18–33.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/S0958344020000191>>
- LEU, D. (2000). Exploring literacy on the Internet—Our children's future : changing the focus of literacy and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 53(5), 424–429.

- L'HOMME, M.-C. & CORMIER, M. (2014). Dictionaries and the digital revolution : a focus on users and lexical databases. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 331–340.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1093/ijl/ecu023>>
- LITTLEWOOD, W. & YU, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 42.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>>
- LOOCK, R. (2018). Traduction automatique et usage linguistique : une analyse de traductions anglais-français réunies en corpus. *Meta*, 63(3), 786–806.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.7202/1060173AR>>
- LOOCK, R. (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 (JoSTrans)*, 34, 150–170.
- LOPRIORE, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 141(1), 85–94.
- MACHIDA, S. (2011). Translation in teaching a foreign (second) language : a methodological perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2.
- MANCHON, R. M., MURPHY, L. & ROCA DE LARIOS, J. R. (2007). Lexical retrieval processes and strategies in second language writing : a synthesis of empirical research. *International Journal of English Studies*, 7(2), 149–174.
- MANGENOT, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(2), 187–206. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/alsic.1833>>
- MÉDIONI, M.-A., MAZET, F. & SEBAHI, E. (2016). Traduction, médiation et réflexion sur la langue. *Langues Modernes*, 2, 11–20.
- MOLINIÉ, M. & MOORE, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ). *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>>
- MULLER, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures. *Synergies Portugal*, 2, 119-130.
- MUNDT, K. & GROVES, M. (2016). A double-edged sword : the merits and the policy implications of Google Translate in higher education. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 387–401.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1172248>>
- MURPHY, L. & LARIOS, J. (2010). Searching for words : one strategic use of the mother tongue by advanced spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 19.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.02.001>>
- NIÑO, A. (2009). Machine translation in foreign language learning : language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241–258.
- OLLIVIER, C., CAWS, C., HAMEL, M.-J., JEANNEAU, C., SZIGETI, U. & ZOUROU, K. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe.

- OLLIVIER, C., JEANNEAU, C., HAMEL, M.-J. & CAWS, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (63). Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/lidil.9204>>
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University press.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. P. & KÜPPER, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.
- PAVEAU, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique : dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann.
- PENLOUP, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2).
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/rdlc.3900>>
- PENLOUP, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 57–70.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- PICCARDO, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 167(3), 285.
- PICCARDO, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 17–36.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/lidil.3310>>
- PIOLAT, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, (51), 55–74.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/linx.174>>
- POCHARD, J.-C. (1997). Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 108, 411-421.
- POIBEAU, T. (2019). *Babel 2.0 : où va la traduction automatique ?* Paris : Odile Jacob.
- PUREN, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Langues Modernes*, 1, 7–22.
- PUREN, C. (2021). 033_Fonctions_médiation langagière_L1-L2.
<<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033>>
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 108, 495–503.
- RAOOFI, S., CHAN, S. H., MUKUNDAN, J. & RASHID, S. M. (2014). A qualitative study into L2 writing strategies of university students. *English Language Teaching*, 7(11), 39–45.
- RIVENS-MOMPÉAN, A. & EISENBEIS, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1).
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>>

- ROCA, J. R., MURPHY, L. & MANCHÓN, R. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing : a study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13–44.
 Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80111-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80111-8)>
- ROSA, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- ROSENWALD, F. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DEPP.
- ROSENWALD, F., DEMAY, V., MONSO, O. & TRAORE, B. (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2020*. DEPP.
- ROSSI, C. (2019). L'apprenti traducteur et la machine : des connaissances aux perceptions de la traduction automatique. *Des mots aux actes*, 8, 93–105.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09779-2.p.0093>>
- ROUSSEL, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
- RUBIN, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131.
- SALOMON, G., PERKINS, D. & GLOBERSON, T. (1991). Partners in cognition : extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2–9.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3102/0013189X020003002>>
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In P. ROBINSON (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>>
- SCHNEIDER, É. (2014). Y a-t-il une littéracie adolescente ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (53). Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3406/spira.2014.1049>>
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133(3), 25–44.
- SELWYN, N. (2009). The digital native : myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–479.
- SHEPPARD, F. (2011). Medical writing in English : the problem with Google Translate. *La Presse Médicale*, 40(6), 565–566.
- SIMON, D.-L. (1997). Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 108, 445-455.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- SKEHAN, P. & FOSTER, P. (2001). Cognition and tasks. In P. ROBINSON (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183–205). Cambridge University Press.
 Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.009>>
- SOUBRIÉ, T. (2021). Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ? *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, 69, 16–28.

- STAPLETON, P. & LEUNG KA KIN, B. (2019). Assessing the accuracy and teachers' impressions of Google Translate : a study of primary L2 writers in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 56, 18–34. Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.07.001>>
- STARK, J., SANTONI, D., JAUBERT, V., CAMPS-VAQUER, P., LAVELLE, F. & LARREYA, P. (2011). *Meeting point : Première*. Paris : Hatier.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STREET, B. (1997). The implications of the « New Literacy Studies » for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45–59.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>>
- STREET, B. (2013). Literacy in theory and practice : challenges and debates over 50 years. *Theory Into Practice*, 52(sup1), 52–62.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795442>>
- SWELLER, J. (1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)>
- TARDIEU, C. (2014a). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- TARDIEU, C. (2014b). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'APLIUT*, 23(2), 12–33.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.4000/apliut.4373>>
- THOMAS, S., JOSEPH, C., LACCETTI, J., MASON, B., MILLS, S., PERRIL, S. & PULLINGER, K. (2007). Transliteracy : crossing divides. *First Monday*, 12(12).
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>>
- TRICOT, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37-64.
- TSAI, S.-C. (2019). Using Google Translate in EFL drafts : a preliminary investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5–6), 510–526.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527361>>
- TURNBULL, M. (2006). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but.... *Canadian Modern Language Review*. 57(4), 531-540.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>>
- UZAWA, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271–294.
Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90005-3)>
- VALIJÄRVI, R.-L. & TARSOLY, E. (2019). Translating Google Translate to the language classroom : pitfalls and possibilities. *Practitioner Research in Higher Education*, 12, 61–74.
- VAN PATTEN, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition : terms, linguistic features and research methodology. *Consciousness in Second Language Learning*, 27–36.

- WANG, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347–375.
- WANG, W. & WEN, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process : an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225–246.
- WENDEN, A. (1987). Metacognition : an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37(4), 573–597.
Accessible en ligne <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>>
- WENGER, E. (2011). *Communities of practice : a brief introduction*.
- WOODALL, B. R. (2002). Language-switching : using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7–28.
Accessible en ligne <[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00051-0)>
- YOON, C. (2016). Concordancers and dictionaries as problem-solving tools for ESL academic writing. *Language Learning & Technology*, 20(1), 209–229.

Index des auteurs

- Aden, 99, 102, 104, 305
Aiken, 39, 305
Atkinson, 99, 305
Baddeley, 46, 50, 51, 53, 56, 305
Bahri, 73, 75, 305
Barré-De Miniac, 18, 54, 94, 95, 96, 97, 122, 305, 309
Barton, 23, 87, 88, 89, 94, 95, 301, 305
Beacco, 78, 306
Bellos, 30, 306
Bosher, 58, 198, 306
Boutin, 18, 311
Briggs, 74, 75, 76, 77, 249, 287, 306, 311
Brooks-Carson, 18, 58, 61, 65, 68, 198, 306
Buyse, 36, 306
Case, 74, 75, 92, 121, 306, 308
Castellotti, 17, 99, 101, 102, 111, 306
Chadelat, 99, 100, 103, 306
Chamot, 68, 70, 313
Cohen, 5, 18, 58, 61, 65, 68, 198, 306
Cole, 87, 88, 92, 314
Collin, 23, 306
Conein, 79, 306
Cooper, 56
Corder, 103, 307
Cordier, 18, 50, 55, 59, 281, 284, 307
Cormier, 32, 312
Correa, 40, 307
Coste, 111, 307
Crespi, 36, 307
Crossley, 39, 302, 307
Cumming, 64, 67, 72, 307
Dabène, 18, 91, 92, 94, 97, 307
Darancik, 31, 39, 307
Daunay, 18, 23, 307
De Carlo, 101, 102, 103, 111, 307
De Certeau, 71, 90, 95, 238, 307
Deifell, 73, 75, 76, 77, 80, 310
Demaizière, 48, 307
Ducar, 16, 39, 40, 41, 308
Duff, 99, 120, 121, 308
Eisenbeis, 77, 313
Ellis, 121, 158, 161, 308
Flower, 18, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 308, 310
Fluckiger, 18, 23, 149, 298, 302, 307, 308
Foster, 18, 60, 61, 66, 161, 212, 216, 250, 308, 314
Fradet, 18, 50, 56, 309
Gaonac'h, 18, 50, 56, 59, 281, 284, 307, 309
Gaonac'h, 55
Garcia, 73, 75, 77, 309
Germain, 77, 176, 250, 287, 303, 309
Goodfellow, 28, 309
Goody, 23, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 309
Grosbois, 3, 5, 17, 48, 284, 287, 307, 309
Groves, 39, 40, 42, 46, 74, 75, 92, 215, 309, 312
Guernier, 18, 54, 94, 95, 309
Guichon, 3, 5, 16, 18, 23, 95, 121, 123, 125, 266, 289, 292, 306, 309, 310
Hall, 18, 58, 68, 198, 310
Hamel, 3, 5, 16, 18, 289, 290, 310, 312, 313
Hamilton, 23, 87, 88, 89, 94, 95, 301, 305
Hayes, 18, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 97, 308, 310
Hilton, 59, 310
Holec, 77, 310
Jaffré, 90, 310
Jin, 73, 75, 76, 77, 80, 310
Jonassen, 78, 79, 310, 311
Joseffson, 73
Josefsson, 40, 75, 311
Kellogg, 18, 35, 46, 51, 311
Kim, 61, 62, 64, 67, 311
Kobayashi, 18, 65, 66, 68, 311
Koné, 18, 121, 123, 310
L'Homme, 32, 312
Lacelle, 18, 23, 311
Lahire, 18, 90, 91, 92, 93, 298, 311
Lebrun, 18, 23, 311
Lee, 39, 40, 74, 75, 76, 92, 311
Leu, 23, 311
Littlewood, 99, 312
Loock, 3, 5, 26, 41, 78, 312

Lopriore, 99, 100, 312
 Machida, 99, 100, 111, 312
 Manchon, 58, 66, 67, 68, 72, 285, 312
 Mangenot, 78, 312
 Médioni, 99, 103, 110, 312
 Mundt, 39, 40, 42, 46, 74, 75, 92, 215,
 309, 312
 Murphy, 58, 67, 312, 314
 Netten, 77, 176, 250, 287, 303, 309
 Niño, 73, 75, 76, 312
 O'Malley, 68, 69, 70, 313
 Ollivier, 18, 35, 95, 289, 303, 312, 313
 Penloup, 18, 89, 94, 97, 236, 292, 313
 Piolat, 46, 49, 313
 Poibeau, 25, 26, 27, 29, 30, 313
 Puren, 17, 64, 65, 99, 101, 103, 111, 313
 Py, 99, 103, 313
 Rivens-Mompéan, 77, 313
 Rossi, 78, 314
 Roussel, 18, 56, 59, 60, 61, 314
 Rubin, 68, 69, 70, 314
 Salomon, 78, 79, 314
 Schmidt, 18, 59, 76, 314
 Schneider, 19, 23, 314
 Schocket, 16, 39, 40, 41, 308
 Scribner, 87, 88, 92, 314
 Selwyn, 23, 314
 Skehan, 18, 60, 61, 66, 161, 250, 282, 308,
 314
 Soubrié, 18, 95, 314
 Stapleton, 74, 75, 76, 77, 315
 Street, 23, 87, 88, 89, 90, 92, 315
 Sweller, 56, 59, 60, 61, 315
 Tardieu, 3, 5, 17, 64, 70, 99, 101, 144, 286,
 315
 Tarsoly, 39, 74, 76, 77, 80, 287, 315
 Thomas, 19, 23, 315
 Tsai, 39, 74, 75, 315
 Turnbull, 99, 111, 315
 Uzawa, 18, 65, 68, 315
 Valijärvi, 39, 74, 76, 77, 80, 287, 315
 Van Patten, 60, 61, 315
 Verlinde, 36, 306
 Wang, 18, 57, 58, 61, 62, 64, 66, 67, 68,
 316
 Wang & Wen, 18, 57, 58, 61, 62, 66, 67
 Wenden, 68, 70, 316
 Woodall, 58, 61, 62, 63, 64, 67, 316
 Yoon, 61, 62, 64, 67, 74, 75, 76, 77, 79,
 80, 82, 176, 311, 316

Table des figures

Figure 1.1 - Exemple d'erreur dans le texte source	17
Figure 1.1 - Modélisation de la traduction statistique d'après Kirchhoff <i>et al.</i> (2011)	27
Figure 1.2 - La traduction neuronale : exemple de plongement de mots	30
Figure 1.3 - Captures d'écran de Linguee et Wordreference sur <i>smartphone</i>	33
Figure 1.4 - Captures d'écran de Google Traduction sur ordinateur et sur <i>smartphone</i>	34
Figure 1.5 - Spécificités de trois outils d'aide à la traduction	37
Figure 2.1 - Modèle de processus rédactionnel (Flower & Hayes, 1980).....	47
Figure 2.2 - Exemple de gestion de la charge cognitive	50
Figure 2.3 - Modèle du processus rédactionnel selon Kellogg (1996).....	51
Figure 2.4 - Modèle révisé du processus rédactionnel (Hayes, 1996)	53
Figure 2.5 - Modélisation du processus de mémorisation.....	55
Figure 2.6 - Exemple de production écrite en anglais par une élève de Terminale	63
Figure 2.7 - Modèle du processus de consultation du traducteur en ligne	81
Figure 3.1 - Rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000).....	96
Figure 4.1 - Capture d'écran du logiciel Pages	128
Figure 4.2 - Capture d'écran de Google Traduction sur tablette	129
Figure 4.3 - Document-support pour les observations de pratiques.....	131
Figure 4.4 - Étude de cas : déroulement du protocole.....	137
Figure 4.5 - Étude de cas : document support	139
Figure 4.6 - Document support pour l'entretien : émoticônes	140
Figure 5.1 - Répartition des élèves par genre selon les séries.....	145
Figure 5.2 - Intérêt des participants pour l'anglais	147
Figure 5.3 - Niveau en anglais perçu par les participants	147
Figure 5.4 - Goût pour l'anglais selon le niveau.....	148
Figure 5.5 - Répartition des enseignants par tranche d'âge	149
Figure 5.6 - Répartition des enseignants par ancienneté.....	150
Figure 5.7 - Répartition des enseignants par type d'établissement.....	151
Figure 6.1 - Représentations des enseignants sur les traducteurs en ligne (QE).....	172
Figure 6.2 - Représentations des lycéens sur les traducteurs en ligne (QL)	175
Figure 6.3 - Fréquence d'utilisation des outils numériques par les enseignants.....	177

