

Partages

ISSN : – En cours d'attribution

Éditeur : UGA Éditions

01 | 2024

Exploitations numériques pour la formation des publics en exil

Intégrer GoogleTranslate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s

Introducing the Output of GoogleTranslate to Teach Beginners: Practical Workshops for Ukrainian Refugees Learning French

Sara Cotelli Kureth et Hasti Noghrechi

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=98>

DOI : 10.35562/partages.98

Référence électronique

Sara Cotelli Kureth et Hasti Noghrechi, « Intégrer GoogleTranslate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s », *Partages* [En ligne], 01 | 2024, mis en ligne le 12 mai 2025, consulté le 12 mai 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=98>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Intégrer GoogleTranslate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s

Introducing the Output of GoogleTranslate to Teach Beginners: Practical Workshops for Ukrainian Refugees Learning French

Sara Cotelli Kureth et Hasti Noghrechi

PLAN

1. Intégrer Google Translate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s
 - 1.1. Introduction
 - 1.2. La TAN et la littéracie en TA
 - 1.3. La TAN dans l'enseignement/apprentissage des langues
2. Description de l'atelier pratique
 - 2.1. Le contexte institutionnel
 - 2.2. Le concept de l'atelier d'autonomisation
 - 2.3. Le public d'apprenantes
 - 2.4. L'évaluation du dispositif
3. Tâches qui introduisent la TAN
 - 3.1. La TAN pour développer des compétences grammaticales et syntaxiques : les constructions verbales
 - 3.2. La TAN pour s'exprimer : parler de ses qualités (et de ses défauts)
 - 3.3. La TAN pour comprendre : locutions verbales avec le verbe *avoir*
 - 3.4. Utilisation limitée de la TAN : forme négative de la phrase
 - 3.5. Ne pas utiliser la TAN : le futur analytique
4. Analyse
5. Conclusion

TEXTE

1. Intégrer Google Translate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s

1.1. Introduction

- 1 Depuis quelques années, les avancées technologiques en traduction automatique (TA), avec des outils comme DeepL et Google Translate, couplées à l'utilisation massive de ces applications gratuites sur les téléphones portables, ont rendu ces outils numériques indispensables dans de nombreuses situations multilingues, par exemple celles de migrant·e·s dans leur pays d'accueil, notoirement dans les contextes médicaux et légaux (Nunes Vieira *et al.*, 2021). Les crises migratoires poussent d'ailleurs les ingénieur·e·s en informatique à développer des systèmes de TA idoines, comme c'est le cas pour une application de traduction entre le lituanien et l'ukrainien, créée et mise en circulation en très peu de temps et utilisée largement par l'administration et le gouvernement lituaniens suite au déclenchement de la guerre en Ukraine (Bergmanis et Pinnis, 2022). Si ces systèmes sont très faciles à utiliser techniquement, on sait qu'il est nécessaire de développer une « littéracie de la TA » pour en faire usage de façon optimale (Bowker et Buitrago Ciro, 2019 ; Kenny, 2022). Le dispositif didactique que nous décrivons ici repose sur ce constat et, grâce à plusieurs types d'exercices pratiques, entend développer cette littéracie auprès d'apprenant·e·s en FLE de niveau débutant. Il a été testé sur une soixantaine d'apprenant·e·s qui ont suivi des cours dispensés pour les réfugié·e·s ukrainien·ne·s à l'Université de Neuchâtel au printemps 2022.

- 2 La première partie de cette contribution présentera brièvement la traduction automatique neuronale (TAN) et le concept de littéracie en TA, puis reviendra succinctement sur les expériences existantes d'insertion de la TA dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous décrirons ensuite le contexte dans lequel s'insère l'atelier pratique que nous évoquons dans cette contribution. Les exercices incluant la TA seront expliqués et analysés. Le texte se terminera par une discussion qui intégrera les différentes évaluations (questionnaires, entretiens collectifs) de ce dispositif d'enseignement et proposera quelques généralisations sur l'intégration de la TA pour les publics adultes débutant·e·s non universitaires.

1.2. La TAN et la littéracie en TA

- 3 Les premiers essais de traduction par des machines datent des années 1960 et ont contribué à développer auprès du grand public une image négative de la TA qui était, en effet, peu performante pendant longtemps. Au début du ^{xxi}^e siècle, on a introduit un nouveau modèle basé sur les statistiques. Ces systèmes produisaient des traductions de qualité supérieure, mais ce n'est qu'avec l'avènement de la traduction automatique neuronale (TAN) que la TA a fait un véritable saut qualitatif, en tout cas pour certaines paires de langues. En effet, la TAN repose à la fois sur une intelligence artificielle (IA) qui fonctionne en réseau et sur une énorme quantité de données bilingues ; plus celles-ci sont nombreuses et de bonne qualité, plus le résultat des systèmes de TA est bon (Kenny, 2022). Toutefois, la justesse grammaticale et syntaxique des phrases masque parfois certains problèmes sémantiques et les utilisatrices et utilisateurs ne connaissent souvent pas les limites de ces systèmes. Ainsi, par exemple, les textes produits par la TAN reflètent parfois les biais de genre présents dans les données (Stanovsky *et al.*, 2019). Peu d'utilisatrices et d'utilisateurs savent que ces systèmes fonctionnent sur une base phrastique et que la cohésion textuelle (les pronoms, une terminologie uniforme) pose de nombreux problèmes¹. De plus, Martindale et Carpuat (2018) soulignent la tendance du grand public à accepter avec confiance le produit des systèmes de TAN en raison de la fausse aisance² de ces textes.

- 4 Pour ces raisons, des voix se sont élevées pour appeler au développement auprès des utilisatrices et utilisateurs d'une littéracie en TA (Bowker et Buitrago Ciro, 2019). Celle-ci n'est pas basée sur des compétences procédurales ou techniques, mais sur une connaissance critique de l'outil et de son produit, ainsi que sur des considérations éthiques, environnementales et sécuritaires. Jusqu'à présent, les efforts pour développer cette littéracie ont porté sur les chercheuses et les chercheurs (Bowker et Buitrago Ciro, 2019) et sur les étudiant·e·s universitaires (Bowker, 2020 ; Cotelli Kureth et Summers, 2023). Toutefois, nous pensons qu'il est impératif de toucher une partie de la population qui fait, sans doute, un usage très important et peut-être peu informé de ces outils : les migrant·e·s. C'est l'un des objectifs du dispositif d'enseignement que nous décrivons ici.

1.3. La TAN dans l'enseignement/apprentissage des langues

- 5 Comme le mentionnent Colina et Albrecht (2021), l'enseignement/apprentissage des langues est en train de vivre un « *translation turn* » (voir aussi les études réunies par Cotelli Kureth et Kamber, 2021). La traduction fait son retour dans les salles de classe, et la TAN a certainement joué un grand rôle dans cette évolution. Depuis quelques années, les enseignant·e·s sont confronté·e·s à des apprenant·e·s qui utilisent la TAN pour de nombreuses tâches de réception, de production et de recherche de vocabulaire, et ce à tous les niveaux d'enseignement (par exemple pour l'école secondaire : voir Bourdais et Guichon, 2020 ou Perrin *et al.*, 2021 ; pour l'université : voir Delorme Benites *et al.*, 2021). Pourtant, cette utilisation massive reste cachée : Bourdais (2022) parle par exemple de « pratique buissonnière ». Cette nouvelle technologie apporte son lot d'interrogations et de défis pour les enseignant·e·s, car elle permet à des apprenant·e·s débutant·e·s d'accomplir toutes les tâches décrites par les descripteurs du CECR pour la réception et la production écrite au moins jusqu'au niveau B2 (voir Delorme Benites et Lehr, 2021). L'usage de ces outils est donc précieux pour les apprenant·e·s qui y font appel même dans des contextes où cela est explicitement interdit, comme les devoirs ou les

examens (O'Neill, 2019). Il devient donc impératif d'intégrer ces outils à la classe de langue et de leur donner un cadre d'utilisation.