Figure 6.4 - Fréquence d'utilisation des outils numériques selon l'âge (QE)	180
Figure 6.5 - Discours des enseignants perçus par les lycéens (QL)	182
Figure 6.6 - Discours des enseignants sur les outils numériques (QE)	183
Figure 6.7 - Discours des enseignants sur les outils numériques selon l'âge (QE)	184
Figure 6.8 - Fréquence d'utilisation des outils numériques (QL)	186
Figure 6.9 - Utilisation des traducteurs en ligne selon le niveau perçu (QL).....	187
Figure 6.10 - Utilisation des traducteurs en ligne selon l'intérêt pour l'anglais (QL)	188
Figure 6.11 - Contexte d'utilisation des traducteurs en ligne (QL)	189
Figure 6.12 - Raisons pour l'utilisation des traducteurs en ligne	190
Figure 6.13 - Activités de révision et utilisation du texte cible (QL).....	191
Figure 6.14 - Utilisation du texte cible selon le niveau perçu des lycéens.....	193
Figure 7.1 - Nature grammaticale du texte source	200
Figure 7.2 - Activités de pré-édition	202
Figure 7.3 - Exemple de détection d'une erreur morphosyntaxique.....	204
Figure 7.4 - Révision du texte en langue cible	206
Figure 7.5 - Mode d'intégration du TC au texte en cours de production.....	208
Figure 7.6 - Apport du texte cible (TC) au texte produit (TP).....	209
Figure 7.7 - Analyse comparative des erreurs verbales.....	214
Figure 7.8 - Analyse comparative de la grammaticalité des propositions	219
Figure 7.9 - Cohérence des phrases.....	220
Figure 8.1 - Exemples de saisie assistée par la machine	239
Figure 8.2 - Recherche de la traduction d'« intégrer » sur Wordreference : Elsa	240
Figure 8.3 - Recherche "approfondir" - séance 1 : Raphaëlle et Léa	269
Figure 8.4 - génération de texte en L1 assistée par ordinateur : Raphaëlle.....	270
Figure 8.5 - Aide sémantique à la saisie de texte : Raphaëlle	271
Figure 9.1 - Révision du processus de consultation des traducteurs en ligne (lycéens)	283

Table des tableaux

Tableau 1.1 - Forces et faiblesses des traducteurs en ligne.....	43
Tableau 2.1 - Composantes de l'environnement de la tâche : exemples	48
Tableau 2.2 - Processus et stratégies cognitives (Rubin, 1981)	69
Tableau 2.3 - Synthèse d'articles sur les traducteurs en ligne et l'apprentissage d'une L2.....	75
Tableau 3.1 - Place de la L1 dans trois manuels d'anglais en lycée	105
Tableau 3.2 - Épreuves du CAPES d'anglais	108
Tableau 3.3 - Épreuves d'admissibilité à l'agrégation d'anglais	109
Tableau 4.1 - Axes de recherche et collecte des données	119
Tableau 5.1 - Questionnaires des lycéens : langue parlée à la maison.....	144
Tableau 5.2 - Répartition des participants par série	145
Tableau 5.3 - Pratiques observées : informations générales sur les données recueillies.....	152
Tableau 5.4 - Exemples de textes produits à l'aide de Google Traduction	154
Tableau 5.5 - Étude de cas : tableau de synthèse des données recueillies	157
Tableau 5.6 - Observation des pratiques d'élèves : récapitulatif des analyses	161
Tableau 5.7 - Type de données recueillies et indicateurs observés.....	162
Tableau 5.8 - Synthèse des données recueillies	165
Tableau 6.1 - Outils numériques employés par les enseignants.....	178
Tableau 7.1 - Fluidité rédactionnelle : tableau comparatif.....	197
Tableau 7.2 - Activités de pré-édition : exemples.....	202
Tableau 7.3 - Exemples de modification du texte produit à l'aide du TC	211
Tableau 7.4 - Analyse des verbes conjugués.....	213
Tableau 7.5 - Analyse de la structure syntaxique des phrases	217
Tableau 7.6 - Typologie des catégories employées pour l'analyse syntaxique	218
Tableau 7.7 - Catégories d'analyse de la cohérence des phrases.....	220
Tableau 7.8 - Emploi des adjectifs : informations quantitatives	221
Tableau 7.9 - Analyse de l'emploi des adjectifs	222
Tableau 7.10 - Représentations et pratiques observées	226
Tableau 8.1 - Etats d'esprit d'Elsa lors des activités d'écriture	231
Tableau 8.2 - Type de recherche effectuée selon l'outil par séance (S1, S2 ou S3).....	233

Tableau 8.3 - Type de recherche effectué selon l'outil (S2 et S3) : Elsa.....	234
Tableau 8.4 - Recherches effectuées avec les ressources en ligne - séance 2 : Elsa.....	237
Tableau 8.5 - Recherches effectuées avec Google Traduction - séance 3 : Elsa	242
Tableau 8.6 - États d'esprit de Raphaëlle lors d'activités scripturales	249
Tableau 8.7 - Recherches effectuées - séance 1 : Raphaëlle et Léa	252
Tableau 8.8 - Recherches effectuées - séance 2 : Raphaëlle	253
Tableau 8.9 - Recherches effectuées avec Google Traduction - séance 3 : Raphaëlle	254
Tableau 8.10 - Ressources en ligne consultées : Raphaëlle	255
Tableau 8.11 - Type de recherche effectuée selon l'outil en ligne : Raphaëlle	257
Tableau 8.12 - Récapitulatif de l'utilisation des recherches effectuées : Raphaëlle.....	272
Tableau 9.1 - Le traducteur en ligne : exemples d'activités d'apprentissage	288
Tableau 9.2 - Biais et propositions pour de prochaines recherches	298

Table des transcriptions

Transcription 5.1 – Charlotte : « Elle va voir mon fond d'écran ».....	158
Transcription 5.2 – Charlotte : « c'est gênant ! »	159
Transcription 8.1 – Elsa : « je suis quand même assez fortes en langues »	228
Transcription 8.2 – Elsa : « <i>Game Sup. Yeah !</i> ».....	228
Transcription 8.3 – Elsa : « je dessine beaucoup »	229
Transcription 8.4 – Elsa : le dessin, « a way out ».....	229
Transcription 8.5 – Elsa : « spontanément, je vais pas lire des livres en anglais ».....	229
Transcription 8.6 – Elsa : « en cours, ça me gêne pas d'écrire ».....	230
Transcription 8.7 – Elsa : « on nous conseille plein de sites, mais... »	235
Transcription 8.8 – Elsa : « des fois, c'est un peu galère ».....	236
Transcription 8.9 – Elsa : « La flèche »	241
Transcription 8.10 – Raphaëlle : « Writepad »	245
Transcription 8.11 – Raphaëlle : « je fais tout en anglais »	246
Transcription 8.12 – Raphaëlle : « moi je veux être <i>translator</i> , tu me laisses tranquille ? »..	246
Transcription 8.13 – Raphaëlle - « je veux vraiment être dans la traduction ».....	246
Transcription 8.14 – Raphaëlle : « Google trad et Wordreference »	248
Transcription 8.15 – Raphaëlle : « pour les cours, pas énormément ».....	251
Transcription 8.16 – Raphaëlle : « ballon prisonnier »	251
Transcription 8.17 – Raphaëlle : « réchauffement climatique »	251
Transcription 8.18 – Raphaëlle : « Faut que tu fasses un traducteur ».....	256
Transcription 8.19 – Raphaëlle : « validé par la communauté ».....	259
Transcription 8.20 – Raphaëlle : « de toute façon, "baccalauréat", ça se traduit pas ».....	259
Transcription 8.21 – Raphaëlle : « coutumes »	263
Transcription 8.22 – Raphaëlle : « "J'ai obtenu", c'est " <i>I passed</i> ", non ? ».....	264
Transcription 8.23 – Raphaëlle : « les langues ».....	265
Transcription 8.24 – Raphaëlle : « un synonyme de <i>really</i> ».....	266
Transcription 8.25 – Raphaëlle : « s'immerger »	268
Transcription 8.26 – Raphaëlle : « assidu »	269

Table des annexes

Annexe 1 - Questionnaire lycéens (QL).....	327
Annexe 2 - Questionnaire enseignants (QE)	329
Annexe 3 - Formulaire de consentement (étude de cas)	331
Annexe 4 - Guide d'entretien (étude de cas)	333
Annexe 5 - Transcription de l'interaction entre Elsa et Alice	335
Annexe 6 - Transcription de l'interaction entre Raphaëlle et Léa	341
Annexe 7 - Transcription de l'entretien avec Elsa.....	347
Annexe 8 - Transcription de l'entretien avec Raphaëlle.....	351

Annexe 1 - Questionnaire lycéens (QL)

Mes usages des traducteurs en ligne pour écrire en anglais

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

1. Mon profil

Age : _____

Série : ES L S ST2S

Sexe : M F

STD2A STL STMG

1.1 Vous et les langues étrangères

A la maison, vous parlez ... toujours français parfois français, parfois une autre langue toujours une autre langue

1.2 Vous et l'anglais

Votre niveau en anglais : j'ai un très bon niveau je m'en sors bien j'ai quelques difficultés je suis mauvais(e)

Votre goût pour l'anglais : j'adore j'aime bien je n'aime pas vraiment je déteste

1.3 Pendant votre temps libre ...

vous regardez des films ou des séries en version originale (avec ou sans sous-titres). jamais rarement régulièrement très souvent

vous consultez des sites internet ou des blogs en anglais, vous lisez des articles de journaux en anglais. jamais rarement régulièrement très souvent

vous lisez des livres en anglais. jamais rarement régulièrement très souvent

vous participez à des forums en anglais. jamais rarement régulièrement très souvent

vous échangez avec des amis en anglais (email, chat, etc). jamais rarement régulièrement très souvent

vous parlez anglais avec votre famille ou avec des amis. jamais rarement régulièrement très souvent

Autres usages de l'anglais :

2. Les ressources en ligne et moi

2.1 A quelle fréquence utilisez-vous ces ressources en ligne ?

Collins Dictionary jamais rarement régulièrement à chaque fois que je peux je ne connais pas

Google traduction jamais rarement régulièrement à chaque fois que je peux je ne connais pas

Linguee jamais rarement régulièrement à chaque fois que je peux je ne connais pas

Reverso jamais rarement régulièrement à chaque fois que je peux je ne connais pas

Wordreference jamais rarement régulièrement à chaque fois que je peux je ne connais pas

Autres ressources en ligne que vous utilisez :

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

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

quand vous lisez (articles de journaux, sites internet, livres) ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

pour traduire des chansons ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

quand vous échangez avec des amis ou de la famille (chat, emails) ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

quand vous participez à un forum ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

pour faire vos devoirs ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

pour vous aider à préparer une expression orale/écrite pour un cours ? jamais rarement parfois régulièrement dès que je peux

Autres usages :

2.3 Pour quelle(s) raisons utilisez-vous les traducteurs en ligne ?				
Je ne comprends pas un mot anglais.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je ne comprends pas une phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je ne sais pas comment dire un mot.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je ne sais pas comment construire ma phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je vérifie le sens d'un mot anglais que j'ai envie d'utiliser mais dont je ne suis pas sûr(e).	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Je vérifie la construction de ma phrase.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> à chaque fois que je peux
Autres situations :				
2.4 Comment utilisez-vous les propositions du traducteur en ligne ?				
Je copie-colle les mots proposés dans mon document.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Je mémorise et j'écris les mots proposés dans mon document.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Je vérifie le sens du mot proposé en utilisant le traducteur en ligne.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Je vérifie le sens du mot proposé ou la correction de la structure en utilisant d'autres ressources (dictionnaire, Google, etc.).	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Je fais une nouvelle recherche si je ne suis pas sûr(e) que la proposition soit correcte ou appropriée.	<input type="checkbox"/> jamais	<input type="checkbox"/> rarement	<input type="checkbox"/> régulièrement	<input type="checkbox"/> toujours
Autres usages :				

SI VOUS N'AVEZ JAMAIS RECOURS AUX TRADUCTEURS EN LIGNE :

2.5 Pourquoi n'avez-vous jamais recours aux traducteurs en ligne ?				
Je n'en ai pas besoin, je me débrouille bien en anglais.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord
Ça me fait faire des erreurs.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord
J'ai l'habitude de travailler avec des ressources papier.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord
Les professeurs l'interdisent.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord
Mes parents me l'interdisent.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord
Autres raisons :				

POUR TOUS

2.6 Pour vous, utiliser les traducteurs en ligne, ...					
ça aide à progresser.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> Sans opinion
ça aide à comprendre.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> Sans opinion
ça aide à s'exprimer.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> Sans opinion
c'est tricher.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> Sans opinion
ça fait faire des erreurs.	<input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/> Sans opinion
Autres propositions :					

3. Les ressources en ligne et l'école

Mes professeurs d'anglais m'interdisent d'utiliser ces ressources.	<input type="checkbox"/> Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> Google traduction	<input type="checkbox"/> Linguee	<input type="checkbox"/> Reverso	<input type="checkbox"/> Wordreference
Mes professeurs m'ont déjà conseillé ces ressources.	<input type="checkbox"/> Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> Google traduction	<input type="checkbox"/> Linguee	<input type="checkbox"/> Reverso	<input type="checkbox"/> Wordreference
Mes professeurs m'ont déjà aidé(e) ou appris à utiliser ces ressources de façon efficace.	<input type="checkbox"/> Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> Google traduction	<input type="checkbox"/> Linguee	<input type="checkbox"/> Reverso	<input type="checkbox"/> Wordreference
Autres ressources conseillées par vos professeurs (aide linguistique) :					

Annexe 2 - Questionnaire enseignants (QE)

Outils numériques : représentations et pratiques des enseignants d'anglais

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre d'un projet de recherche mené à l'Université Lumière – Lyon 2 portant sur les traducteurs en ligne et l'enseignement-apprentissage de l'anglais au lycée. Je vous remercie d'y répondre le plus précisément possible. Vos réponses resteront strictement confidentielles. Les informations seront traitées de façon anonyme.

1. Profil

Vous êtes : une femme un homme

Vous avez :

- entre 21 et 30 ans
- entre 31 et 40 ans
- entre 41 et 50 ans
- entre 51 et 60 ans
- plus de 60 ans

Vous enseignez :

- en collège.
- en lycée, en filière générale.
- en lycée, en filière technologique.
- en lycée professionnel.

Vous êtes :

- en poste fixe.
- Titulaire sur Zone de Remplacement.
- Contractuel.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Vous êtes stagiaire.
- Vous êtes néo-titulaire.
- Entre 2 et 5 ans.
- Entre 6 et 10 ans.
- Entre 11 et 20 ans.
- Depuis plus de 20 ans.

2. Pratiques numériques

2.1 A quelle fréquence utilisez-vous internet ...				
... pour consulter votre messagerie ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour consulter des réseaux sociaux ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour consulter des sites d'information (presse, radio) ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour trouver des informations pratiques (TCL, SNCF, etc.) ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour faire des achats en ligne ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour regarder des films ou écouter de la musique en streaming ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour jouer à des jeux en ligne ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour consulter des sites académiques, des sites d'enseignants ou d'éditeurs ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour consulter des sites de référence (dictionnaires, traducteurs, concordanciers comme Linguee, etc.) ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
Autres usages:				

2.2 A quelle fréquence utilisez-vous ces sites de référence ? Veuillez cocher la case appropriée, sachant que 1 = Jamais et 4 = Très régulièrement. 0 = vous ne connaissez pas le site.					
anglaisfacile.com	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Google traduction	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Linguee	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Merriam-Webster Dictionary	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Reverso	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wordreference	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Autres ressources en ligne que vous utilisez :					

3. Le numérique en cours d'anglais

3.1 Dans le cadre de vos cours, à quelle fréquence vos élèves utilisent-ils individuellement des ressources numériques ...					
... pour réaliser des productions à l'écrit (traitement de texte, par ex.) ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	
... pour réaliser des diaporamas ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	
... pour réaliser des productions en ligne (posters interactifs, par ex.) ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	
... pour s'entraîner à la compréhension de l'oral ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	
... pour s'enregistrer dans le cadre d'une activité de prod. orale ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	
... pour réaliser des montages vidéo ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)	

... pour faire des recherches ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... pour vérifier la correction d'une structure grammaticale, la prononciation d'un mot ou chercher du vocabulaire ?	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
Autres usages :				

3.2 Quel discours tenez-vous auprès de vos élèves par rapport à ces ressources en ligne ?					
anglaisfacile.com	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Collins Dictionary	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Google traduction	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Linguee	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Merriam-Webster Dictionary	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Reverso	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Wordreference	<input type="checkbox"/> je l'interdis ou je la déconseille.	<input type="checkbox"/> je la conseille.	<input type="checkbox"/> je donne des conseils ponctuels pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> j'organise des séances de méthodologie pour aider les élèves à utiliser cette ressource.	<input type="checkbox"/> je n'en parle pas.
Autres ressources linguistiques en ligne dont vous parlez en classe :					

3.3 Lorsque vos élèves ont besoin d'aide (vérification d'une structure, demande de lexique ...)				
... vous répondez personnellement à leur question.	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... vous demandez à d'autres élèves de répondre.	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... ils demandent à leurs camarades (travail en groupe, par ex.).	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... ils consultent des ressources papier (manuels scolaires, dictionnaires bilingues ou unilingues).	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
... ils consultent des ressources en ligne (ordinateur de la classe, salle multimédia, tablettes, smartphone).	<input type="checkbox"/> 1 (=jamais)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 (=très régulièrement)
Autres :				

4. Représentations des traducteurs en ligne

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes sur les traducteurs en ligne? 1= pas du tout d'accord et 4 =tout à fait d'accord.				
Les traducteurs en ligne aident les élèves à apprendre.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à améliorer leur compréhension de l'écrit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à améliorer leur expression écrite.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à améliorer leurs compétences à l'oral.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à traduire de l'anglais vers le français.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à développer des compétences grammaticales.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils aident les élèves à devenir autonomes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils rassurent les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils constituent une alternative intéressante aux dictionnaires.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils constituent une ressource utile pour les enseignants et les traducteurs.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ils font gagner du temps.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Les élèves savent les utiliser.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Autres :				

Annexe 3 - Formulaire de consentement (étude de cas)



Autorisation pour l'enregistrement et l'exploitation des données enregistrées

Votre enfant est volontaire pour participer à un projet de recherche mené par Aurélie Bourdais, professeur d'anglais au Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2, dans le cadre d'un doctorat sous la direction de M. Nicolas Guichon, au sein du laboratoire ICAR. Ce laboratoire est sous la tutelle du CNRS, de l'ENS de Lyon et de l'Université Lumière Lyon 2. Le but de cette recherche est de déterminer dans quelle mesure les traducteurs en ligne peuvent aider les lycéens à améliorer leur expression écrite en anglais. Dans le cadre de ce projet, votre enfant va participer à un ou à plusieurs ateliers d'écriture en dehors des cours d'anglais, sur le temps scolaire, au lycée Jean-Paul Sartre et réaliser des captations vidéo de son utilisation des traducteurs en ligne sur téléphone portable ou sur ordinateur. Les interactions entre élèves seront enregistrées et/ou filmées. Enfin, des entretiens seront organisés à la fin de ces séances avec des élèves volontaires, qui seront enregistrés et/ou filmés.

Modes d'exploitation envisagés

Les données recueillies (captations d'écran de téléphone portable ou d'ordinateur, films, enregistrements audio) seront conservées au laboratoire ICAR et utilisées sur support numérique ou papier. Elles seront strictement réservées à :

- la formation des enseignants,
- la communication dans des groupes de recherche,
- la publication dans des revues ou autres médias spécialisés dans les recherches sur la didactique et la formation.

Pour toutes ces utilisations scientifiques, les données enregistrées seront anonymisées :

- les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront ou effaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- les enregistrements qui seront présentés à des conférences (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bippés » lors de toutes mentions permettant d'identifier directement ou indirectement une personne (nom, adresse numéro de téléphone identifiables...)

La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux s'il est mineur. C'est pourquoi je sollicite cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-dessous.

Je vous remercie de votre collaboration.

Aurélie Bourdais, professeur d'anglais au Centre de Langues,
Université Lumière – Lyon 2

1. Consentement de l'élève

(cocher les cases adéquates)

On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

Je suis d'accord pour effectuer des captures d'écran vidéo au cours des ateliers d'écriture.

<input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur	Date:
Nom de l'élève :	Signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :
Prénom :	
Classe :	



2. Autorisation parentale

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,

Vu le Code de la propriété intellectuelle,

Vu le consentement préalablement exprimé par la personne mineure ci-avant,

La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de l'image et/ou de la voix de votre enfant mineur dont l'identité est donnée au paragraphe 1, ci-avant, dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

Cet enregistrement de l'image/la voix du mineur que vous représentez sera réalisé sous l'autorité du **laboratoire ICAR (Unité Mixte de Recherche, CNRS / Université Lumière Lyon 2 / Ecole Normale Supérieure de Lyon ; située au 15, Parvis René Descartes, BP 7000, 69342 LYON cedex 07).**

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte scientifique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom)
déclare être le représentant légal du mineur désigné au paragraphe 1.

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation, l'exploitation et la diffusion de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et tel qu'il y a consenti au paragraphe 1 :

OUI

NON

Fait à _____, le ____/____/2019

Signature du représentant légal du mineur



Annexe 4 - Guide d'entretien (étude de cas)

1. UTILISATION DES TRADUCTEURS EN LIGNE (CAPTURE D'ÉCRAN)

Je vais te demander d'écrire un texte à propos d'une image. Il y a une contrainte : avant de commencer à écrire, tu ouvriras le traducteur en ligne de ton choix et tu devras l'utiliser au moins une fois lorsque tu écriras ce texte.

Doc : Kenwood ad.

2. ENTRETIEN SEMI-GUIDÉ

Les émotions et les TL.

Je vais te montrer une planche d'émoticônes.

Choisis-en 3 correspondant à ton état d'esprit lorsque tu utilises le traducteur en ligne, au début de l'entretien et en général. Explique-moi pourquoi tu as fait ce choix.

Choisis-en 3 correspondant à ton état d'esprit lorsque tu n'utilises pas le traducteur en ligne, pendant la première partie de la séance de lundi et en général. Explique-moi pourquoi tu as fait ce choix.

Choisis-en 3 correspondant à ton état d'esprit lorsque tu as utilisé le traducteur en ligne pendant la deuxième partie de la séance de lundi. Explique-moi pourquoi tu as fait ce choix.

L'élève et son contexte.

Est-ce que tu peux te présenter ?

Toi, ta famille, tes hobbies

Qu'est-ce que tu aimes lire ? A l'école, en dehors de l'école ?

Est-ce que tu écris beaucoup ? A l'école, en dehors de l'école ?

Ton orientation : pourquoi est-ce que tu es en Terminale L ?

*Pourquoi tu as choisi l'Anglais en enseignement de spécialité ?

*Est-ce que tu aimes l'école ?

Quel est ton niveau en anglais ?

Est-ce que tu aimes l'anglais ?

*Quelles sont tes matières préférées, celles que tu aimes le moins ?

Annexe 5 - Transcription de l'interaction entre Elsa et Alice

Alice : Ah mince, je l'ai perdu...

[Moteur de recherche Google : « Comment faire une lettre de motivation »]

Alice : Ah... J'en avais trouvé un qui était super ! Bon. C'est pas grave, on sait à peu près ce qu'il faut faire. D'abord il faut commencer par l'objet de la lettre. Euh... Euh... Comment on pourrait formuler ça ? « Je souhaiterais... intégrer votre école d'art » ?

Elsa : Ben... oui ! « *I wish* » euh...

Alice : « école d'art ». Euh...

Elsa : « *I wish I could going in your school* ».

Alice : Mmm... Je sais pas parce qu'en fait, ça fait pas très « objet », ça fait plus un souhait, genre « j'aimerais être dans votre école ». « Je voudrais »...

Elsa : XXX « pressée de venir »...

Alice : ... genre « intégrer votre école ». Genre, tu vois, quelque chose comme ça. Quelque chose de très synthétique, très simple.

Elsa : « *Go to your school* » (rires). Et sinon, « intégrer », comment on dit « intégrer » ?

Alice : « Intégrer »...

Elsa : « Integrate » ?

Alice : Je sais pas.

[Wordreference : « interger »]

Alice : C'est...

Elsa : Déjà, écris bien (rire) XXX « intégrer » « *integer* ».

Alice : (lit) « *incorporate* », « *integrate* »... Je pense que « *integrate* », c'est... c'est le mieux.

Elsa : OK.

Alice : Du coup, on va mettre « *object* ». Euh... « *Integrate your school* ». (silence). Attends. Précise « *art school* », dès le début.

Elsa (rire) : Euh...

Alice : « *Your* ».

Elsa : Oui. OK (écrivent).

Alice : Ensuite. Deuxième étape. La présentation. Mm... Est-ce que c'est utile de dire notre nom et prénom dès le début, sachant qu'on va signer avec notre nom et notre prénom, notre prénom à la fin ?

Elsa : C'est bien de le mettre quand même au début.

Alice : Oui. Qu'ils sachent peut-être tout de suite à qui ils parlent, quoi.

Elsa : Oui.

Alice : Euh...

Elsa : « *So* »...

Alice : « *My name is* »...

Elsa : « *My name is* »... c'est compliqué !

Alice : « *My name is* »

Elsa : « *My name is* »... on n'a pas le même prénom ! (rire).

Alice : (rire)XXX.

Elsa : D'accord. (silence).

Alice : L'âge !

Elsa : Ah ! Bah oui ! L'âge. La base.

Alice : Les informations... bah... basiques, du coup ton prénom... prénom, nom, l'âge, de quel lycée on vient, on est en quelle classe.

Elsa : Yeah.

Alice : « *My name is Alice X-* »...

Elsa : Attention, il y a deux X.

Alice : Oui, je sais qu'il y a deux X (*rire*).

Elsa : (*rire*).

Alice : « *And I'm... seventeen... years... old* » (*écrit en même temps*)
Aaah... Merde, comment on dit « Terminale Littéraire » ?

Elsa : (*rire*) « *I'm in* » euh...

Alice : « *Literature* (?) » comme ça ? Je pense qu'il vaut mieux aller sur internet pour ça.

[Moteur de recherche Google « Filière littéraire en anglais » → plusieurs réponses : « Literary sector » (Google Traduction), lien vers Linguee]

Alice : Du coup... Non mince. Pardon. « Filière... littéraire »... en anglais. « *Literary sector* »...

[Clique sur le lien « Linguee »]

Alice : OK, d'accord, pourquoi là, il y a écrit « *Arts Division* » ? Il y a des trucs... Il y a rien qui va ! (*rire*) Oui, OK !

« *literary* », « *literary text* »... D'accord, ce site est pas fou...

Elsa : Non c'est pas...

Alice : Oui, non, c'est pas fou du tout. « Filière littéraire »... Oui, non, c'est... c'est le même site. Ah, Reverso, ça peut être bien.

[Clique sur le lien Reverso]

Alice : Pourquoi ça parle d'art ?

Elsa : Bah « *literary sector* ».

Alice : On va mettre « *litera-* »... oui.

[Wordreference : « intégrer ». Pas de nouvelle recherche.]

Alice : Bon. Bon, on va rester sur « *literary sector* » ? Alors... « *I...* » (*silence*). Ah, on peut dire « je suis dans ma dernière année... du... secteur littéraire. »

Elsa : Mm... Ah oui, bah oui !

Alice : « *I'm in my last year of the...* »

Elsa : « *literary sector* ».

Alice : Ça a pas l'air de vouloir dire grand-chose quand on dit comme ça.

Elsa : Oui mais tu veux dire comment ?

Alice : Je sais pas (*rires*).

Elsa : (*rires*).

Alice : « *I'm... in my... last year...* ». (*silence*). Je sais pas, ça me paraît bizarre. Bon. Au pire on reviendra après.

Elsa : Oui. (*silence*). « *in euh... the lycée Jean-Paul Sartre* ».

Alice : Oui, juste, tu peux écrire « *in the lycée* ».

Elsa : (*rire*).

Elsa : « *in the lycée Jean-Paul Sartre* ».

Alice : « *in... Jean-Paul Sartre highschool* ».

Elsa : Yes... yes of course.

Alice : « *highschool* ». Euh... est-ce que tu penses qu'il faut préciser la ville euh... ?

Elsa : (*réfléchit*) Non.

Alice : Bah, je pense que ça doit être important, quand même. Genre qu'il sachent euh... ce que c'est notre lycée, quoi.