- 6 Les essais d'insertion de la TAN dans l'enseignement sont nombreux et témoignent de ces constats. Ils concernent toutefois principalement les études supérieures, les apprenant·e·s plus avancé·e·s et les compétences écrites (voir notamment : Chung et Ahn, 2021 ; Lee, 2020 ; O'Neill, 2019 ; Ryu *et al.*, 2022 ; Tsai, 2019, 2020 ; Wuttikrikunlaya *et al.*, 2018 ; Xu, 2021). Quelques études mentionnent toutefois des avantages à l'utilisation de la TAN par des débutant·e·s à l'écrit. Ainsi, Garcia et Pena (2011) montrent que, même avec des outils de TA basés sur les statistiques, les apprenant·e·s A1-A2 amélioreraient leurs compétences écrites (en termes de quantité de mots produits et de qualité grammaticale et lexicale) lorsqu'ils utilisaient un système de TA. Plus récemment, Hellmich (2021) explore la façon dont des apprenant·e·s de niveau A2 utilisent Google Translate pour s'aider dans une petite rédaction. L'autrice note plusieurs types de stratégies parmi les apprenant·e·s, dont certaines leur sont utiles (vérifier la conjugaison d'un verbe, le genre d'un nom) et d'autres les incitent à commettre des fautes (traduction d'un mot sans contexte). Tous ces apprenant·e·s étaient des étudiant·e·s universitaires.
- 7 L'insertion de la TAN dans des cours en dehors des universités et des études supérieures est encore peu fréquente, mais il nous semble intéressant de mettre cet outil en avant dans un contexte où les apprenant·e·s l'utilisent quotidiennement pour se débrouiller dans leur pays d'accueil. Ces quelques essais en contextes universitaires laissent également penser que la TAN peut être un puissant levier pour apprendre une langue, si les utilisatrices et les utilisateurs savent comment s'y prendre et développent de bonnes habitudes. Nous estimons qu'une transposition est possible à d'autres publics. C'est à partir de ce constat et pour initier des apprenant·e·s migrant·e·s à l'auto-apprentissage que nous avons créé le dispositif pédagogique que nous décrivons dans cet article.

2. Description de l'atelier pratique

2.1. Le contexte institutionnel

- 8 Les deux autrices de cette contribution travaillent à l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) de l'Université de Neuchâtel (UniNE), un institut de la faculté des lettres et sciences humaines qui se spécialise dans l'enseignement du FLE, avec des cursus ciblés sur l'apprentissage de la langue (du B1 au C1) et d'autres sur les compétences autour de l'enseignement/apprentissage du FLE, ouverts aux francophones et aux non-francophones (piliers de BA et de MA en français langue étrangère³). Les deux autrices sont également membres du projet *Digital Literacy in University Contexts* (DigLit, 2020-2024)⁴ et travaillent depuis près de trois ans à améliorer la littéracie en traduction automatique au sein de la communauté universitaire suisse. Ainsi, lorsque la crise en Ukraine a poussé une première vague des migrant·e·s en Suisse et que notre université a tout fait pour proposer exceptionnellement des cours semi-intensifs de français aux apprenant·e·s débutant·e·s (A1-A2), nous avons offert notre temps et notre expertise pour mettre en place un atelier qui permette aussi à ce public de développer une certaine littéracie en traduction automatique, tout en apprenant la langue du pays d'accueil.
- 9 L'ILCF a accueilli environ 150 migrant·e·s pour une formation en FLE durant les mois d'avril à juillet 2022, au sein de plusieurs programmes (Français-Ukraine, d'avril à juin ; programme Escabeau, de mai à juillet ; et cours d'été, de juin à juillet). Nous avons participé activement à deux de ces programmes. Notre dispositif a d'abord été réalisé en phase pilote en mai 2022 pour une poignée d'étudiantes ukrainiennes, qui ont pu entrer à l'université et commencer des cours de français payés par un fonds spécial : le programme Escabeau, visant à faciliter l'entrée des personnes migrantes à l'UniNE et financé par le bureau social de cette université. Ensuite, l'atelier a été donné durant les mois de juin et de juillet 2022 à ces mêmes étudiantes et à des réfugiées⁵, majoritairement d'Ukraine, envoyées dans ces cours semi-intensifs par l'administration cantonale qui payait leurs frais

d'inscription, d'abord une quarantaine en juin, puis environ quatre-vingts en juillet (dont la moitié continuait les cours après avoir suivi ceux du mois de juin).

- 10 Ces cours de français étaient composés d'une partie obligatoire et d'une partie facultative. Dans la première partie obligatoire, tous les matins, les apprenantes profitaient de deux heures de cours de français, basé sur un manuel commercial proposant une méthode communicative (*Interactions*, CLE-International⁶), et d'une heure d'atelier d'autonomisation (voir ci-dessous 2.2). En plus, celles qui le souhaitaient avaient la possibilité, l'après-midi, de profiter de l'espace multimédia d'auto-apprentissage (EMA) du centre de langues, qui a rapidement acquis et proposé du matériel en FLE de niveau débutant. Une surveillante était à la disposition des apprenantes pour répondre à d'éventuelles questions et les aider dans leur apprentissage. Notamment, certaines d'entre elles n'avaient jamais appris d'autres langues étrangères et ne connaissaient que l'alphabet cyrillique⁷. Comme elles étaient en minorité, il n'a pas été possible de reprendre ces bases avec elles en classe, mais elles ont pu travailler à l'apprentissage de l'alphabet latin à l'EMA et, rapidement, rejoindre leurs pairs.

2.2. Le concept de l'atelier d'autonomisation

- 11 Dans ce cours semi-intensif, les activités impliquant la TAN étaient donc proposées dans l'atelier d'autonomisation, qui avait comme buts conjoints : d'une part de familiariser les apprenant·e·s à l'apprentissage en autonomie ; d'autre part de développer une utilisation raisonnée de la TA. L'accent mis sur l'autonomisation s'explique par le contexte général. En effet, même s'il n'existe aucune information officielle sur le site Internet et dans la communication du canton, la politique cantonale neuchâteloise de financement des cours de langue pour les migrant·e·s s'arrêtait au niveau A2 dans la pratique, dans les premiers mois qui ont suivi l'arrivée de cette première vague migratoire : l'État ne finançait aucun cours de niveau supérieur. C'est pourquoi nous voulions donner à nos apprenantes le moyen de continuer, par elles-mêmes, leur apprentissage une fois le cours semi-intensif terminé.

- 12 L'autonomisation des apprenantes repose sur plusieurs principes, empruntés au « *universal design for instruction* » (Scott et Edwards, 2018), pour permettre une meilleure inclusion d'apprenantes aux profils très différents (pour plus d'informations, voir Cotelli Kureth et Nogrechi, 2023). Le premier se fondait sur l'intelligibilité des consignes. Chaque activité était expliquée en trois langues : français (pour permettre aux apprenantes de développer un vocabulaire FLE spécifique aux consignes), anglais et russe⁸ (voir fig. 2 pour un exemple concret). Puis, nous avons essayé grâce aux exercices de mettre à niveau les apprenantes sur les notions basiques de description linguistique (qu'est-ce que c'est qu'un *verbe*, *transitif*, *intransitif*, qu'un *infinitif*, qu'un *nom*, qu'un *sujet*, etc.). Ces notions n'étaient pas connues de toutes. Nous avons ensuite utilisé en classe du matériel facilement procurable par la suite et utilisable de manière individuelle : une lecture facilitée niveau débutant⁹, avec un enregistrement audio, c'est-à-dire un livre audio sur lequel nous avons basé une partie des exercices pour montrer aux apprenantes comment utiliser ces livres pour développer plusieurs compétences linguistiques¹⁰ et notamment leur vocabulaire (Webb et Chang, 2014). L'EMA a mis à disposition de nombreux livres audio de niveaux A1 et A2 que les participantes pouvaient emprunter gratuitement. De plus, même si les exercices portaient sur des points de langue variés, nous avons cherché à les présenter toujours selon un schéma similaire (recherche d'éléments dans le livre audio ou grâce à la TAN ; puis travail sur ces formes et applications) pour que ces questionnements sur la langue puissent être reproduits spontanément par les apprenantes dans la suite de leur apprentissage, peut-être autonome. Finalement, les tâches étaient construites pour que les étudiantes travaillent seules ou en petits groupes (selon les moments et les consignes). Toutes les activités pouvaient être entreprises sans *input* de la part d'un·e enseignant·e. Les apprenantes n'étaient toutefois pas livrées à elles-mêmes et il y avait en permanence dans la salle, en plus de l'enseignante principale, trois autres personnes (assistant·e·s étudiant·e·s et/ou bénévoles) pour vérifier et corriger les exercices, répondre aux questions et expliquer le fonctionnement des tâches aux personnes qui avaient de la peine. Cela permettait, d'une part, un haut degré d'aide par les pairs, souvent dans la L1, grâce au travail en petits groupes et

d'autre part, un suivi très individualisé, car les enseignant·e·s étaient assez nombreux·ses pour répondre aux besoins individuels.