Elsa : Bah si ils veulent chercher des informations et tout... (rire)

Alice (rire) : Oui, c'est vrai !

Elsa : Pfff...

Alice : Bah... « *which is in Bron* ». (écrivent)

Elsa : Oh putain, je sais pas écrire ! (rire)

Alice (rire) : Euh... tu cr-... Dis-donc, là, on a dit... qui on est, et là maintenant on dit ce qu'on veut. Du coup, « *I...* »

Elsa : « *I want to go in your school* » ! (rire)

Alice : XXX On pourrait être plus poli, genre, je sais pas...

Elsa : ... « *please* ». « *I want to go in your school. Please.* » (rires) Juste, t'envoies ça (rire).

Alice : Euh... « *I would like to... integrate your school.* » « *I wish I could* ». Oh ! « *I wish I could* », c'est beau ! Wow !

Elsa : Wow ! Moi, je mets « *I wish I could* ».

Alice : Beh oui !

Elsa : Mais on met la même chose ! Attends, on est obligées d'écrire la même chose ?

Alice : Non, mais je mets la même chose. (rire) « *I wish I could... integrate... your... art... school.* » OK. Du coup, là... est-ce qu'il faudrait pas commencer par dire pourquoi on veut intégrer et après nos qualités nos défauts tout ça tout ça, ou l'inverse ?

Elsa : On fait pourquoi et après les qualités.

Alice : Faut aussi dire les défauts, je crois.

Elsa : Parle pas des défauts trop horribles sinon ils voudront jamais de toi ! (rires) « J'ai des tendances à tuer des gens... »

Alice (rire) : « J'ai tendance à tuer des gens... »

Elsa : « ... enfin c'est pas tout le temps... »

Alice (rire) : « Pas tout le temps... »

Elsa : « Je déteste le travail d'équipe »... Tu vas à Game Sup, c'est que du travail d'équipe ! (rire) « J'aime pas les gens ! »

Alice : « J'aime pas les gens », voilà ! Je n'aime pas travailler, j'aime pas les écoles (rire), XXX, je fais pas d'efforts. » (silence) D'abord, pourquoi on veut intégrer cette école en particulier ?

Elsa : Yes !

Alice : Du coup, on part sur Game Sup ?

Elsa : Game Sup. Yeah !

Alice : Game Sup. OK.

Elsa : Oh yeah, Game Sup.

Alice : Oh mon dieu. Oh mon dieu ! « *I... I chose* » - « j'ai choisi »

Elsa : « *I chose... your BEAUtiful school* » (rire)

Alice : Attention, ça fait trop... ça fait trop « je... je t'aime, je t'admire », tu vois, tout ça tout ça.

Elsa : Ben oui mais c'est vrai ! (rire) Oui, mais c'est vrai !

Alice : Tu vas pas dire « *beautiful school* ».

Elsa : Ils ont des ordinateurs avec des claviers en arc-en-ciel !

Alice : Roh trop cool !

Elsa : Oui ! Je t'ai envoyé une photo en plus... Je sais plus ! (rire)

Alice : En même temps, tu as, tu as pas fait tant de photos que ça.

Elsa : J'en... J'en ai fait trois.

Alice : Je me rappelle pas du clavier arc-en-ciel, par contre. Je me rappelle du truc que t'as modélisé...

Elsa (rire) : On va pas en parler, non !

Alice : Du coup. « *I chose... your school...* »

Elsa : Alors à moi ! (?) Euh... « *because I'm XXX (rire) interested* »...
Alice : « *interested* » ?
Elsa : euh... « *in euh... in those... jobs* » ? « *in those arts* » ? « *in...* »
Alice : « *because for me* »... bon, je te le fais en français : « parce que pour moi, c'était l'école qui me semblait la meilleure par rapport à ce que moi je souhaite, c'est par rapport à mes attentes ». Genre, tu dis, c'est cette école que tu veux.
Elsa : OK ! *You know* ! Alors comment on dit ça en anglais ?
Alice : Alors, c'est une très bonne question, alors... « *because, for me, it was euh...* » (écrit). Mince, celle qui répon-
Elsa : « *the best choice euh... to respond to my...* »
Alice : « répondre à ses attentes ».
Elsa : « répondre à ses »... (rire)
Alice : Tu penses qu'on peut mettre « répon- » ? Cette application, c'est plus du mot-à-mot, non ?

[*Wordreference : pas de recherche*]

Elsa : Oui, c'est du mot-à-mot.
Alice : Oui. Du coup, on va aller sur... d'abord Google Traduction, après on vérifiera. Alors...

[*Google Traduction : « répondre à mes attentes »*]

Alice : Du coup... Google Traduction. « Pour... »
Elsa : « répondre à mes attentes ».
Alice : « Répondre »... des accents, peut-être... « à... mes... attentes ».

[→ « *Meet my expectations* »]

Alice : Ah ! « *Meet my expectations* » ! Attends, on va quand même vérifier.

[*Moteur de recherche Google : « meet my expectations »*]

Alice : « *Meet... my... expectations* ». (consulte les résultats) Faut pas prendre Linguee parce que c'est pas fou. Il y a que Linguee ! (silence). Attends ! Sinon...

[*Google : « MC Milligan dictionary » → lien vers le dictionnaire McMillan*]

Alice : OK. « *Meet* »... mais « *I agree* » [valide les options à l'écran]. « *Meet... my... ex-pec-tation* », j'espère qu'ils l'ont. S'il vous plaît...

[→ « *expectation* », « *expectations* », « *exceed (someone's) expectations* »]

Alice : Non, ils l'ont pas. « *Exceed* »... oh, c'est beau, ça !

[*Clique sur « exceed (someone's) expectations »*]

Elsa : Mmm...

Alice : Non, ça correspond pas à notre truc. (silence). Franchement je sais pas si « *meet my expectations* » c'est une bonne expression ou pas.

Elsa : Moi ça me paraît bien.

Alice : ça me paraît bien aussi.

[*Moteur de recherche Google : « meet my expectations »*]

Alice : Ouh ! [fait défiler les résultats] Lequel ?

Elsa : celui-là.

Alice : OK.

[Clique sur le lien « *Free dictionary* »]

Alice : Pourquoi il y a tant de choses et pas... ouh, ils ont tous des cookies, c'est fou ! Alors, euh... « *To be as good as or have the qualities that someone predicted, expected or hoped for* ».

Elsa : Oui, c'est ça.

Alice : Oui, ben c'est ça. [fait défiler la page]. OK. Euh... Du coup... « *I chose your school because... XXX... it was* »

Elsa : J'ai mis « *because for me it's the best choice to meet my expetations -exPECTations* »

Alice : Mmm ! (appréciative) Il écrit pas bien, celui-là. Euh... « *I choose* »...

Elsa : « *beCAUse* » ! (rire)

Alice : Ah pardon ! « *Because* » ! « *For me* » ?

Elsa : Yes.

Alice : « *For me* »...

Elsa : C'est hard, mais j'ai fait une faute en plus ! « *It's the best... choice...* »

Alice : « *It's* » ?

Elsa : « *The best choice...* »

Alice : Mmm (écrit). « *The best choice that meet my expectations* » ?

Elsa : Moi j'ai mis « *to meet -my expectations* ».

Alice : Je sais pas. Mmm... ? (réfléchit)

Elsa : Mais c'est « *POUR répondre aux attentes* ». C'est pas « *QUI répond aux attentes* ».

Alice : Les deux c'est la même chose (rire).

Elsa : Oui les deux c'est la même chose.

Alice : Les deux ça marche. Bon, du coup, je vais laisser le mien, pourvu que c'est ce qui me vient instinctivement.

Alice : « *ex...pec...ta...tions* ».

Elsa : « *expectation* » (prononce à la française).

Alice : « *expectation* » (prononce à la française).

Elsa : C'est tellement moche en français...

Alice : « *expectation* ». Bref. « *I chose your school because for me it's the best... choice... that...* ». Euh... Du coup on peut commencer... à parler de nous peut-être, s'étaler un peu sur ce qu'on aime. « *J'aime dessiner* », « *j'ai toujours dessiné* ».

Elsa : Yes.

Alice : Parler de notre relation avec le dessin.

Elsa : « *I spent my whole life to...* » (rire)

Alice (rire) : Je pense que du coup c'est un peu plus personnel, genre chacune on dessine notre truc. Enfin... on dessine pas forcément la même chose. Si ?

Elsa : Non, mais on dessine depuis toujours toutes les deux, non ?

Alice : Oui, mais je sais pas si on doit parler plus en détail de ce qu'on fait précisément, nous.

Elsa : Oui.

Alice : Parce qu'on n'a pas forcément la même relation avec le dessin.

Elsa : Mm mm ! (souligne un point important).

Alice : Mais sinon, pour la phrase globale, euh... « *I spent my whole life drawing* ».

Elsa : Oui. Mince... du coup, c'est quoi, le temps ?

Alice : « *I... spent, spend* »... « *J'ai passé* » : « *spent* ».

Elsa : Oui c'est « *spent* ». Avec un -t.

Alice : OK, « *spent* » (écrit).
Elsa : « *my whole...* »
Alice : Attends. Comment tu écris « *whole* » ?
Elsa : Comme ça.
Alice : Bon... OK.
Elsa : J'écris « *whole* » genre euh, A-L-L (épelle le mot).
Alice (léger rire) : « *my whole...* » (écrit). Euh...
Elsa : « *for me euh... drawing is euh...* »... OK, oui.
Alice : Là, c'est un truc perso (rire). Ah ! On est tellement dans le jugement ! Bon, du coup, on... on se dépatouille toutes les deux pour dire ce que le dessin, à quel point c'est trop cool pour nous deux, et ap-
Elsa : « c'est trop cool ! » « *Drawing is so cool* » euh... « *For me, drawing is too cool* » (rire)
Alice : Du coup, euh... (écrit).
Elsa : XXX un truc.
Alice : Cherche, cherche.

[*Wordreference* : « *improve* »]

Elsa : OK.
Alice : Moi aussi faut que je cherche un truc.
Elsa : (rire)
Alice : Ah, c'est quelle autre XXX ? Pouf ! Trouvé.
Elsa : Il était en... français-anglais. Euh...
Alice : Anglais-français ?
Elsa : Anglais-français.
Alice : Ah oui. Mince. Euh...
Elsa : La flèche. (fait référence aux flèches sur l'écran).
Alice : Merci bien.

[*Wordreference* : « *échappatoire* »]

Alice : [fait défiler l'écran]. Ouh là là !

[*Moteur de recherche Google* : « *way out* ». Cliquez sur « *way out traduction* » puis sélectionne le lien vers la page Reverso]

Alice : Mince ! Mince ! Mince !
Elsa : Faut pas faire n'importe quoi avec ton téléphone ! Qu'est-ce tu fous ? (rire)
Alice : Non non ! C'est bon. Je cherche le mot « *échappatoire* ».
Elsa (rire) : J'ai un peu faim, apparemment.
Alice : Du coup... Donc... mince ! J'ai ouvert PPlaystore. Comment on dit... ?
Elsa : XXX.
Alice : Il y a... . Attends. T-H-R-O-U-... (épelle le mot).
Elsa : ...G-H.
Alice : G-H. (écrit) « *my... way... out* ».
Elsa : « XXX est notre *way out* ».
Alice : Merci bien (écrit). (Long silence, écrivent).
Elsa : « *deliver my soul* ».
Alice : « *my soul* » (rire).
Elsa : ça fait tellement... tragique !
Alice : Alors... (écrit).
Elsa : Voilà. Moi, c'est bon.
Alice : OK. D'accord. Bah moi, je termine.

Annexe 6 - Transcription de l'interaction entre Raphaëlle et Léa

Raphaëlle : Ah, c'est bon. Euh... (*silence*).

[*Wordreference : « déposer ma candidature »*]

Léa : Faut que tu fasses pas Wordreference. Faut que tu fasses un traducteur. Ça c'est un dictionnaire... Youhou !

Raphaëlle : Attends (*silence*). Oui mais Wordref, euh... Trad, euh..., ça va faire...

Léa : Oui, mais euh...

Raphaëlle : Rien. (*lit les propositions de Wordreference*).

« Enregistrer un brevet »... « Déposer »... « Il dépose plainte ».
« Déposer ». « File a patent » ?

Léa : Oui mais c'est une invention.

Raphaëlle : Oui, mais c'est... c'est... (*à voix basse*) Putain...

[*Google Traduction : « déposer ma candidature »*]

Léa (*rire étouffé*) : Bah je pense que c'est « file ».

Raphaëlle : « submit my »... « Validé par la communauté » ! (*rire*).

Léa : Donc on met « I'm so glad to submit my... submit my application » (*silence, écrit*).

Raphaëlle : « my application to your un-... university in New York »... (*rire*).

Léa (*rire*).

Léa : « ... to maybe have the chance to study there » (*écrit*), « to belong to your euh... »

Raphaëlle : Quoi ?

Léa : Attends. « ... to maybe have the chance to ... »

Raphaëlle : « to un jour appartenir à ... » (*silence*). Comment on dit ?

Léa : Je sais pas (*léger rire*). Je sais pas ce que tu veux dire.

Raphaëlle : Je sais pas, c'est pas... « appartenir à votre euh ... »
« cursus », un truc comme ça ?

Léa : « Cursus », c'est « cursus », je crois... C'est « cursus », oui.

[*Google Traduction: « Cursus » → « curriculum »*]

Raphaëlle : ah oui, « curriculum » !

[*Google Traduction: « cursus universitaire » → « university course »*]

Raphaëlle : « Cursus universitaire » : « university course ».

Léa : Tu es sûre que c'est « cursus universitaire » ? « ... to belong to your ... » (*silence, écrivent*).

Raphaëlle : Voilà (*intonation montante*).

Léa : Euh... « Last year » (*intonation montante*)

Raphaëlle : Après, on se présente.

Léa : Bah tu fais, « last year, I was » euh...

Raphaëlle : D'abord on dit son prénom, non ?

Léa (*léger rire*) : Oui ! Tu fais « l'an dernier, j'ai obtenu un bac L ».

Raphaëlle : (*réfléchit*) Oui (*intonation légèrement montante*)

Léa : Tu fais « my name is bla bla bla bla, I'm a bla bla bla years old and last year »...

Raphaëlle : « J'ai obtenu », c'est « *I passed* », non ?
Léa : Non mais tu te présentes d'abord. « *I passed my exam and I succeeded.* »
Raphaëlle : Non, « *I passed* », c'est déjà « réussir ».
Léa : Ah bon ?
Raphaëlle : oui.
Léa : OK.
Raphaëlle : Attends, je suis pratiquement sûre.