- 13 Pour atteindre le deuxième but de cet atelier, nous avons privilégié l'utilisation d'outils et d'applications gratuites ou très bon marché qui étaient disponibles sur les téléphones portables (systèmes de TA comme DeepL et Google Translate, Quizlet, conjugueurs, synthétiseurs de voix, dictionnaires en ligne). En effet, les apprenantes n'avaient souvent pas accès à des ordinateurs. Nous avons amené les apprenantes à utiliser différents outils pour apprendre, traduire, corriger et s'exprimer. Ainsi, notre but était plus large que la littéracie en TA : nous souhaitions développer la « littératie numérique » de ces apprenantes (Ollivier, 2018), en leur faisant découvrir des outils et en leur montrant comment utiliser chacun de façon adéquate grâce à des exercices pratiques.
- 14 Finalement, différentes compétences et connaissances nécessaires à l'apprentissage des langues étaient visées dans cet atelier. Les apprenantes ont eu la possibilité d'améliorer : la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Elles travaillaient seules ou par petits groupes, suivant les instructions données. Elles devaient arriver seules à certaines conclusions et les exercices comportaient presque systématiquement une partie productive (orale et/ou écrite). Les étudiantes recevaient, pour chaque session, un corrigé trilingue qui proposait aussi parfois des explications de certains phénomènes de prononciation, de grammaire, de lexique, etc.

2.3. Le public d'apprenantes

- 15 Une cinquantaine d'apprenantes différentes¹¹ ont suivi nos ateliers pratiques¹². La majorité d'entre elles étaient des ressortissantes d'Ukraine (95 %). Cependant, dans chaque groupe, quelques participantes venaient d'autres régions (Suisse allemande, Chili, etc.). La plupart étaient des femmes âgées de 16 ans à 70 ans.
- 16 Selon leurs affirmations, 84 % d'entre elles avaient au moins quelques notions d'anglais à leur arrivée en Suisse. 17 % affirment avoir un niveau intermédiaire et 26 % indiquent un bon niveau dans cette

langue. Seules 16 % des apprenantes qui ont répondu à nos questionnaires ont mentionné qu'elles n'avaient aucune notion d'anglais. C'est pour cette raison que nous avons doublé les traductions de toutes les consignes de nos exercices (anglais et russe).

- 17 Près des trois quarts des apprenantes (73 %) qui ont suivi l'atelier pratique dans le cadre de notre étude bénéficiaient d'une formation supérieure, seules 16 % d'entre elles avaient arrêté leurs études au niveau du lycée et 11 % avaient étudié jusqu'à la fin de l'école secondaire.
- 18 Les apprenantes n'avaient pas toutes le même profil professionnel, mais les métiers les plus représentés (22 %) appartenaient au domaine économique (finance, comptabilité, marketing). Ensuite, la deuxième population la plus nombreuse était composée d'étudiantes (20 % des participantes) ; ce qui est logique, car ces cours avaient pour ambition de préparer au mieux les participantes pour qu'elles s'intègrent le plus vite possible à l'Université de Neuchâtel. Ensuite venaient des ingénieures avec des spécialisations variées, constituant 11 % du public. Les enseignantes, les personnes qui travaillent dans le domaine de la beauté (maquilleuse, coiffeuse), ou dans le domaine juridique (avocate, notaire) constituaient, respectivement, 6 % des participantes. Les autres exerçaient des métiers divers¹³ et seule une participante était sans emploi dans son pays d'origine.
- 19 Une bonne moitié des apprenantes (61,4 %) nous ont dit qu'elles utilisaient déjà régulièrement la TAN dans leur pays d'origine. Elles précisent – nous l'avons vécu plus d'une fois durant les deux mois d'enseignement lorsqu'elles voulaient communiquer avec nous – qu'elles utilisaient l'application Google Translate (GT) vraiment très souvent depuis leur arrivée en Suisse. Dans le questionnaire d'évaluation (voir ci-dessous 2.4), nous leur avons demandé de donner un exemple de comment on pouvait utiliser un système de TA pour apprendre une langue. Quelques participantes ont mentionné qu'elles l'avaient expérimenté pour la première fois pendant les cours (« *I've experienced it the first time* »), mais plusieurs ont souligné leur utilisation de cet outil dans leur parcours de migrantes : « С первого дня я узнавал новые слова, чтоб объяснить какой предмет мне нужен в магазине продавцу » (dès le premier jour, j'ai appris de

nouveaux mots pour expliquer au vendeur ce dont j'avais besoin au magasin) ; « Помогает при покупке в магазине » (aide lors des achats dans le magasin) ; « Дуже поміг, в життєвих ситуаціях » (il a été très utile dans les situations de la vie réelle) ; « Я использую его для общения в быту здесь » (je l'utilise pour communiquer dans la vie de tous les jours ici) ; « Контакт с семьей в которой я проживаю » (contact avec la famille dans laquelle je vis) ; etc. Ces témoignages confirment l'importance prise par ces outils dans la vie de ces apprenantes, en dehors et pendant les cours¹⁴.

- 20 Toutes nos apprenantes utilisaient GT, avec soit un *input* en russe, soit en ukrainien. Nous avons mentionné l'existence d'autres outils comme DeepL¹⁵, mais elles utilisaient déjà GT et y sont restées fidèles. C'est pourquoi, dans la suite de ce texte, chaque fois que nous mentionnons la TAN, il faut comprendre que c'est GT qui a été utilisé.

2.4. L'évaluation du dispositif

- 21 Nous avons récolté plusieurs types de données pour évaluer ce dispositif d'enseignement. Nous souhaitions pouvoir disposer à la fois de données qualitatives et quantitatives. En premier lieu, nous avons copié les feuilles d'exercices complétées par une dizaine d'apprenantes qui nous les ont confiées, sous réserve d'anonymat. Cela nous a permis de voir les exercices qui avaient été complétés et ceux qui étaient restés vides par manque de temps et/ou de compréhension de la part des apprenantes. En second lieu, l'enseignante principale, qui était présente à 85 % des séances, a également tenu un journal sur ses impressions. De plus, à la fin du mois de juin, nous avons organisé deux séances de discussion de groupe, une en russe et une en anglais avec quatorze participantes en tout. Nous les avons interrogées sur leur utilisation de la TA et sur la façon dont elles avaient vécu l'atelier d'autonomisation.
- 22 Finalement, en juin et en juillet, les apprenantes ont rempli un questionnaire en ligne¹⁶ qui nous a fourni de précieuses informations sur leurs profils (voir 2.3), sur la façon dont elles utilisaient la TA et sur leur évaluation personnelle du dispositif. Nous avons posé vingt-cinq questions, un mélange de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Ce questionnaire était proposé en anglais ou en ukrainien. Les participantes ont rempli le questionnaire sur leur

téléphone portable, en classe, lors du dernier cours. Cela nous a garanti un taux de participation élevé (environ 85 %).

3. Tâches qui introduisent la TAN

- 23 Dans le cadre de l'atelier, une à deux fois par semaine, les apprenantes ont effectué des exercices avec les outils de TAN. Ces activités concernaient des compétences et des connaissances variées, comme la grammaire, la prononciation, la compréhension écrite et l'expression écrite.
- 24 La TAN avait plusieurs fonctions dans les exercices : elle pouvait servir d'exemple concret aux apprenantes, mais aussi fonctionner comme un outil de correction et/ou d'autoréflexion. Certaines activités ne pouvaient être réalisées qu'avec l'aide de la TAN, pour la compréhension, l'expression ou les deux. D'autres activités suggéraient d'utiliser la TAN comme une alternative, mais les apprenantes pouvaient choisir parmi tous les outils proposés (dictionnaire en ligne, conjugueur, synthétiseur de voix, TAN, etc.) celui qui leur semblait le plus adéquat et le plus facile à utiliser. Cependant, pour que les apprenantes ne prennent pas l'habitude d'avoir tout le temps recours à la TAN, nous leur avons explicitement demandé de ne pas l'utiliser dans certaines activités.
- 25 En guise d'exemples, nous décrivons et analysons pour chaque fonction de la TA un exemple type de l'activité que nous avons proposée.

3.1. La TAN pour développer des compétences grammaticales et syntaxiques : les constructions verbales

- 26 Faire comprendre des sujets abstraits comme les différentes constructions verbales aux apprenant·e·s débutant·e·s est toujours un défi pour les enseignant·e·s. Nous pensons que le passage par la L1 et la TA peut aider. Nous avons proposé aux apprenantes des exercices basés sur la TA qui leur permettent dans un premier temps de comparer la structure de leur langue avec le français, de comprendre

les différentes structures du verbe en français et de s'exprimer en se servant des productions des systèmes de TA comme d'un modèle.