[*Google Traduction : « réussir un examen » → « pass an exam »*]

Raphaëlle : « *Pass an exam* ».
Léa : Ah oui. Je croyais que c'était euh... je sais pas... bah...
Raphaëlle : - « passer » (*silence*). « *Last year, I pass* »
Léa : Oui mais déjà, tu fais « *My name is bla bla, I'm gna gna years old, last year* » (*silence, gomme*) « *my...* »
Raphaëlle : « *My name is Raphaëlle* »...
Léa : « ... *my literature exam...* »
Raphaëlle : « *Raphaëlle X* » (*écrit*) « *My name is Raphaëlle-Léa (rires). Last year (écrit) I passed...* »
Léa : Je sais pas comment on dit un « bac ». J'ai oublié.
Raphaëlle : Euh... De toute façon « baccalauréat » ça se traduit pas.
Léa : Oui mais il y a une autre forme.
Raphaëlle (*se parle à elle-même*) : Comment ça s'écrit, « baccalauréat »?

[*Google Traduction : « baccalauréat » → « bacculaureate »*]

Raphaëlle : « *Baccalaure... Bacculaureate* » ? (*incrédule*)
Léa : Non, je pense pas, non.
Raphaëlle : Madame, ça se dit pas, « *bacculaureate* » ?
Léa : Non, ça se dit pas clairement pas (*rire*). (*Silence*) Cherche sur Wordreference.
Raphaëlle : « *Examen* », euh... c'est ... « *examen final* », genre « *final exam* ».

[*Google Traduction : « examen final » → « final exam »*]

Léa : Ah oui, oui. « *My literature-* »
Raphaëlle : « *My literature-* »... « *Examen final de ... littérature* »
Léa : mais c'est pas...

[*Google Traduction : « examen final de cursus littéraire » → « literary curriculum final exam »*]

Raphaëlle : « *Examen final de littérature - de cursus littéraire* »
Léa (*pouffe*).
Raphaëlle : « *My literary curriculum final exam* » (*écrit*).
Léa : « *I passed... my... literary... final exam.* » (*écrit*).
Raphaëlle : « avec une mention », puisqu'on y est, aussi (*rires*)... « avec mention »...

[*Google Traduction : « avec mention très bien » → « with honors »*]

Raphaëlle : « *with honors* » ?
Léa : Oui.
Raphaëlle : Le karma... le karma, il va nous rattraper... XXX.
Rattrapage ! (*rire*)
Léa (*rire*) : « *L'éthique à Nicomaque* » !
Raphaëlle : Aristote... (*rire*). « *With honors* ». Euh... Après, on peut dire..., on peut dire notre note d'anglais, hein.

Léa : Oui, mais tu la connais pas. Tu fais « *I'm fond of English and languages and I want to approfondir...* »

Raphaëlle : « ... *my favourite subject...* »

Léa : « ... *while studying in New York.* »

Raphaëlle : « *My favourite subject ont toujours été l'anglais* »

Léa : Oh... « *I'm keen on languages and specially English.* »

Raphaëlle : Ah oui, tu as raison : « *I'm keen on* ».

Léa : Comme ça, ils sont contents, tu places « *keen on* ». (*silence, entendent un autre binôme discuter*). Non mais ils ont déjà fini, je suis morte !

Raphaëlle : On n'a même pas ... « *I'm keen on* »... C'est pas *languages*. Comment on dit « les langues » ? Il y a un mot spécial. Je le retiens jamais.

[*Google Translate : « Les langues étrangères » → « Foreign languages »*]

Raphaëlle : Non, c'est pas ça.

[*Wordreference : « les langues »*]

Raphaëlle : Non, c'est pas ça. C'est un mot... ah non ! Je confonds avec l'espagnol ! L'espagnol c'est un truc chelou !

Léa : Bah, peut-être.

Raphaëlle : Non mais en fait, je crois que c'est « les langues »...

Léa : Je fais pas espagnol donc je peux pas vraiment t'aider (*en pouffant*).

Raphaëlle [*fait défiler la page de Wordreference*] : Non mais je veux pas tant... quelle langue... (*lit les propositions*) « *language* »... « un des organes de la langue », « cuisine », XXX...

Léa : Non, c'est « *languages* ».

Raphaëlle : « *Language* » (*silence*). Oui, c'est « *language* ».

Léa : « *espe... -cially* »

Raphaëlle : En espagnol, c'est « *idio-* »... « *dio-* » truc, là

Léa : « *idiot* » ? D'accord (*rire*).

Raphaëlle (*rire*) : C'est un truc comme ça. Je sais plus...

« *idiomes* », un truc comme ça.

Léa : « *idiomatique* » ?

Raphaëlle : « *I'm keen on languages, especially... English* ».

Léa : « *English* », oui. « *And I want to ... approfondir this while studying in New York.* »

Raphaëlle : « *And I want to ...* » Tu sais dire « *approfondir* » ?

Léa : Non, c'est pour ça que j'ai dit « *And I want to approfondir* »

[*Wordreference : « Approfondir »*]

Raphaëlle (*lit les propositions de Wordreference*) : « *deal with* »... « *étudier plus* » ? Parce que c'est pas « *rendre plus profond* », hein (*rires*).

Léa : « *Rendre plus profond* » (*rire*).

Raphaëlle : C'est « *étudier plus* ».

Léa : Mets « *to deal with* ». C'est pas ça ?

Raphaëlle : « *to deals* », « *go into* »... « *pour m'init-* » non, comment on dit ? Pour... s'immerger ? « *Pour m'immerger* ».

Léa (*rire*) : Ok oui, vas-y !

Raphaëlle : Pour m'immerger dans... dans le... dans la culture, genre... (*réfléchit*). Je sais pas.

[Wordreference : « imerger », puis choisit la proposition de
Wordreference « immerger »]

Léa : « plonger dans un liquide ». ça va, c'est pas ... ? C'est ça qu'on veut...

Raphaëlle : Regarde : « SE plonger dans un liquide ».

Léa : c'est encore mieux.

Raphaëlle : Merde. « Les sous-marins ». Qu'est-ce que je fais ?
« s'immerger »...

Léa : Mais c'est pas si...

Raphaëlle : « *immerse yourself* »... Regarde : « Des journalistes de notre chaîne se sont immergés dans le monde du grand banditisme. »
C'est ça !

Léa : OK. « *To immerse* »

Raphaëlle : « *To immerse myself ... to progress* »

Léa : Non. « *while studying in New York to progress.* »

Raphaëlle : « *to progress...* » (intonation montante)

Léa : Et là on va mettre un truc en mode, euh... « *and accomplir my dream, which is being an English teacher* » (rire)

Raphaëlle : Oh mon dieu ! Super XXX !

Léa : « ... *to progress...* »

Raphaëlle : « ... *this experience...* »

Léa : Mm mm !

Raphaëlle : « pourrait me » (écrit) « pourrait me » ? Comment on dit
« pourrait me » ? « *Would* », parce que c'est pas sûr. « *Would... permit* »... « *Permit* » ?

Léa : « *Permit* », c'est « autoriser ».

Raphaëlle : Tu es sûre ?

[Wordreference : « Permettre »]

Léa (lit une traduction possible) : « *to allow* ».

Raphaëlle (lit les propositions) : « *permit* », « *authorize* »,
« *authorise* », « *enable* », « rendre poss- »

Léa : « rendre possible » et « être autorisé » c'est pareil, en fait
(rire).

Raphaëlle : « rendre poss- », « rendre possible ».

Léa : Oui.

Raphaëlle : « *enab-* », « *al-* »... « *enable* »...
« *to hold* »

Léa : XXX « *my dream to...* »

Raphaëlle : « *in the same place* »... c'est « *TO ... enable ... me* »...

Léa : « *to* », tu es sûre ? Le « *to* » ?

Raphaëlle : « *myself* », tu as mis. Ah non attends... Non, c'était l'autre truc (réfléchit). Je sais pas. Franchement, je sais pas
(silence).

Léa : Non non, il y a pas le « *to* » (silence).

Raphaëlle : Tu as mis quoi, devant?

Léa : « *will... enable me... to* ».

Raphaëlle : Si, il y a le « *to* ».

Léa : Mais non, là c'est parce que « *the same place - to - gna gna gna* ». C'est comme si tu dis « *we are in the same place TO DO something.* »

Raphaëlle : Ah oui. « *Could enable me to* » euh... « *realise* »...

Léa (rire).

Raphaëlle : Non ?

Léa : Oui...

Raphaëlle (agacée) : Tu veux un synonyme de « *realise* » ?
Léa : Non non, mais c'est juste... c'est XXX, comme idée.

[*Wordreference* : « *réaliser* »]

Raphaëlle : Alors, « *réaliser* »... C'est toi, tu as voulu le mettre, ça.

Léa : Non, bah écoute...

Raphaëlle : « *réaliser* », « *make previ-* »... non, c'est pas ça.

Léa : Non, mais c'est bon, on met « *realise* ».

Raphaëlle : « *faire devenir réalité* », voilà : « *fulfil* ».

« *Fulfil* ». « *Achieve* » ... « *achieve* » ! C'est bien, « *achieve* » !

Léa : Moi j'aime bien « *fulfil* ».

Raphaëlle : Mais je connais pas, moi.

Léa : Ah bon ?

Raphaëlle (lit un exemple) : « *She fulfilled her dream* »...

Léa : Bah si !

Raphaëlle : - ah oui, c'est sympa. « *to fulfil (écrit) my dream of* »...

Léa : À chaque fois ils le mettent.

Raphaëlle : Regarde, c'est écrit : « *my dream of becoming* »;

Léa : On trouve un métier un peu... classe, non ?

Raphaëlle : « *Translator* ».

Léa : C'est pas archi-classe non plus.

Raphaëlle (énervée) : Bah si, moi je veux être *translator*, tu me laisses tranquille ?

Léa : Ah ok.

Raphaëlle : « *of becoming* »...

Léa : « *of becoming translator* ».

Raphaëlle : « *A translator* » ou « *translator* » ?

Léa : « *Translator* ». « ... *of becoming* »...

Raphaëlle : Là, c'est écrit « *an* ».

Léa : Oui.

Raphaëlle : Je pense qu'il faut mettre... « *a translator* ».

Léa : Je pense oui. Quand tu réfléchis avec un nom de métier, c'est... tu mets le « *a* » (*silence, écrivent*). Là, est-ce que tu places pas tes capacités ? En mode, euh... « *je suis serviable et intéressée, et...* » (*rires de Raphaëlle et Léa*)

Raphaëlle : « *je suis très généreuse* » (en même temps).

Léa : « *je suis ouverte d'esprit, euh...* »

Raphaëlle : Euh...

Léa : Et après tu places un petit défaut comme ça ils croient que tu es modeste, en plus (*rires de Raphaëlle*). Tu places trois qualités pour un défaut.

Raphaëlle : Euh... Genre on met : « *In my opinion, I am...* » (*rires*)

Léa : « *I am the best* ».

Raphaëlle : « *I am the best* »... (*rires*).

Léa : « *so choose me* » (*rires*).

Raphaëlle : « *In...* » (*écrit*). « *Assidu* ».

Léa : Ah !

[*Wordreference* : « *assidu* »]

Raphaëlle : « *appliqué* » ? « *Hard-working* ».

Léa : Oui, bah oui, en fait.

Raphaëlle : « *I think ...* »

Léa : « *I'm ...* »

Raphaëlle : « *I'm ...* »

Léa : « *really, really* », place des ... trucs, des adverbes.
Raphaëlle (rire) : « *I'm really an hard-working person* ».
Léa : « *Hard-working* » (silence). J'ai juste mis « *I'm really hard-working* ».
Raphaëlle : « *an... hard-working... person.* ». Euh... (réfléchit)
« *student* », pas « *person* ».
Léa : « *a curious...* ».
Raphaëlle : Euh... « *curious. I love to* »...
Léa : « *And I really enjoy* »...
Raphaëlle : Attends, attends.
Léa : « *And I really enjoy discovering new culture.* »
Raphaëlle : Voilà (pause). « *I really...* » Attends, mets pas
« *really* », on a déjà mis.
Léa : Ah.
Raphaëlle : Est-ce que on peut mettre un synonyme de « *really* » ?

[Wordreference : « really »]

Raphaëlle : ça mer-, ça marche, les synon-
Léa : ça met pas les synonymes.
Raphaëlle : « *really* »...
Léa : Bah, tu mets, euh... tu cliques sur euh... « vraiment »...
Raphaëlle : Ah, oui !
Léa : Et tu regardes les...
Raphaëlle : Pas bête (silence, lit les propositions). « *I'm truly* »...
Ça fait bizarre, « *truly* », non ?
Léa : « *And I'm ... definitely* ».
Raphaëlle : « *I'm definitely curious...* (écrit) *curious* ». Ah, mais
j'ai déjà mis « *cur-* » ! Oui, « *I'm definitely curious* »...
Léa : Ah oui, « *and I'm* »...
Raphaëlle : « *I ... love* »...
Léa : « *And I'm det-* »... non.
Raphaëlle : « *to discovering... to discover new...* » Comment on dit ...
« cultures » ?
Léa : Bah, « cultures ».
Raphaëlle : Et les « coutumes » ? « *Customs* » ... Je crois que c'est
« *customs* ». Ah non, ça c'est les costumes. Attends.

[Wordreference : « Coutumes »]

Raphaëlle : Ah si, c'est « *custom* » ! (écrit) Voilà !

Annexe 7 - Transcription de l'entretien avec Elsa

Chercheuse : Donc déjà, quand on parle de traducteur en ligne, ce que tu m'as dit tout à l'heure, c'est qu'en fait... enfin c'est quoi, c'était quoi, pour toi, un traducteur en ligne ?

Elsa : Bah... c'était euh... un site où on pouvait chercher des mots en anglais ou en français, ou... qu'on devait traduire mais... je faisais pas la différence entre le traducteur et le dictionnaire.

C. : D'accord. OK. Euh... est-ce qu'on vous a parlé de Linguee, aussi ?

Elsa : Euh oui.

C. : D'accord. Et ça, pour toi, est-ce que c'est, enfin... est-ce que c'était, est-ce que tu considérais ça comme un traducteur aussi, ou pas ?

Elsa : Ben, je connaissais pas. Enfin... J'avais déjà Wordreference, que j'utilise euh... plus souvent, donc euh... j'ai pas utilisé Linguee.

C. : D'accord. Alors. Euh... Donc là, tu as utilisé Google Traduction au moins une fois ?

Elsa : Oui.

C. : Tu l'as utilisé plusieurs fois ?

Elsa : Oui.