- 27 Dans un premier temps, les apprenantes écrivent des phrases dans leur L1 avec le verbe *parler*, tout en variant la structure de leurs phrases le plus possible. Dans un deuxième temps, elles insèrent ces phrases dans GT, et notent le résultat en français. Pour vérifier la prononciation, elles écoutent leurs phrases lues par la TAN et les répètent plusieurs fois. Ensuite, elles comparent leurs phrases en groupe, en discutent et synthétisent les différentes constructions du verbe *parler* dans un tableau. Pour leur permettre de corriger leur travail, elles obtiennent une feuille avec les trois constructions de ce verbe : sans complément (*parler fort*), avec un complément direct (*parler français, une langue*) et enfin, avec les compléments indirects (*parler de, parler à*). Ce document introduit également les notions de *verbe intransitif*, *verbe transitif direct* et *verbe transitif indirect*. Puis, elles font les mêmes démarches pour les verbes *penser* et *aimer*.
- 28 Les données récoltées montrent que cette activité a eu un succès relatif. Certaines étudiantes ont apparemment eu plus de peine et n'ont pas terminé le travail sur tous les verbes, d'après le ressenti de l'enseignante principale, confirmé par les copies que nous avons récoltées. L'enseignante a donc décidé pour cette activité de faire un retour au tableau pour toute la classe environ à mi-parcours, pour montrer et expliquer les réponses correctes. Cela a permis à certaines de mieux comprendre le but et l'intérêt de l'exercice et de le terminer pour un verbe au moins.
- 29 Nous n'avons proposé cette activité qu'à deux reprises (une fois en juin et une fois en juillet). Vu l'effort nécessaire à certaines étudiantes pour bénéficier pleinement de cette tâche, nous estimons toutefois qu'il faudrait la proposer plus régulièrement. De plus, cette répétition, avec chaque fois des verbes différents, permettrait de mieux systématiser cette réflexion autour des verbes et de leurs constructions.

3.2. La TAN pour s'exprimer : parler de ses qualités (et de ses défauts)

- 30 L'expression orale et l'expression écrite sont les compétences les plus difficiles à acquérir, particulièrement pour les apprenant·e·s débutant·e·s. Nous espérons que l'utilisation de la TAN pourrait leur donner plus d'assurance pour qu'ils parviennent à s'exprimer plus facilement, comme l'avait expérimenté Briggs (2018).
- 31 L'objectif de la séance est de parler de ses qualités et d'être sensibilisé·e à l'usage du verbe *être* au présent + adjectif (accordé en genre, pour cette première initiation). Elle entraîne les compétences en expressions écrite et orale.
- 32 Dans un premier temps, les apprenantes écrivent trois phrases sur leurs qualités dans leur langue première et elles les traduisent en français grâce à un système de TAN. Un grand travail est fait ici par les enseignant·e·s, qui corrigent les phrases françaises individuellement. En effet, les systèmes de TA ne sont pas efficaces pour traduire les adjectifs qualificatifs de façon correcte en termes de genre. Si, par exemple, on écrit la phrase « Je suis petite » avec un adjectif féminin en ukrainien (voir fig. 1 et 2 ci-dessous)¹⁷, la traduction française proposée est au masculin. Il a donc fallu donner une astuce aux apprenantes pour qu'elles puissent obtenir une traduction correcte : ajouter un prénom fictif, mais genré (Olha, Iryna, etc.) permet d'obtenir le féminin en français. Cet exercice souligne donc certains problèmes des systèmes de TAN et permet ainsi aux apprenantes de développer une vision plus critique de cet outil.

Intégrer GoogleTranslate comme support d'enseignement au niveau débutant : atelier pratique pour un public de réfugié·e·s ukrainien·ne·s

Figure 1. – Copies d'écran de GT pour la traduction de « Je suis petite » de l'ukrainien au français, avec et sans spécification du genre (recherche effectuée le 4 novembre 2024).

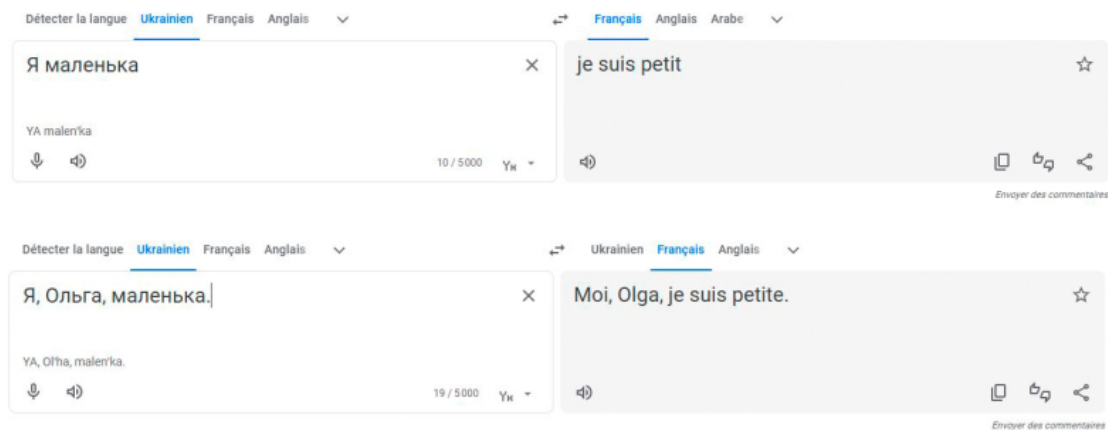
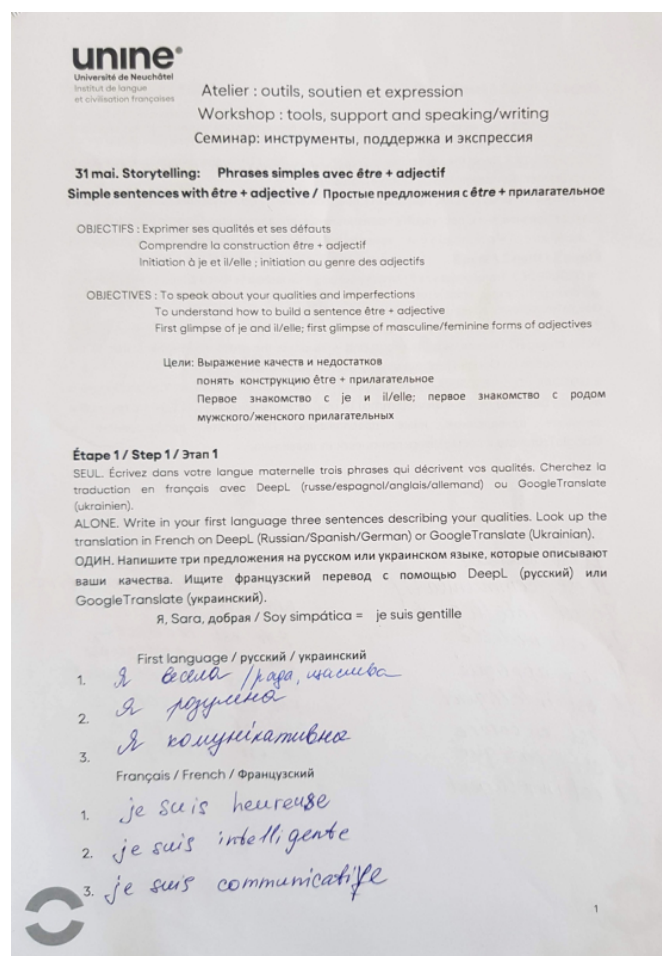


Figure 2. – Reproduction de la première page d'exercice rempli par une apprenante.



On remarque, dans « heureuse » et « communicative », que le féminin est une correction qui a été écrite par-dessus le masculin qui transparaît en dessous.

- 33 Ensuite, les apprenantes vérifient la prononciation de ces phrases via la TAN et les répètent jusqu'à ce qu'elles soient capables de les produire spontanément à l'oral. En groupe, chacune lit ses phrases, puis chacune les réécrit en utilisant d'autres pronoms que le pronom *je*, en suivant le modèle de la phrase à la 1^{re} personne du singulier (*tu ; il/elle*). Elles doivent constater que la forme de l'adjectif change en genre. En cas de doute, elles ont la possibilité de vérifier leurs phrases grâce à la TAN. Finalement, un·e encadrant·e corrige leurs phrases et leur distribue une feuille récapitulative qui introduit la construction du verbe *être* + adjectif et le changement de l'adjectif au masculin et féminin.
- 34 Cette tâche a rencontré un grand succès en raison, certainement, de sa simplicité. C'était l'une des premières tâches demandées aux apprenantes et le fait de pouvoir s'appuyer sur l'*output* du système de TAN pour s'exprimer a permis de les sécuriser afin que toutes puissent s'exprimer en français. La découverte de la flexion de l'adjectif, en regardant les formes écrites et leur prononciation, a aussi été facilitée par l'utilisation de la TA. Finalement, un nombre suffisant d'apprenantes ont rencontré le problème du genre dans les premières phrases et donc, dans tous les petits groupes, cela a permis une discussion sur les fautes commises par les systèmes de TA. Cet exemple les a mises en garde contre les problèmes de communication potentiellement engendrés par ces systèmes.