C. : D'accord. Alors maintenant, je vais te montrer des émoticônes, donc, il y en a 27, et on va parler de ton utilisation ou non des traducteurs en ligne. Donc, moi, je ne te connais pas, je ne sais absolument pas si tu l'utilises souvent, jamais, de temps en temps. Donc là, je parle bien des traducteurs en ligne, c'est-à-dire Google Traduction. Ou Reverso, ou DeepL. Mais pas Wordreference. Alors, je vais te demander de choisir trois émoticônes qui correspondent à ton état d'esprit quand tu utilises le traducteur en ligne, par exemple quand tu viens de l'utiliser là ou quand tu l'utilises chez toi. Ou si tu as l'occasion de l'utiliser en classe.

Elsa : Euh... ça serait le 1, le 15 et le... Je sais pas trop.

C. : Alors est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu as choisi le 1 et le 15, déjà ?

Elsa : Le 1 parce que, bah... quand je trouve ce que je veux, je suis contente (*léger rire*). Et le 15, parce que... des fois, j'essaie de taper des phrases, ou des mots, enfin des expressions, et euh, ça me met pas, enfin... c'est pas ce que je recherche, soit ça va pas avec la phrase, soit c'est pas le bon sens... ou quoi, mais des fois c'est un peu galère, euh, des fois, de trouver la bonne expression. Et euh...

C. : Et qu'est-ce que fais, alors, quand t'as l'impression que c'est pas le bon sens, ou que ça correspond pas à ce que tu recherches ?

Elsa : Euh... Je vais sur d'autres sites ou sur d'autres traducteurs. Enfin, plus un dictionnaire, parce que je connais pas trop les traducteurs, du coup (*rire*). Et euh... ou alors, je tape directement le mot en anglais euh... (*bruit*)

C. : C'est bon. Continue.

Elsa : Ou alors je tape directement le... le mot que... en anglais ou en français dont j'ai besoin, sur Internet, comme ça, pas sur un site, et euh... je peux trouver des trucs, des fois.

C. : D'accord. Dans le moteur de recherche, c'est ça ?

Elsa : Voilà.

C. : D'accord. Donc, tu tapes le mot en français, et puis... comment tu as la réponse, alors ? Est-ce que tu peux me dire ce que tu...

Elsa : Bah j'écris euh... enfin des fois, ça marche pas trop euh... En français euh... Du français-anglais. Mais par exemple, anglais-français ça peut marcher parfois de... d'écrire le mot... et après mettre euh, "traduction".

C. : D'accord. Donc là, les smileys que tu as choisis, c'est plutôt par rapport au résultat que tu obtiens. C'est ça ?

Elsa : Hm (acquiesce).

C. : D'accord. Alors euh... Quand tu ne peux pas utiliser les traducteurs en ligne, en particulier, cette fois-ci, donc, est-ce que tu peux choisir trois émoticônes, euh... qui correspondent à ton état d'esprit quand tu ne l'utilises pas, alors soit parce que tu n'as pas le droit, euh... en devoir, par exemple, ou alors, donc lundi matin, pendant la première partie de la séance, je vous avais demandé de travailler sans traducteur en ligne, donc qu'est-ce que tu choisirais pour euh... décrire ton état d'esprit ? C'est pareil, explique-moi ton choix à chaque fois.

Elsa : Peut-être le 5, parce que j'arrive quand même euh... à m'débrouiller (léger rire), des phrases, tout ça. Parfois le 2, quand il me manque du vocabulaire, que... que je galère à faire des phrases. Et... le 19, du coup, quand il me manque un mot, j'essaie de trouver une autre tournure pour dire les choses autrement et euh... pour que j'arrive à dire ce que je veux.

C. : D'accord. Et euh... alors le 2, du coup, c'est quand même euh... quelqu'un qu'est plutôt joyeux, alors. C'est plutôt un sentiment... plutôt positif, tu dirais, ou... ?

Elsa : Oui, en quelque sorte, parce que ça nous, ça nous... force entre guillemets, à se creuser un peu la tête, à chercher d'autres expressions ou d'autres moyens de dire les choses.

C. : D'accord. Donc tu prends ça comme un défi, en fait.

Elsa : Voilà.

C. : D'accord. Et euh... alors lundi dernier, je vous ai demandé d'utiliser le traducteur après, une fois que vous aviez écrit le texte. Donc je vais te poser la même question : est-ce que tu peux choisir deux ou trois émoticônes qui correspondraient à ton état d'esprit en utilisant le traducteur mais pendant la deuxième partie de la rédaction, du coup ?

Elsa : (réfléchit) Bah du coup le 5, euh, encore, parce que j'avais des mots sur lesquels je... j'ai beugué un peu, donc j'étais contente de les trouver... en anglais. Et euh... Et le 7, parce que des fois, je bloque sur des trucs alors que c'est des mots transparents. C'est... c'est presque la même chose en français donc...

C. : D'accord. Donc en fait, tu te rends compte que tu t'es posé beaucoup de questions pour pas grand-chose.

Elsa : Voilà.

C. : D'accord. Très bien. OK ! Euh... tu dirais, toi, que le traducteur en ligne, tu l'utilises euh... rarement, régulièrement, souvent, aussi souvent que possible, ou... ?

Elsa : Je l'utilise euh... assez régulièrement, en fait euh... enfin, on n'a pas tant de devoirs que ça à faire en anglais à la maison, mais quand on en a, euh, je l'utilise assez souvent, en fait.

C. : D'accord. Et est-ce que tu as l'impression que ça t'aide à apprendre des choses ou... ?

Elsa : Bah oui, parfois, ça... bah, ça... forcément, forcément, ça nous apprend du vocabulaire, mais on retient pas forcément tout donc euh...

C. : D'accord. OK. Alors maintenant, je vais te demander de parler un petit peu de toi, pour savoir euh, qui j'ai en face de moi, donc pas seulement... enfin, l'élève, mais euh... mais aussi toi, un peu, en dehors de l'école. Est-ce que tu peux me parler de toi ? Donc ça peut être de tes hobbies, de ce que tu fais donc euh... sur ton temps libre, ça peut être ta famille aussi. Enfin, qu'est-ce qui te semble important à dire sur toi ?

Elsa : Euh... J'ai deux frères (rires). Mes parents sont séparés donc euh... je vis plus souvent, je vis chez ma mère et voilà, un weekend sur deux je vais chez mon père. J'aime bien dessiner, enfin je dessine beaucoup. Euh... Bah du coup, en dessinant, j'écoute beaucoup de musique, et surtout de la musique en anglais.

C. : Mm mm (acquiesce). Et tu fais attention aux paroles, quand tu écoutes la musique ou... ou tu écoutes surtout la musique ?

Elsa (rire) : Je fais un peu les deux, c'est-à-dire que... enfin... je cherche les paroles des musiques de mes artistes -des artistes que je préfère, pour savoir, euh... ce qu'ils disent, en fait. Ce que leurs musiques veulent dire. Mais je fais pas ça sur toutes les musiques.

C. : D'accord. Et t'aimes bien quoi, comme genre de musique, alors ?

Elsa : J'aime bien un peu tout, enfin, ça passe du rock au hip-hop, ma playlist donc euh... ça balaie vraiment plusieurs styles de musique, mais euh... enfin voilà. J'aime surtout le rock, et... voilà.

C. : D'accord. Donc américain, anglais, euh...

Elsa : Voilà. Tout ça.

C. : D'accord. Euh... Est-ce que tu aimes lire ?

Elsa (rire) : Euh non, pas vraiment.

C. : D'accord.

Elsa : Enfin ça peut m'arriver de lire, mais euh, pas souvent.

C. : OK. Et quand tu lis, qu'est-ce que tu lis, plutôt ?

Elsa : Je lis des livres euh... d'aventure, euh... de science-fiction.

C. : Mm mm (acquiesce). C'est quoi, le dernier livre que tu as lu ?

Elsa : Euh... C'est ? *Les Thanatonautes*, de Bernard Weber. Werber.

C. : D'accord. Et est-ce que ça t'arrive de lire en anglais, un petit peu ? Donc les paroles de chanson, du coup ?

Elsa : Oui (avec un petit rire). Les paroles de chanson et puis euh, sinon, des livres euh... j'en ai lu 1, 1 1/2 (rire), on va dire. Parce que... enfin... à chaque fois, c'est, c'est des livres euh... que les profs, ils nous disent de lire. Donc euh... enfin spontanément, de moi-même, je vais pas lire des livres en anglais.

C. : D'accord. Et euh... tu disais que tu euh... Donc, à propos des paroles de chanson, est-ce que toi, tu en écris, des paroles de chanson ?

Elsa : Non.

C. : Et est-ce que tu écris ? En français ou en anglais ?

Elsa : Non, je reste sur le dessin.

C. : D'accord. Et euh... Est-ce que tu aimes bien écrire ? Que ce soit, enfin même à l'école, je veux dire ? C'est quelque chose qui te plaît ou... tu considères plus ça comme un... des devoirs, en fait, des obligations ?

Elsa : Ben... c'est un peu les deux. C'est-à-dire que... quand j'ai des devoirs à la maison, ça... m'embête entre guillemets, parce que enfin... ça me prend sur mon temps libre, forcément, mais... en cours euh, ça me gêne pas d'écrire.

C. : D'accord. Alors, tu es en Terminale L, et tu as choisi l'Anglais de spécialité. Donc est-ce que tu peux m'expliquer

pourquoi ? Est-ce qu'il y a une raison ou est-ce que c'est euh... le hasard ?

Elsa : Ben... parce que... parce que ben je suis quand même assez forte en langues, enfin j'ai quelques facilités, et puis euh... j'avais pas envie de faire droit, enfin, ça m'intéressait pas, et puis euh... bah j'aime bien l'anglais, déjà. Et euh... ouais, c'est ce qui m'intéresse le plus pour euh, après le bac.

C. : Quand tu dis que tu es assez forte en anglais, c'est... enfin... ta moyenne tourne à combien, par exemple ?

Elsa : Je sais... ça doit être autour de 12, mais euh... J'ai aucune idée, enfin ça fait longtemps que j'ai pas regardé.

C. : D'accord. Oui oui, mais ça donne euh..., ça donne une idée. OK. Et tu as essayé de faire Arts Appliqués ou pas ?

Elsa : J'ai essayé oui, mais en fait euh... je me suis rendue compte que c'était pas vraiment ce que je recherchais, parce que c'était orienté plus dans le *design* et euh... c'est pas ce qui m'intéresse.

C. : D'accord. OK. Tu me disais que tu avais deux frères, qu'est-ce qu'ils font, tes frères ?

Elsa : Euh...

C. : Ils sont étudiants ?

Elsa : Non, ils sont plus jeunes que moi. Il y en a un qui a 15 ans, et l'autre trois ans. Donc le premier, il est au collège, en troisième, et le dernier, il est euh...

C. : Il rentre à l'école, non ? Maternelle ?

Elsa : Oui, en maternelle (*rire*).

C. : D'accord. Et euh... ta maman, enfin est-ce que je peux te demander ce qu'elle fait, comme travail ? Enfin, c'est pas... si tu souhaites, hein.

Elsa : Oui, elle est ATSEM dans une école maternelle.

C. : D'accord, OK. Très bien ! Est-ce que euh... toi, il y a des choses en plus que tu voudrais me dire ou que tu penses important de me dire sur les traducteurs, sur l'anglais ?

Elsa : Euh... Bah on nous a souvent dit que ... Google Trad ou Reverso c'est pas fiable à 100%, donc euh... et puis il y a des gens qui disent "oui, mais ça a changé, Google Trad, maintenant, c'est mieux et tout", mais je continue à me méfier, enfin, entre guillemets... Pas prendre tous les premiers résultats, tout de suite... Et euh... Mais sinon, on nous conseille plein de sites, mais j'en ai retenu que deux (*rires*). Et voilà.

C. : Et qui sont... ?

Elsa : Bah Wordreference et Reverso. Mais j'utilise que Wordreference.

C. : L'essentiel, c'est que tu trouves des sites avec lesquels tu sois à l'aise, et que tu réussisses à les utiliser correctement, donc euh... après... Euh, les traducteurs, en fait, ça déblaie le terrain. Donc ça veut pas dire que ça va te proposer un texte qui sera complètement... parfait, où il y aura vraiment aucune erreur, mais ça peut... faire gagner du temps. Surtout pour les traducteurs, par exemple. Après, c'est sûr qu'il faut relire, il faut revoir et il va falloir utiliser d'autres choses pour comparer, pour vérifier. Donc, le traducteur tout seul, effectivement, on peut pas prendre le texte tel quel, le copier-coller et puis terminé. Mais c'est vrai qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de progrès par rapport à ça.

Annexe 8 - Transcription de l'entretien avec Raphaëlle

Chercheuse : Alors... voilà. C'est parti. Alors ! Euh... Donc. Là, tu as écrit, euh... seule avec le traducteur quand tu l'utilises. Euh... Donc, il y a eu trois situations différentes, en fait. La première fois, tu avais utilisé le traducteur en binôme. La deuxième fois, tu l'avais utilisé mais, seulement en deuxième partie ? D'accord ? Tu avais travaillé sans le traducteur et après avec. Donc, ce que je vais faire maintenant, c'est que je vais te donner une planche d'émoticônes, et je vais te demander de choisir les trois émoticônes qui correspondent le mieux à ton état d'esprit quand tu utilises le traducteur en ligne, comme ça s'est passé juste maintenant ou quand tu es chez toi.

Raphaëlle : Euh... juste les numéros ?

C. : Oui.

Raphaëlle : Euh... 23... 24 et... le 5 ?

C. : Alors est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?

Raphaëlle : euh 23 parce que... par exemple il y avait des mots que je savais, et que du coup, j'ai dû vérifier, et je me suis dit, mais euh... je suis un peu débile. 24 parce que parfois, il y a des choses qui m'étonnent, je pense, dans les traductions que j'ai trouvées et que je pensais pas. Et le 5 parce que parfois, c'est bien utile, en fait.

C. : D'accord. Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses quand tu l'utilises ou... ?

Raphaëlle : Euh... oui ! Oui oui, il y a des... surtout des adjectifs, souvent, ou... ou souvent je recherche beaucoup des expressions, par exemple des mots en français que euh... par exemple des jeux : je me souviens qu'hier, j'ai cherché « ballon prisonnier » et j'ai trouvé « dodge ball » et c'est pas une traduction du tout mot pour mot, quoi. C'est... donc voilà.

C. : D'accord ! Ok. Alors. Maintenant, je vais te demander d'en choisir trois autres, ou les mêmes peut-être, d'ailleurs, en tout cas tu en choisis trois qui correspondent à ton état d'esprit quand tu n'utilises pas le traducteur. Donc soit quand tu es en classe soit si, chez toi, tu décides de ne pas l'utiliser, ou alors pendant la deuxième séance, pendant la première partie de... de la rédaction, en fait. Du travail.

Raphaëlle : Du coup, oui, le 1... le 9, et euh... le 19.

C. : D'accord. Alors même chose, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ?

Raphaëlle : Euh, bah le 9 parce que je me dis que si je l'utilise pas, c'est que j'ai... du vocabulaire... dans ma tête et je peux... j'ai les capacités de pas m'en servir. Le 1, bah peut-être parce que je suis contente de pas m'en servir, et j'ai dit quoi ? Le 19 ? Parce que quand même, ça demande peut-être plus de réflexion de se dire qu'on a pas le droit de s'en servir, par exemple en DS, on se dit « bah d'toute façon, c'est juste dans ma tête et c'est pas sur internet », quoi.

C. : Et... tu as dit... que tu étais contente de pas t'en servir.

Raphaëlle : Mm (*acquiesce*). Pourquoi ?

C. : Pourquoi? (*rire*)

Raphaëlle (*rire*) : Parce que... parce que je me dis que... par exemple si je suis dans des situations, par exemple dans la rue, ou euh... ou que je croise des gens qui me demandent quelque chose en anglais, je me dis que j'ai pas forcément besoin d'un traducteur pour leur répondre. Et du coup, je suis contente (*rire*).

C. : tu dirais que tu es... tu es fière, du coup...

Raphaëlle : Oui.

C. : ... de pouvoir te débrouiller sans traducteur, alors. D'accord. Ok ! Alors maintenant..., euh... Oui, tu as peut-être un petit peu répondu... euh... quand tu as utilisé le traducteur en ligne pendant la deuxième partie de la séance, c'était... lundi matin... Donc. Même chose, est-ce que tu peux choisir trois émoticônes qui correspondent à ton état d'esprit à ce moment-là ? Donc là, c'est pendant l'utilisation du traducteur en ligne, mais... après avoir travaillé sans.

Raphaëlle : Le 10... le... oh là là ! 3 ?

C. : Ça peut être juste 2, hein, si tu...

Raphaëlle : Mm mm (*acquiesce*). Et le... peut-être euh... le 13 (*rire*).

C. : D'accord. Alors pourquoi ?

Raphaëlle : Bah parce que je m'en suis servi... pour mon premier texte, je m'en suis servi qu'une seule fois parce que j'avais un trou de mémoire, c'était pour « réchauffement climatique », « *global warming* », et peut-être le 13 parce que... je m'en suis rendue compte, dans le deuxième texte, que j'avais fait plein de fautes, et euh... du coup ça m'a énervée parce que... voilà.

C. : Donc tu étais énervée contre toi, là.

Raphaëlle : Oui.

C. : Et comment tu t'es rendue compte que tu avais fait « plein de fautes » ?

Raphaëlle : Bah c'était pas forcément des fautes euh... par exemple, c'était... c'était pour dire des actions sur les causes qu'on voulait défendre, et je me rendais compte que je faisais beaucoup de mot pour mot. Par exemple je faisais beaucoup une traduction français-anglais et je savais que ça convenait pas. Enfin, que c'était pas euh... un bon niveau et du coup, quand je cherchais sur internet, je me rendais compte que... c'était beaucoup mieux sur traducteur, quoi.

C. : Mm mm (*acquiesce*). Et quand tu as utilisé euh... enfin, tu disais « c'est beaucoup mieux sur le traducteur », mais euh... c'est parce que, tu comprenais bien, enfin, ça te parlait ou tu...

Raphaëlle : Oui oui

C. : ... allais vérifier ailleurs ?

Raphaëlle : euh... ah, je sais plus, mais... par exemple, c'était euh... je disais à un moment euh... que je prenais plusieurs poubelles pour trier, et c'était juste le mot « recycle » où j'ai pas réussi à le sortir alors qu'en soi, il était super simple. Et... du coup, je savais que c'était le bon mot pour euh... justement cette action-là.

C. : D'accord. OK. Et donc, dans ce que tu as euh... trouvé, euh... donc, pendant cette deuxième partie, est-ce qu'après, tu as, est-ce que là, aujourd'hui, tu as l'impression d'avoir retenu plus de choses, d'avoir appris plus de choses, par rapport à... ?

Raphaëlle : Euh... avec ce qu'on a fait pendant toutes les séances, ou juste là ?

C. : Alors, on va dire lundi, c'est-à-dire le fait d'utiliser le traducteur après avoir fait ton texte à toi, sans rien.

Raphaëlle : Euh... pas forcément, parce qu'après, c'est un thème que je connaissais, j'avais déjà travaillé dessus, donc du coup, c'est

vrai que je m'en suis pas énormément servi à part sur des mots précis comme par exemple « réchauffement climatique » ou « tri sélectif ». Mais euh... non, sinon c'était pas un thème où j'avais vraiment besoin... du traducteur.

C. : Donc le traducteur en ligne, alors, est-ce que toi, tu dirais que tu l'utilises rarement, de temps en temps, souvent, tout le temps ?

Raphaëlle : De temps en temps. En fait, ça dépend. Pour les cours, ça va vraiment être pour des mots précis. Après euh... je fais de la traduction bénévole pour des séries euh... télé...

C. : D'accord !

Raphaëlle : Donc je m'en sers souvent pour euh des... des petits mots que je connais pas forcément. Donc euh, ouais, en fait ça dépend vraiment de ce que je fais mais pour les cours, pas énormément.

C. : D'accord. Donc tu fais de la... tu fais les sous-titrages, en fait.

Raphaëlle : Oui oui.

C. : C'est super, ça ! Et euh, sur quelles séries ?

Raphaëlle : Euh, je fais, j'ai fait *Vampire Diaries*, j'ai fait *Walking Dead*, j'ai fait *The Crown* mais j'ai abandonné assez vite parce que c'était trop tard pendant la nuit. Euh... qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai fait *Team Wolf* aussi, des séries assez ado...

C. : D'accord. Et du coup, ça veut dire que tu regardes la série en direct quand c'est diffusé euh...

Raphaëlle : Oui.

C. : ... en Angleterre ou aux Etats-Unis, et tu fais la traduction directement euh...

Raphaëlle : Oui.

C. : D'accord. Ah, mais c'est un super exercice, ça !

Raphaëlle : Mm (*acquiesce*).

C. : Et tu le fais souvent ? Ça te prend beaucoup de temps dans la semaine ?

Raphaëlle : Euh... oui, ça prend euh... après on est plusieurs, donc je fais certains passages et tout, mais ça peut bien prendre une à deux heures, oui. Par épisode en tout cas, c'est sûr.

C. : D'accord. Du coup, vous vous répartissez les... différentes scènes euh... de chaque épisode, en fait.

Raphaëlle : C'est ça.

C. : D'accord.

Raphaëlle : Après, je fais pas tout ce qui est le montage et tout donc moi je fais vraiment juste ce qui est traduction parce que sinon, le montage, ça prendrait des heures.

C. : Mm mm. OK. très bien. Euh... Alors. Maintenant, je vais passer à des questions euh... qui sont plus liées à toi, pas forcément dans le cadre de l'école, enfin, dans le cadre de l'école aussi, mais pas seulement, euh... Déjà, alors est-ce que tu peux te présenter ? Donc, euh... qu'est-ce que tu as envie de dire sur toi ? Sur euh... je sais pas, bon, tes hobbies, du coup, tu as commencé à en parler, déjà.

Raphaëlle : Euh... du coup, je dis mon nom et tout ? (*rires*)

C. : Pas forcément, non non.

Raphaëlle : Euh, bah du coup, je m'appelle Raphaëlle, euh, bah je suis en Terminale Littéraire et l'année prochaine, je compte partir en fac d'anglais, du coup, en... normalement LLCER ou à la fac trilingue, ça dépend si je suis acceptée ou pas. Euh, qu'est-ce que j'aime faire ? J'aime bien regarder des séries, j'aime bien lire, après je fais tout en anglais, même la lecture, la plupart, et sinon

les séries en VOST. Du coup, euh... qu'est-ce que je fais d'autre ? Je fais du théâtre. Je fais... bah de la traduction du coup, euh, *bénévole*, on va dire (*rire*). Euh... voilà !

C. : Mm mm (*acquiesce*). Et euh... quand tu dis que tu aimes lire, tu lis quoi plutôt ?

Raphaëlle : euh... je lis... j'ai changé, je lisais beaucoup de science-fiction avant, maintenant beaucoup moins. Euh, *romance*, euh... qu'est-ce que je lis ? *Classiques*, euh...

C. : D'accord. Le dernier livre que tu as lu, par exemple, c'est quoi ? Qui t'a vraiment plu, euh...

Raphaëlle : Ça va être cliché, c'est euh... *Wuthering Heights* (*rires*).

C. : Non, mais c'est une bonne lecture ! Non non, c'est très bien ! C'est très bien ! Tu prends de l'avance sur euh... sur ton cursus universitaire ! Et euh... donc, je vais te demander, pourquoi est-ce que tu es en Terminale L, mais...

Raphaëlle : Pour les langues, en général. Espagnol, anglais. Anglais surtout.

C. : D'accord. Très bien. Euh... Quand tu, tu disais que tu aimais lire, est-ce que tu aimes écrire aussi ?

Raphaëlle : Oui.

C. : Oui, du coup, tu... tu écris aussi, de fait.

Raphaëlle : J'ai un compte euh... *Writepads*, avec mon frère. On écrit un petit livre (*rire*). Voilà.

C. : C'est quoi, ce compte ? *Writepads*, tu dis ?

Raphaëlle : C'est une plateforme internet où... souvent c'est des adolescents, où on peut écrire des histoires qui sont lues gratuitement, enfin maintenant, il y a une... mise à jour qui a été fait, et ça peut être des histoires payantes, mais la plupart, justement, c'est... c'est gratuit.

C. : D'accord. Ok. Et ça, c'est quelque chose que tu fais très régulièrement ou... ?

Raphaëlle : Oui, bah... Quand j'ai le temps, souvent, c'est les vacances. Mais sinon euh... parfois quand j'ai des heures de pause, à midi, ou... quand j'ai un peu d'inspiration, on va dire, que je m'y mets. Mais oui, c'est vraiment un... un hobby. Parfois j'ai des périodes où... j'ai pas envie, pendant un mois, je vais rien écrire. Mais bon. Ça dépend vraiment des moments.

C. : D'accord. Et euh... donc, c'est des histoires qui sont proches de ce que tu lis ou ... ?

Raphaëlle : Euh... De ce que je lisais avant. Faut que je décrive ou pas ?

C. : Si tu veux. Ce que tu veux dire, en fait.

Raphaëlle : Ok. Euh, là, notre histoire, c'est de la science-fiction, du coup, et c'est que les réseaux sociaux, du coup, ils prennent le pouvoir sur le monde, donc on a fait des... des États, il y a l'État Facebook, l'État Instagram, l'État Snapchat, l'État Twitter. Et il reste un monde primitif, donc c'est nous, maintenant, mais du coup, euh, on existe plus. Voilà. Et euh... du coup, c'est... en gros, on dénonce un peu l'effet des réseaux sociaux sur... le monde, quoi.

C. : D'accord. Ok. Ça, c'est quelque chose auquel tu es sensible euh...

Raphaëlle : ouais.

C. : ... personnellement, ou de façon plus générale ?

Raphaëlle : Non, de façon plus générale, parce que je suis la première à être tout le temps collée à Instagram et à Snapchat. Mais

j'ai conscience, en tout cas, de... des... de... des impacts que ça a maintenant comparé à avant, où... où je me rends compte que mes frères et sœurs, ils avaient pas de téléphone et tout.

C. : Mm mm (*acquiesce*). Et donc, tu parles de tes frères et soeurs, tu as combien de frères et sœurs ?

Raphaëlle : Trois soeurs et un frère.

C. : D'accord. Et qu'est-ce qu'ils font ?

Raphaëlle : Alors... Ma plus grande sœur, elle est directrice de crèche. Ma seconde sœur, elle est secrétaire médicale, mon autre sœur est prof de français, mon frère est prof de français aussi.

C. : D'accord. Donc tu es la « petite dernière », alors. C'est ça ?

Raphaëlle : Oui (*rire*).

C. : Et donc il y a eu ... il y a eu d'autres littéraires dans la famille avant toi.

Raphaëlle : Oui. Ma mère est bibliothécaire aussi.

C. : D'accord. Et donc, elle vous... incitait à lire ? Ou vous alliez souvent...

Raphaëlle : Pas forcément. C'est... moi, j'ai... je lisais depuis que j'étais toute petite. Euh, peut-être moins maintenant, même. Mais non, elle était pas du tout à nous forcer, euh... C'était vraiment euh... dans l'instant euh...

C. : D'accord. Mais c'était, voilà, c'était la culture, euh...

Raphaëlle : Oui.

C. : ... de la famille, en fait.

Raphaëlle : Voilà.

C. : D'accord. OK. Donc, euh... alors, au niveau de ton niveau en anglais, tu le situerais euh...

Raphaëlle : Euh... Je pense que... ça dépend peut-être les thèmes, mais en... enfin... en B2 ? Je sais pas si faut que je le dise comme ça ?

C. : Oui oui oui ! Bah oui oui ! Pourquoi pas ?

Raphaëlle : Peut-être B2 ?

C. : D'accord. Donc tu es... tu as un niveau solide.

Raphaëlle : Oui, je pense.

C. : Bon tu réussis à écouter des séries, à les comprendre pour les traduire, donc effectivement c'est déjà... au niveau de la compréhension de l'oral, c'est un bon test. Euh... et donc, tu disais que tu voulais aller en... en fac d'anglais ? A Lyon 2 plutôt ou à Lyon 3 ou...

Raphaëlle : J'ai mis Lyon 3, mais Lyon 2 aussi.

C. : Et c'est pour faire de la traduction, ou tu sais pas encore ?

Raphaëlle : Oui, le rêve, c'était... En fait, j'ai changé beaucoup de fois, parce que je voulais toujours partir en anglais, parce que bon, j'adore depuis que je suis toute petite, mais après je sais que LLCER, c'est quand même assez littéraire et... et je sais que les débouchés, souvent c'est prof, enfin c'est ce que mon frère m'a beaucoup dit et me répète encore maintenant, et moi je veux pas être prof, je veux vraiment être dans la traduction audiovisuelle ou littéraire et... quand je suis allée à la journée portes ouvertes, ils nous ont clairement dit que... ils formaient... à être profs, quoi, mais qu'il y avait pas vraiment de formation à la traduction. Donc du coup, j'ai un peu fait mon *burn out*, et j'ai voulu partir en droit, et je me suis dit euh... j'ai vraiment un bon niveau en anglais et j'adore ça, et ça me fait vraiment de la peine d'abandonner, quoi. Donc je me dis, je vais quand même tenter et... on verra.