3.3. La TAN pour comprendre : locutions verbales avec le verbe *avoir*

- 35 Dans certains cas, l'utilité de la TAN va au-delà d'une simple traduction de la langue source à la langue cible, mais permet de découvrir les co-occurrences dans la langue étrangère.
- 36 Le but de cette séance est de sensibiliser les apprenantes à l'usage du verbe *avoir* au présent. L'activité proposée met l'accent sur la compréhension, mais aussi sur l'expression orale et écrite. La TAN permet aux apprenantes de comparer l'usage du verbe *avoir* en français et dans leur L1, en traduisant des phrases en français dans leur L1.

Figure 3. – Deuxième page de cet exercice.

J'ai une voiture. <i>ме є машина</i>	<i>я маю машину</i>
J'ai chaud. <i>ме тепло</i>	<i>мені жарко</i>
J'ai froid. <i>ме холодно</i>	<i>мені холодно</i>
J'ai envie de rire. <i>ме є бажання сміятися</i>	<i>хочу сміятися</i>
J'ai le temps. <i>ме є час</i>	<i>я маю час</i>
J'ai l'air malade. <i>ме є нездоров'я</i>	<i>я виглядаю хворим</i>
J'ai tort. <i>ме неправда</i>	<i>я неправий/а</i>
J'ai horreur de la nuit. <i>ме є страх нічч</i>	<i>я ненавиджу ніч</i>
J'ai raison. <i>ме є правда</i>	<i>я права/ий</i>
J'ai hâte. <i>ме є бажання зустрітися</i>	<i>є велике бажання зустрітися</i>

Étape 2 / Step 2 / Етап 2

Transformez 4 phrases pour parler : de votre voisin·e (→tu) ; de Jérôme (→ il) ; d'Emma (→ elle) ; de votre famille (→ nous) ; de Jérôme et Emma (→ ils)
 Transform 4 sentences to speak about : your neighbour (→tu) ; Jérôme (→ il) ; Emma (→ elle) ; your family (→ nous) ; Jérôme and Emma (→ ils)
 Преобразуйте 4 предложения, чтобы рассказать о : вашем соседе (→ tu) ; Жероме (→il) ; Эмме (→elle) ; вашей семье (→nous) ; Жероме и Эмме (→ils)

Votre voisin·e; your neighbour; ВАШЕМ СОСЕДЕ
 Exemple: Tu as le temps.
 1. *tu j'ai^{as} le temps*
 2. *tu j'ai^{as} une voiture*
 3. *tu j'ai^{as} raison.*
 4. *tu j'ai^{as} l'air malade*

On voit qu'au début, l'apprenante n'avait pas compris la deuxième étape, mais cela a été corrigé après le *feedback* d'un·e encadrant·e. La suite de l'exercice était correcte.

- 37 Les apprenantes ont à leur disposition des phrases avec des expressions très courantes en français et contenant le verbe *avoir* comme : *avoir* + âge, *avoir faim*, *avoir soif*, *de la chance*, etc. Grâce aux outils de TAN qui fonctionnent bien pour ces phrases fréquentes, elles les traduisent dans leur L1 et comparent les structures en français et dans leur L1 pour découvrir s'il y a des ressemblances ou des différences entre ces deux langues sur ce point (voir la fig. 3 qui présente la feuille d'exercice d'une apprenante). Ensuite, en groupe, elles emploient ces expressions à l'écrit et à l'oral, en utilisant des sujets différents : *tu*, *Jérôme (il)*, *Emma (elle)*, *nous* et *Jérôme et Emma (ils)*. L'encadrant·e corrige les productions des apprenantes si nécessaire.

- 38 À nouveau, cette tâche d'apparence simple a rencontré un grand succès. Les apprenantes ont ainsi découvert un vocabulaire d'expressions courantes et elles ont exercé la conjugaison du verbe *avoir*. En les contrastant avec les phrases *être* + adjectif, elles ont vu que la seconde partie ne changeait pas dans le cas des expressions *avoir* + nom. Même si, ici, la TA était principalement intégrée dans les instructions pour la compréhension des phrases dans la première partie de l'exercice, certaines apprenantes ont également utilisé la TA pour produire les phrases dans la deuxième partie de l'exercice (ou alors pour les corriger) et, surtout, pour écouter leur prononciation et les répéter. La TA est donc souvent un outil polyvalent pour les apprenantes qui en font un usage très important et varié.

3.4. Utilisation limitée de la TAN : forme négative de la phrase

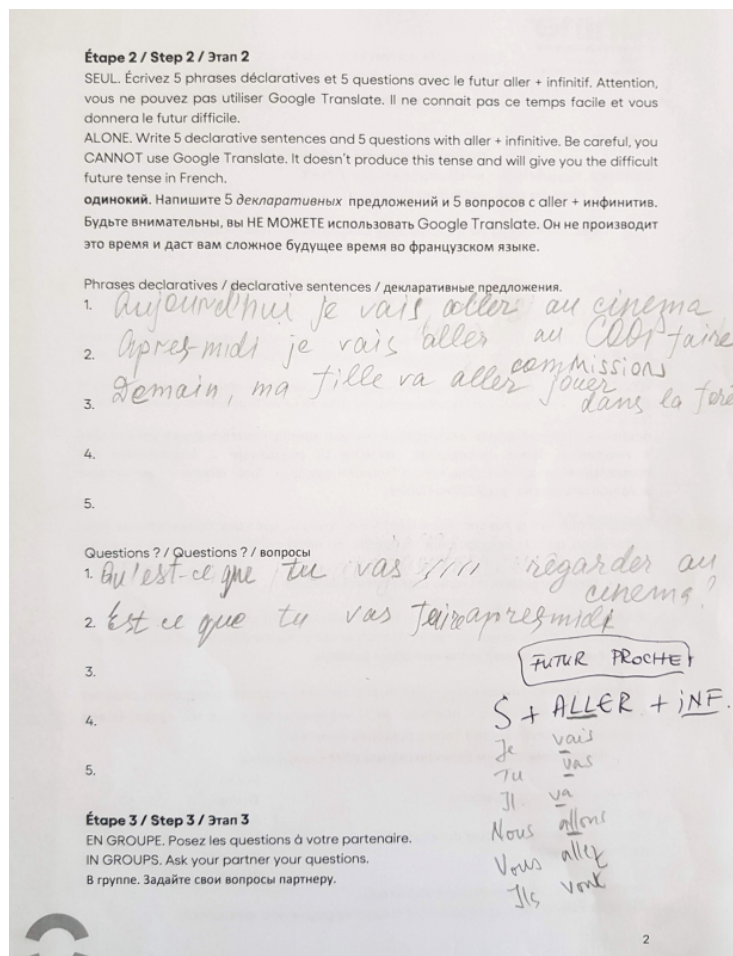
- 39 Toutefois, il nous semblait important que les apprenantes n'utilisent pas la TA en permanence et nous avons tenté, à plusieurs reprises durant le cours, de proposer d'autres outils qui pouvaient ponctuellement remplacer ces systèmes (comme les synthétiseurs de voix, les dictionnaires en ligne ou les conjugueurs).
- 40 Introduire la forme négative de la phrase est le but de cette séance qui vise à développer la compréhension et l'expression écrites. Les apprenantes sont invitées à utiliser la TAN le moins possible, mais elle reste un filet de secours pour qui en aurait besoin.
- 41 D'abord, les apprenantes lisent une page de leur livre audio et recopient toutes les phrases négatives. En groupe, elles rassemblent les phrases et réfléchissent aux différentes façons d'écrire une phrase négative en français. Puis, elles consultent les explications à leur disposition sur la négation en français. Ensuite, elles écrivent quelques phrases négatives en français. Il leur est conseillé d'en écrire au moins quelques-unes de manière autonome. Cependant, elles peuvent se faire aider par des outils de TAN si nécessaire (surtout au début de leur production).
- 42 L'évaluation de cette activité montre qu'elle a été assez compliquée pour les apprenantes. L'enseignante principale a noté qu'une très grande partie des apprenantes ont utilisé la TA pour créer leurs

phrases et qu'il y avait peu de choses à corriger. Certaines ont toutefois joué le jeu et ont produit des phrases négatives elles-mêmes. Les corrections apportées par les encadrant·e·s ont provoqué des discussions et des explications intéressantes qui ont permis aux apprenantes de mieux comprendre ce point de grammaire.

3.5. Ne pas utiliser la TAN : le futur analytique

- 43 Pour équilibrer les différents types d'activités et pour que les apprenantes ne systématisent pas le recours à la TAN dans leurs écrits comme elles semblent en avoir pris l'habitude, nous avons régulièrement donné comme instruction de ne pas utiliser cet outil.
- 44 Apprendre la forme analytique du futur est le but de cette séance qui se donne aussi comme objectif d'améliorer l'expression écrite et orale des apprenantes. La première étape expose les règles du futur périphrastique et demande aux apprenantes de lire une page du livre audio pour y repérer tous les futurs périphrastiques. Ensuite, elles doivent produire des phrases au futur analytique. Dans le cadre de cet exercice, les apprenantes reçoivent comme consigne de ne pas utiliser la TAN, car cet outil ne connaît pas cette forme de futur et emploie systématiquement la forme synthétique du futur à sa place. Nous explicitons cette problématique auprès des apprenantes pour leur montrer les limites de l'outil.

Figure 4. – Deuxième étape de cet exercice.



On remarque que les informations écrites en bas à droite au stylo le sont dans une autre écriture. Il s'agit de l'enseignante principale qui est venue expliquer la formation du futur périphrastique. L'apprenante a ensuite écrit la conjugaison du verbe *aller* en dessous.

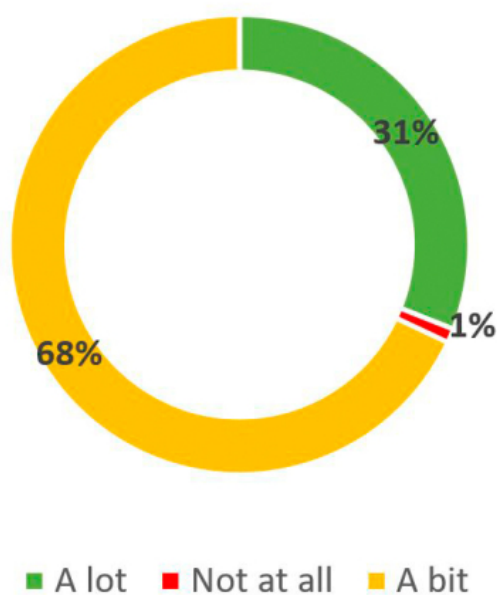
- 45 À nouveau, c'est une activité qui a semblé difficile à une majorité d'apprenantes, comme en témoigne la figure 4, où l'on voit que l'apprenante n'a pas réussi à rédiger toutes les phrases demandées et qu'elle a dû demander de l'aide. Toutefois, elle a permis d'excellentes discussions autour de ce que les systèmes de TA permettent de faire.

4. Analyse

- 46 L'ensemble de l'atelier a été évalué positivement par les apprenantes. Les résultats des questionnaires étaient bons. Comme le montre la figure 5, les participantes ont l'impression d'avoir « beaucoup appris » pour un tiers d'entre elles (31 %) et « un peu appris » pour presque les

deux tiers (68 %). En termes d'apprentissage ressenti, l'atelier a donc été un succès. Cela a été confirmé par les résultats des apprenantes lors de l'évaluation des connaissances à la fin du mois de juillet. Elles n'ont pas été évaluées en juin, mais ont toutes passé un test de niveau en juillet. Après deux mois de cours semi-intensifs, toutes ont au moins atteint le niveau A2 dans certaines compétences (principalement orales et compréhension écrite). Il semblerait donc que l'atelier d'autonomisation ait permis de booster leurs compétences orales, grâce aux exercices d'expression systématiquement proposés.

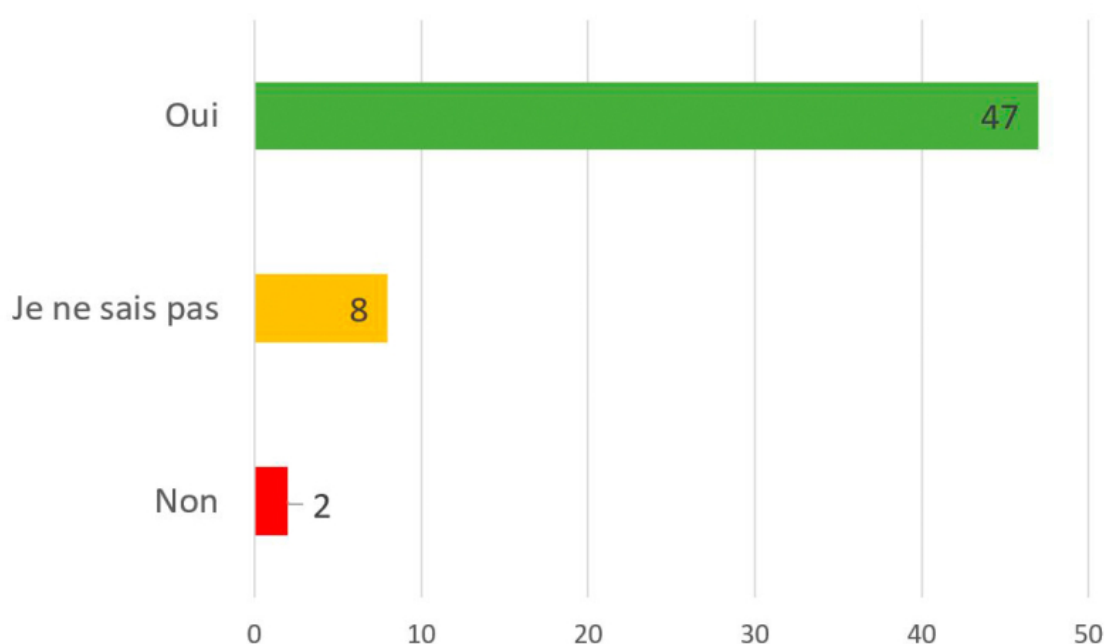
Figure 5. – Réponses à la question : « Exercises helped learn... a lot, a bit, not at all »
(Questionnaires juin et juillet ; $n = 74$).



47 Nous leur avons également demandé si elles allaient par la suite continuer à utiliser les outils avec lesquels nous avons travaillé. Comme le montre la figure 6, 82,4 % des réponses sont positives. Nous pouvons donc considérer que les outils – gratuits et accessibles sur leurs smartphones – que nous avons proposés aux apprenantes leur étaient utiles et qu'ils vont, peut-être, en partie remplacer avec le temps certaines utilisations de la TA (comme vérifier une conjugaison ou trouver le sens d'un mot). C'est ce que semble indiquer le témoignage de l'une des participantes dans les entretiens de groupe en anglais : « For me, I use [MT] to understand to

do and then Reverso to know if it will be la or le » ; après avoir avoué qu'elle utilisait la TA presque tout le temps avant, elle mentionne que, maintenant : « I do homework alone and after I check and translate and see which mistake I make. »

Figure 6. – Réponses à la question : « Will you carry on using the tools and apps that we used in class (conjugueur, Reverso dictionary) in the future? »



48 En ce qui concerne la littéracie en TA, les résultats sont toutefois plus mitigés. Plusieurs témoignages pointent vers des pratiques peu efficaces de la TA, comme l'utilisation comme un dictionnaire (voir aussi Cotelli Kureth et al., 2023) : par exemple, dans les questionnaires « Якщо мені цікаво знати переклад знаходжу слово і вивчаюзнаю слово пере » (Si je souhaite connaître la traduction, je trouve le mot et je l'apprends) ; « Ввод незнакомого слова, перевод, прослушивание. При многократном переводе слово запоминается » (Saisir un mot inconnu, traduire, écouter. Avec une traduction répétée, on se souvient du mot) ; etc. L'entretien en anglais s'est terminé par une discussion sur cette question à la suite de l'aveu d'une participante qui utilise la TA « to check the meaning of words ». Lorsque l'enseignante leur réexplique que cette utilisation de la TA peut provoquer de fausses traductions, plusieurs répondent « I know, I know ». Les apprenantes semblent toutefois avoir développé de

nouvelles utilisations de la TA suite à l'atelier, par exemple pour entendre la prononciation des mots¹⁸, découvrir des modèles de phrases¹⁹, ou alors comme l'apprenant déjà citée qui utilise la TA pour vérifier ses devoirs.

- 49 Notre dispositif s'est donc montré plus ou moins efficace pour développer une certaine littéracie des outils numériques pour l'apprentissage des langues. Les participantes ont étoffé l'offre d'outils utilisés et elles ont aussi remis en question certaines utilisations de la TA. L'apprentissage uniquement par l'exemple et par l'exercice ne semble toutefois pas avoir développé une littéracie de la TA très profonde. Il est intéressant de contraster ce résultat avec celui d'une recherche-action parallèle, mais inverse : les apprenant·e·s recevaient une présentation uniquement théorique sur la TA dans le cadre de leur cours de L2 à l'université (Cotelli Kureth et Summers, 2023). Là aussi, même si pour certain·e·s apprenant·e·s une différence dans l'utilisation de la TA a pu être constatée, la littéracie de ces apprenant·e·s ne paraît pas très développée. Ces deux recherches-actions, bien qu'elles portent sur des publics différents, semblent aboutir à une conclusion commune : pour développer plus profondément la littéracie en TA, il est important de présenter aux apprenant·e·s à la fois des éléments théoriques sur la TA et, en parallèle, de leur proposer des activités qui mettent en pratique ces notions abstraites.