C. : Il y a des Masters de Traductologie, hein, qui existent, de toute façon.

Raphaëlle : Ah oui ?

C. : Après, c'est sûr qu'c'est pas... Enfin, il y a des écoles de traduction, mais... la... la doyenne de la fac de Langues est une spécialiste en Traduction, il y a des Masters de Traductologie, il me semble. Disons que c'est, l'enseignement, c'est LE débouché principal, ça n'empêche pas qu'après, les parcours, de toute façon, ils peuvent varier. Tu peux toujours commencer la fac et puis après... il y a toujours moyen de rebifurquer après, hein, c'est...

Raphaëlle : Oui, c'est pour ça, du coup, je me suis dit, je vais quand même tenter et pas regretter.

C. : Après, je sors de mon rôle euh... Mais c'est vrai qu'en tant que prof, enfin... c'est clair que... enfin, vu ce que tu me dis de toi, c'est, non, tu seras comme un poisson dans l'eau en fac d'anglais.

Raphaëlle : J'espère (rire).

C. : Non non. Si tu commences, si tu lis des livres en anglais, que... non, ça... Tu t'épanouiras, je pense. Et puis après, de toute façon, les... les... objectifs professionnels, ils peuvent varier aussi, et puis si ça varie pas, de toute façon, ça sera jamais vraiment... du temps perdu.

Raphaëlle : Mm (acquiesce).

C. : Très bien. Est-ce que toi, tu as d'autres choses que tu voudrais me dire, sur euh bah, les... Ah oui, d'ailleurs, je t'ai pas demandé donc, juste une dernière chose : tu m'as dit, donc, que tu utilisais les traducteurs de temps en temps. Est-ce que tu utilises d'autres choses ?

Raphaëlle : Non, je crois pas. Non, vraiment, Google Trad et Wordreference. Mais... non, je crois pas que j'utilise d'autres trucs.

C. : Très bien. Bah écoute, merci beaucoup.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
PRÉCISIONS FORMELLES	7
SIGLES.....	11
SOMMAIRE	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15
PREMIÈRE PARTIE : TRADUCTEURS EN LIGNE ET PRATIQUES DE LITTÉRATURE NUMÉRIQUE. 21	
Chapitre 1 : Traducteurs en ligne et outils d'aide à la traduction.....	25
1.1 Évolution de la traduction automatique	25
1.1.1 De la traduction à base de règles à la traduction statistique	25
1.1.2 La traduction neuronale	28
1.2 Les principaux outils d'aide à la traduction : points communs et différences.....	32
1.2.1 Spécificités des outils numériques d'aide à la traduction	32
1.2.2 Typologie des principaux outils d'aide à la traduction	35
1.2.2.1 <i>Wordreference et Linguee : lexicographie et analyse de données</i>	35
1.2.2.2 <i>Brève comparaison des principaux outils d'aide à la traduction</i>	36
1.3 Forces et faiblesses de la traduction en ligne	39
Synthèse du chapitre 1	43
Chapitre 2 : Aspects cognitifs du processus rédactionnel en L2.....	45
2.1 Processus rédactionnel et mémoire de travail	45
2.1.1 Modélisations du processus rédactionnel	46
2.1.1.1 <i>Le processus rédactionnel selon Flower et Hayes (1980) : un « modèle fondateur »</i>	46
2.1.1.2 <i>Processus rédactionnel et mémoire de travail : le modèle de Kellogg (1996)</i>	51
2.1.1.3 <i>Le modèle révisé de Hayes (1996) : une approche holistique de l'acte d'écriture</i>	52
2.1.2 Mémoire de travail et apprentissage	55
2.2 Processus rédactionnel en L2 et charge cognitive.....	57
2.2.1 Comparaison des processus rédactionnels en L1 et en L2	57
2.2.1.1 <i>Un transfert de stratégies</i>	57

2.2.1.2	<i>Attention et mémoire de travail</i>	59
2.2.2	Le recours à la L1 dans le processus rédactionnel en L2 : une stratégie cognitive ?	61
2.2.2.1	<i>Le processus rédactionnel en L2 : un processus bilingue</i>	62
2.2.2.2	<i>Le recours à la L1, une aide cognitive nécessaire</i>	64
2.2.2.3	<i>Des stratégies cognitives aux « arts de faire »</i>	68
2.3	Outils d'aide à la traduction, processus rédactionnel et apprentissage	72
2.3.1	Synthèse des études menées sur l'utilisation des traducteurs en ligne et l'enseignement-apprentissage d'une L2	73
2.3.2	Les outils numériques, des outils cognitifs potentiels ?	78
2.3.3	Modélisation du processus de consultation des traducteurs en ligne	81
	Synthèse du chapitre 2	85
	Chapitre 3 : Pratiques de littératies numériques en contexte scolaire	87
3.1	Pratiques littéraciques et contexte scolaire.....	88
3.1.1	De la littératie aux pratiques littéraciques	88
3.1.2	Pratiques sociales scripturales et formes scolaires	91
3.1.2.1	<i>L'école et la primauté de l'écrit</i>	91
3.1.2.2	<i>Une approche réflexive de la langue</i>	92
3.1.2.3	<i>D'une pluralité de pratiques langagières au développement d'un rapport singulier à l'écriture</i>	94
3.2	Place de la L1 dans l'enseignement de l'anglais dans le second degré en France	98
3.2.1	L1 dans la classe de L2 et traduction : quelques distinctions	98
3.2.2	Évolution des discours institutionnels	100
3.2.2.1	<i>De la méthode indirecte à la méthode directe</i>	101
3.2.2.2	<i>Vers une réhabilitation de la traduction ?</i>	102
3.2.3	Et les enseignants ? De la formation aux pratiques de classe	107
3.2.3.1	<i>Formation disciplinaire, thème et version</i>	107
3.2.3.2	<i>Représentations et pratiques professionnelles</i>	110
	Synthèse du chapitre 3	113
	DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE	115
	Chapitre 4 : Une approche holistique pour cerner des pratiques buissonnières	119
4.1	Le choix d'une étude descriptive et exploratoire	119
4.2	Présentation du protocole de recherche.....	121
4.2.1	Conception et distribution des questionnaires	122
4.2.1.1	<i>Élaboration et distribution des questionnaires lycéens</i>	122
4.2.1.2	<i>Conception et distribution des questionnaires enseignants</i>	125

4.2.2 Observations des pratiques d'élèves	126
4.2.2.1 <i>Choix des participants</i>	127
4.2.2.2 <i>Déroulement des séances</i>	127
4.2.3 Étude de cas	132
4.2.3.1 <i>Une tentative de conjugaison d'enjeux scientifiques et de contraintes institutionnelles</i>	133
4.2.3.2 <i>Présentation des protocoles de recherche</i>	134
Synthèse du chapitre 4	141
Chapitre 5 : Recueil des données et méthodes d'analyses	143
5.1 Recueil et organisation des données.....	143
5.1.1 Enquêtes par questionnaires : présentation des participants.....	143
5.1.1.1 <i>Profil des lycéens qui ont participé à l'enquête QL</i>	144
5.1.1.2 <i>Profil des enseignants qui ont participé à l'enquête QE</i>	149
5.1.2 Observations des pratiques d'élèves	151
5.1.2.1 <i>Recueil et organisation des données</i>	152
5.1.2.2 <i>Une diversité de textes produits</i>	153
5.1.3 Étude de cas	155
5.1.3.1 <i>Des données recueillies aux données analysées</i>	155
5.1.3.2 <i>Difficultés rencontrées</i>	158
5.2 Méthodes d'analyse	160
5.2.1 Analyse des questionnaires.....	160
5.2.2 Observation des pratiques d'élèves	161
5.2.3 Étude de cas	162
Synthèse du chapitre 5	165
TROISIÈME PARTIE : ANALYSES ET RÉSULTATS	167
Chapitre 6 : Enquêtes par questionnaires.....	171
6.1 Représentations du traducteur en ligne	171
6.1.1 Les traducteurs en ligne, des outils problématiques pour l'apprentissage : représentations d'enseignants (QE).....	171
6.1.2 Les traducteurs en ligne, des aides à la communication : représentations des lycéens (QL)	175
6.2 Outils numériques et enseignement-apprentissage de l'anglais : discours et pratiques....	177
6.2.1 Outils numériques et usages des enseignants	177
6.2.2 Les outils numériques et les cours d'anglais : discours d'enseignants	181
6.2.3 Pratiques numériques des lycéens : quels outils pour quels usages ?.....	185
6.2.3.1 <i>Le choix des outils : un recours massif aux traducteurs</i>	186

6.2.3.2 Usages des traducteurs en ligne par les lycéens.....	189
Synthèse du chapitre 6	195
Chapitre 7 : Observations des pratiques d'élèves : captures d'écran sur tablettes.....	197
7.1 Traducteurs en ligne et fluidité rédactionnelle	197
7.2 Description du processus de consultation du traducteur en ligne	199
7.2.1 Génération du texte source	199
7.2.2 Modification du texte source et pré-édition.....	201
7.2.3 Intégration du texte en langue cible au texte en cours de production.....	206
7.2.4 Consultation du traducteur en ligne et processus rédactionnel.....	209
7.3 Apport du traducteur en ligne à la production écrite : analyses comparatives.....	212
7.3.1 Analyse des verbes : conjugaison et choix des temps	213
7.3.2 Structure syntaxique	216
7.3.3 Emploi des adjectifs.....	221
Synthèse du chapitre 7	225
Chapitre 8 : Étude de cas.....	227
8.1 Elsa, future étudiante à <i>Game Sup</i>	227
8.1.1 Rapport à l'anglais et aux pratiques scripturales.....	228
8.1.2 Enjeux de l'apprentissage de l'anglais et pratiques numériques : aspects psycho-affectifs et cognitifs	230
8.1.2.1 L'apprentissage de l'anglais, langue de communication.....	230
8.1.2.2 Ressources numériques et apprentissage de l'anglais : des représentations aux pratiques observées.....	233
8.2 Raphaëlle, « traductrice bénévole »	244
8.2.1 Rapport à l'anglais et aux pratiques scripturales.....	245
8.2.2 Enjeux de l'apprentissage de l'anglais et pratiques numériques : aspects psycho-affectifs et cognitifs	247
8.2.2.1 Un apprentissage de l'anglais tourné vers l'authenticité et l'autonomie langagière.....	247
8.2.2.2 Outils d'aide à la traduction et apprentissage de l'anglais : des représentations de Raphaëlle aux pratiques observées	250
Synthèse du chapitre 8	275
QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION.....	277
Chapitre 9 : Enjeux didactiques, limites méthodologiques et pistes de recherche.....	279
9.1 Discussion des résultats.....	279
9.1.1 La prise en compte des spécificités de l'outil	280

9.1.2 Les traducteurs en ligne : un outil cognitif potentiel	281
9.1.2.1 Traducteurs en ligne et allègement cognitif.....	281
9.1.2.2 Traducteurs en ligne et engagement cognitif des élèves	282
9.1.3 Qualité des textes produits.....	284
9.1.4 Représentations des lycéens et des enseignants.....	285
9.2 Pistes didactiques	286
9.2.1 La construction de compétences chez les élèves	286
9.2.1.1 Concevoir des activités de traduction en tant qu'activités d'apprentissage	287
9.2.1.2 Mettre en place des activités d'écriture collaborative	289
9.2.1.3 Développer des compétences métacognitives à travers l'observation de captures d'écran	290
9.2.2 La formation des enseignants à l'intégration pédagogique des traducteurs en ligne	291
9.3 Limites, questions et orientations méthodologiques	293
Pratiques numériques et contraintes techniques	293
9.3.1 L'observation de pratiques clandestines en contexte scolaire.....	295
9.3.1.1 Recherche et contraintes scolaires	295
9.3.1.2 Un difficile accès à des pratiques clandestines	296
9.3.2 Pistes de recherche.....	298
EN CONCLUSION.....	301
BIBLIOGRAPHIE	305
INDEX DES AUTEURS.....	317
TABLE DES FIGURES.....	319
TABLE DES TABLEAUX	321
TABLE DES TRANSCRIPTIONS	323
TABLE DES ANNEXES.....	325
TABLE DES MATIÈRES	357

Résumé / Abstract

Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée.

En dépit de l'usage de plus en plus courant des outils numériques par les lycéens, peu de recherches en didactique des langues se sont intéressées à ce jour aux liens entre les pratiques de littératie numérique des élèves et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Le recours aux traducteurs en ligne par les lycéens est une pratique buissonnière qui reste à explorer. C'est pourquoi je propose de mener une étude exploratoire, dont l'enjeu est d'observer les pratiques effectives des lycéens en lien avec les traducteurs en ligne dans le cadre d'activités de production écrite, et de mettre ces pratiques en perspective avec les représentations des lycéens et des enseignants au sujet de ces outils. Les pratiques observées feront l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives qui viseront à observer le processus de consultation des traducteurs en ligne dans le cadre du processus rédactionnel. L'apport théorique de la psychologie cognitive conduira également à identifier les activités cognitives spécifiques au processus de consultation des traducteurs en ligne, ce qui me conduira à proposer une modélisation de ce processus. Cette étude vise à déterminer dans quelle mesure le recours aux traducteurs en ligne peuvent participer au processus d'apprentissage et à proposer des pistes didactiques pour la formation.

Mots-clés : L1/L2 – processus – traduction – activité cognitive – outils d'aide à la traduction – pratiques littératiques – contexte scolaire

Online translators and teaching and learning English : digital literacy practices in highschool

Despite the increasingly common use of digital tools by high school students, little research in language didactics has focused on the links between highschool students' digital literacy practices and foreign language teaching and learning so far. The use of online translators by high school students is a clandestine practice that remains to be explored. That is why I propose to conduct an exploratory study, the aim of which is to observe the actual practices of high school students in relation to online translators in the context of written production activities, and to put these practices in perspective with the representations of high school students and teachers on these tools. The observed practices will be the object of quantitative and qualitative analyses which will aim at observing the process of consulting online translators within the writing process. The contribution of cognitive psychology will also lead to the identification of cognitive activities specific to the process of consulting online translators, which will lead me to offer a model of this process. This study aims to determine to what extent the use of online translators can participate in the learning process and to propose didactic paths for training.

Mots-clés : L1/L2 – process – translation – cognitive activity – online translation tools – literacy practices – school context