5. Conclusion

- 50 L'inclusion d'activités basées sur la TA dans l'atelier s'est faite selon cinq scénarios. Dans les deux premiers, la TAN est utilisée comme un modèle par les apprenantes. Les trois scénarios restants ont été intégrés pour mettre en avant les limites de la TAN et pour développer la littéracie numérique des apprenantes.

1. **La TA comme bon exemple.** Comme le souligne Yamada (2020), on ne peut plus considérer aujourd'hui les textes produits par la TA comme des mauvais modèles. Il est donc intéressant pour l'apprenant·e, surtout de niveau débutant, de s'inspirer de et d'imiter l'*output* d'un système de TAN. Certain·e·s auteur·trice·s ont montré un phénomène de « *priming* » lors de l'utilisation de la TA (Resende et Way, 2021).

- 2.

La TA comme base pour la communication. Nous avons testé une idée proposée par Briggs (2018) et inclus tout au long de l'atelier de nombreux exercices qui ont permis aux apprenantes de s'appuyer sur le produit de la TA pour s'exprimer en français. Cette utilisation a été plébiscitée par les participantes qui en ont beaucoup profité lors des exercices oraux.

3. **La TA n'est pas parfaite.** En proposant des exercices pour lesquels la plupart des réponses données par la TAN étaient insatisfaisantes, nous soulignons ce point essentiel auprès des participantes.
4. **La TA ne reflète pas complètement la langue.** Comme les systèmes de TAN reposent sur de larges corpus essentiellement écrits, de nombreux termes et de nombreuses tournures plutôt orales ne sont pas pris ou sont mal pris en compte par ces systèmes. Certains exercices où la TA était inutile aux apprenantes entendaient montrer que la technique n'avait pas réponse à tout.
5. **On n'a pas toujours besoin de la TA.** Nous souhaitons éviter une sur-dépendance à ces outils et voulions que les participantes acceptent de ne pas tout comprendre et qu'elles développent des stratégies pour deviner le sens des mots en contexte sans devoir tout vérifier grâce à la TAN dans leur langue.

- 51 L'insertion d'activités basées sur la TA pour un public de migrant·e·s débutant·e·s pour développer une certaine littéracie en TA en parallèle de l'apprentissage du français a été un succès. Les apprenantes qui ont suivi notre dispositif d'enseignement ont bien amélioré leurs compétences linguistiques et elles ont développé, en tout cas partiellement, leur littéracie numérique. Les entretiens et le questionnaire déployés lors de cet enseignement ont permis de confirmer l'importance de la TA pour la vie de tous les jours et la pertinence de l'introduire dans certaines tâches en classe pour aider les apprenant·e·s à en découvrir à la fois toutes les facettes (apprentissage de la prononciation, utilisation pour corriger les productions écrites des apprenant·e·s, modèle pour la grammaire et la syntaxe, etc.) et les limites. Soulignons aussi l'importance d'introduire l'utilisation d'autres outils comme le conjugueur ou le dictionnaire bilingue numérique pour offrir une alternative aux apprenant·e·s. Finalement, les tâches qui les forcent à ne pas utiliser la TA sont également indispensables car elles leur permettent de lâcher cet outil qu'ils ont tendance à utiliser à tout propos. Il est intéressant de noter que certain·e·s de ces étudiant·e·s qui ont continué leurs études de français avec les autrices semblent encore

trop dépendant·e·s de cet outil, jusque dans les cours B1. Ainsi, même si insérer la TA en classe est bénéfique à bien des égards, en termes d'inclusion ou de développement de la littéracie digitale, il conviendrait peut-être d'introduire un plus grand nombre de tâches qui poussent les apprenant·e·s à relativiser encore davantage cet usage et, surtout, des moments dans la leçon où les systèmes de TA ne doivent pas être utilisés. Cela permettrait de développer une certaine confiance des utilisatrices et utilisateurs dans leurs propres compétences, notamment de compréhension écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGMANIS, T. et PINNIS, M. (2022). From Zero to Production: Baltic-Ukrainian Machine Translation Systems to Aid Refugees. *Baltic HLT*. DOI : [10.48550/arXiv.2209.14142](https://doi.org/10.48550/arXiv.2209.14142)
- BOURDAIS, A. (2022). *Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique au lycée* [thèse de doctorat, université de Lyon].
- BOURDAIS, A. et GUICHON, N. (2020). Représentations et usages des traducteurs en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). DOI : [10.4000/alsic.4533](https://doi.org/10.4000/alsic.4533)
- BOWKER, L. (2020). Machine Translation Literacy Instruction for International Business Students and Business English Instructors. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 25(1-2), 25-43. DOI : [10.1080/08963568.2020.1794739](https://doi.org/10.1080/08963568.2020.1794739)
- BOWKER, L. et BUITRAGO CIRO, J. (2019). *Machine Translation and Global Research*. Emerald Publishing.
- BRIGGS, N. (2018). Neural Machine Translation Tools in the Language Classroom: Student's Use, Perceptions, and Analyses. *JALT CALL Journal*, 14(1), 3-24.
- CHUNG, E. S. et AHN, S. (2021). The Effect of Using Machine Translation on Linguistic Features in L2 Writing Across Proficiency Levels and Text Genres. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2239-2264. DOI : [10.1080/09588221.2020.1871029](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871029)
- COLINA, S. et ALBRECHT, S. (2021). *Incorporating Translation in the World Language Classroom. A Teacher's Guide to Best Practice*. Center for Educational Resource in Culture, Language and Literacy.
- COTELLI KURETH, S., DELORME BENITES, A., HALLER, M., NOGHRECHI, H. et STEELE, E. (2023). "I looked it up in DeepL": Machine Translation and Digital Tools in the Language Classroom. Dans N. Froeliger, C. Larssonneur et G. Sofo (dir.), *Human Translation and Natural Language Processing. Towards a New Consensus?* [Traduction humaine et traitement automatique des langues. Vers un nouveau consensus ?] (p. 81-96). Edizioni Ca'Foscari. DOI : [10.30687/978-88-6969-762-3/006](https://doi.org/10.30687/978-88-6969-762-3/006)

- COTELLI KURETH, S. et KAMBER, A. (dir.). (2021). La traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA). DOI : [10.4000/rdlc.12739](https://doi.org/10.4000/rdlc.12739)
- COTELLI KURETH, S. et NOGHRECHI, H. (2023). How Inclusivity Can Help Develop Machine Translation (MT) Literacy and Autonomy: A Swiss Experiment with Learners of French. *Instructed Second Language Acquisition*, 7(2), 268-280. DOI : [10.1558/isla.25503](https://doi.org/10.1558/isla.25503)
- COTELLI KURETH, S. et SUMMERS, E. (2023). Tackling the Elephant in the Language Classroom: Introducing Machine Translation Literacy in a Swiss Language Centre. *Language Learning in Higher Education*, 13(1), 123-230. DOI : [10.1515/cercles-2023-2015](https://doi.org/10.1515/cercles-2023-2015)
- DELORME BENITES, A., COTELLI KURETH, S., LEHR, C. et STEELE, E. (2021). Machine Translation Literacy: A Panorama of Practices at Swiss Universities and Implications for Language Teaching. Dans N. Zoghlami, C. Brudermann, C. Sarré, M. Grosbois, L. Bradley et S. Thouësny (dir.), *CALL and Professionalization: Short Papers from EUROCALL 2021* (p. 80-87). Research-publishing.net. DOI : [10.14705/rpnet.2021.54.1313](https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1313)
- DELORME BENITES, A. et LEHR, C. (2021). Neural Machine Translation and Language Teaching: Possible Implications for the CEFR. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* [revue de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)], 114, 47-66.
- GARCIA, I. et PENA, M. I. (2011). Machine Translation-Assisted Language Learning: Writing for Beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487.
- HELLMICH, E. A. (2021). Machine Translation in Foreign Language Writing: Student Use to Guide Pedagogical Practice. *Alsic*, 24(1), 1-15.
- KENNY, D. (dir.). (2022). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Language Science Press.
- LEE, S.-M. (2020). The Impact of Using Machine Translation on EFL Students' Writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157-175.
- MARTINDALE, M. et CARPUAT, M. (2018). Fluency Over Adequacy: A Pilot Study in Measuring User Trust in Imperfect MT. Dans *Proceedings of the 13th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas* (vol. 1, p. 13-25). Association for Machine Translation in the Americas.
- NUNES VIEIRA, L., O'HAGAN, M. et O'SULLIVAN, C. (2021). Understanding the Societal Impacts of Machine Translation: A Critical Review of the Literature on Medical and Legal Use. *Information, Communication & Society*, 24(11), 1515-1532.
- OLLIVIER, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. En ligne : www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-FR-A5_28112018_112746.pdf

O'NEILL, E. M. (2019). Training Students to Use Online Translators and Dictionaries: The Impact on Second Language Writing Scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47-65.

PERRIN, R., WILD, S., DIEDERICH, C. et GRIMM, L. (2021). Digitale Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Nutzung von DeepL und LEO aus der Sicht von Lernenden am Beispiel einer Schreibaufgabe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* [revue de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)], 114, 113-129. DOI : [10.5169/seals-1030140](https://doi.org/10.5169/seals-1030140)

RESENDE, N. et WAY, A. (2021). Can Google Translate Rewire Your L2 English Processing? *Digital*, 1(1), 66-85. DOI : [10.3390/digital1010006](https://doi.org/10.3390/digital1010006)

RYU, J., KIM, Y. A., PARK, S., EUM, S., CHUN, S. et YANG, S. (2022). Exploring Foreign Language Students' Perceptions of the Guided Use of Machine Translation (GUMT). Model for Korean Writing. *L2 Journal*, 14(1), 136-165.

SCOTT, S. S. et EDWARDS, W. (2018). *Disability and World Language Learning. Inclusive Teaching for Diverse Learners*. Rowman and Littlefield.

STANOVSKY, G., SMITH, N. A. et ZETTMLOYER, L. (2019). Evaluating Gender Bias in Machine Translation. Dans *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (p. 1679-1684). Association for Computational Linguistics.

TONG, Y., ZHENG, J., ZHU, H., CHEN, Y. et SHI, X. (2020). A Document-Level Neural Machine Translation Model with Dynamic Caching Guided by Theme-Rheme Information. Dans *Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics* (p. 4385-4395). International Committee on Computational Linguistics.

TSAI, S.-C. (2019). Using Google Translate in EFL Drafts: A Preliminary Investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 510-526. DOI : [10.1080/09588221.2018.1527361](https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527361)

TSAI, S.-C. (2020). Chinese Students' Perceptions of Using Google Translate as a Translingual CALL Tool in EFL Writing. *Computer Assisted Language Learning*, 35(6), 1250-1272. DOI : [10.1080/09588221.2020.1799412](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799412)

WEBB, S. et CHANG, A. C.-S. (2014). Second Language Vocabulary Learning through Extensive Reading with Audio Support: How Do Frequency and Distribution of Occurrence Affect Learning? *Language Teaching Research*, 19(6). DOI : [10.1177/1362168814559800](https://doi.org/10.1177/1362168814559800)

WUTTIKRIKUNLAYA, P., SINGHASIRI, W. et KEYURAVONG, S. (2018). The Use of Online Tools in L2 Writing: A Study of Thai University Students. *Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 30(1), 107-148.

XU, J. (2021). Google Translate for Writing in a Japanese Class: What Students Do and Think. *The Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 30, 136-182.

YAMADA, M. (2020). Language Learners and Non-Professional Translators as Users. Dans M. O'Hagan (dir.), *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (p. 183-199). Routledge.

NOTES

- 1 Certain·e·s informaticien·ne·s ont essayé de proposer des systèmes qui fonctionnent sur une base textuelle et non phrastique sans que ceux-ci supplantent les systèmes sur base phrastique, qui sont toujours quasi exclusivement utilisés aujourd'hui (voir Tong *et al.*, 2020).
- 2 En anglais : « *false fluency* ». Ce concept désigne le fait que, comme les systèmes de TAN proposent des textes grammaticalement et orthographiquement corrects, les utilisatrices et les utilisateurs ont tendance à ne pas apercevoir les erreurs de précisions sémantiques et de pertinence lexicale.
- 3 Voir le site Internet de l'institut : www.unine.ch/ilcf
- 4 Voir le site Internet du projet : www.zhaw.ch/fr/linguistique/digital-literacy-in-university-contexts-diglit/
- 5 Pour des raisons de lisibilité, nous utilisons le féminin pluriel pour parler du public de migrant·e·s qui ont suivi notre atelier. En effet, même s'il y avait quelques hommes présents, il se composait en grande majorité de femmes (85 %).
- 6 Voir le site Internet de l'éditeur : <https://interactions.cle-international.com>
- 7 La grande majorité des apprenantes connaissaient déjà l'alphabet latin avant de commencer les cours de français en Suisse. Seulement 3 % des apprenantes des deux groupes ont affirmé ne pas avoir eu de connaissances de cet alphabet avant leur arrivée à l'UniNE.
- 8 Cette utilisation du russe a été critiquée par quelques participantes lors de l'évaluation de l'enseignement (questionnaire). Elle s'explique par le fait que l'une de nous maîtrisait cette langue et que nous n'avions pas besoin de passer par une traduction en ukrainien, qui aurait coûté cher.
- 9 Nous avons travaillé à partir de deux livres audio : *Les Rêves de Jules Verne* et *Rendez-vous rue Molière*, publiés par Didier, dans la collection « Monde en VF » (www.mondesenvf.fr).

- 10 Nous remercions ici notre collègue de l'université de Zurich, Ana dal Negro. Elle a animé au Centre de langues de l'UniNE un atelier « Apprendre une langue avec les livres audio », qui nous a énormément inspirées dans les exercices proposés.
- 11 Nous tirons ces informations du questionnaire que nous avons demandé à toutes les apprenantes de remplir.
- 12 Certaines ont suivi un mois (en juillet) et d'autres deux mois (juin et juillet).
- 13 En voici la liste : psychologue, journaliste, auto-entrepreneure, kinésithérapeute, infirmière, tailleur·se de vêtements, pompiste, soudeuse, graphiste, spécialiste de la propriété intellectuelle, directrice de ressources humaines.
- 14 Plusieurs témoignages montrent qu'elles utilisent la TA pour comprendre les consignes et les textes qu'on leur propose en classe : « Зрозуміти переклад тексту для вправи » (comprendre la traduction d'un texte pour faire les exercices).
- 15 Il faut noter qu'au moment où le cours avait lieu (juin-juillet 2022), DeepL ne permettait pas encore la traduction de l'ukrainien.
- 16 Nous avons conçu ce questionnaire sur Qualtrics (www.qualtrics.com).
- 17 Notez dans la phrase en ukrainien l'absence d'auxiliaire. Utiliser le verbe est donc déjà une étape importante pour les apprenant·e·s ukrainophones et russophones. L'adjectif au masculin a une forme différente en ukrainien : « маленький ».
- 18 Dans le questionnaire, « Мне нравится, что там можно услышать произношение слова » (J'aime qu'on puisse y entendre la prononciation des mots) ; « Щоб практикувати вимову » (pour pratiquer la prononciation).
- 19 Dans le questionnaire, « Дізнаєшся багато нових слів, як вимовляються, та формування речень » (On a appris beaucoup de nouveaux mots, comment les dire et comment former des phrases).

RÉSUMÉS

Français

Le dispositif didactique analysé et décrit dans cet article suit un objectif double : amener les participant·e·s à développer leur apprentissage en autonomie et leur littéracie en traduction automatique neuronale (TAN).

Ces outils sont massivement utilisés par les migrant·e·s, mais pas toujours à bon escient. Il est donc crucial de cadrer et de thématiser leur utilisation dans les classes de langues, même au niveau débutant. Plusieurs types d'exercices ont été créés : 1. Pour introduire ces outils à la fois comme de bons modèles et des bases pour la communication ; 2. Pour montrer que la TAN a des limites (ne représente pas toute la langue ; peut proposer un *output* fautif) ; et 3. Pour fixer un cadre et des situations où l'utilisation de cette technologie n'est pas utile. L'évaluation de ce dispositif a montré son succès relatif, même si une introduction théorique à la TAN aurait pu permettre un meilleur développement de la littéracie en TAN des participant·e·s.

English

The course design analysed and described here has a dual goal: to bring participants to develop their autonomous learning and to foster their digital literacy, more precisely their machine translation (MT) literacy. These tools have been massively used by migrants but are not always employed critically or correctly. It is thus crucial to frame and present this technology in the language learning classroom, even at the beginner's level. Several types of exercises were developed to: 1. Introduce these tools as good models and a base for communication; 2. To show the limits of MT (it does not cover all language phenomena; it can produce a faulty output); and 3. To provide a framework and situations when using this technology is not applicable. The evaluation of this course design showed its relative success. We believe that combining it with a more theoretical introduction to MT could have deepened the participants' MT literacy even more.

INDEX

Mots-clés

traduction automatique neuronale (TAN), intelligence artificielle (IA), public migrant, public débutant (A1-A2), français langue étrangère (FLE)

Keywords

neural machine translation (NMT), artificial intelligence (AI), migrant public, beginners (A1-A2), French as a foreign language

Index thématique

Récit réflexif d'expérience

AUTEURS

Sara Cotelli Kureth

Université de Neuchâtel

sara.cotelli[at]unine.ch

IDREF : <https://www.idref.fr/114179476>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-5213-2801>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000115971721>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15524122>

Hasti Noghrechi

Université de Neuchâtel

hasti.noghrechi[at]unine.ch

IDREF : <https://www.idref.fr/283497920>