

LA TRADUCTION AUTOMATIQUE

ÉTUDE DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES
APPRENANTS DE FRANÇAIS AU COLLÈGE AU
DANEMARK

DANIÈLE EDITH EYCHENNE



Københavnerstudier i
tosprogethed

Studier i parallelsproglighed
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
2024

**Bind
C16**

LA TRADUCTION AUTOMATIQUE

Étude des pratiques déclarées des apprenants
de français au collège au Danemark

Danièle Edith Eychenne

Københavnstudier i tosprogethed
Studier i parallelsproglighed, bind C16
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2024

Copyright 2024: Danièle Edith Eychenne
LA TRADUCTION AUTOMATIQUE

Københavnstudier i tosprogethed
Serie Studier i parallelsproglighed, bind C16
ISBN: 978-87-93510-99-9
ISSN: 0901-9731

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet

Anne Holmen, ENGEROM, Københavns Universitet

Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet

Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier, Københavns
Universitet

Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Serien Studier i parallelsproglighed udgives af Københavns Universitets Center for
internationalisering og Parallelsproglighed, www.cip.ku.dk, cip@hum.ku.dk.

Redaktion af dette bind: Anne Holmen

REDAKTØRENS FORORD

Med denne udgivelse vil vi gerne sætte fokus på den store betydning, som vi forventer, at oversættelsesteknologi vil få for fremtidens sprogundervisning. Udgivelsen er baseret på en undersøgelse blandt udskolingselever i den danske grundskole om deres brug af oversættelsesværktøjer i forbindelse med faget fransk. Den peger på udstrakt anvendelse af værktøjerne blandt eleverne, men også at der er behov for en didaktik for området og for en kompetenceudvikling af sproglærerne.

Udgivelsen er en lettere redigeret udgave af et speciale skrevet til kandidatuddannelsen i fransk på Københavns Universitet 2023. Redaktionen takker Solvej Hellehøj Sørensen for franskkyndig hjælp.

ABSTRAKT

Med dette studie har jeg ønsket at undersøge udskolingselevernes brug af og syn på oversættelsesmaskiner (OM) i franskundervisningen i grundskolen i Danmark.

Der er ingen tvivl om, at OM som fx Google Translate (GT) er blevet en daglig udfordring for lærerne i sprogundervisningen, og at vi ved uhyre lidt om, hvordan og hvorfor eleverne bruger disse værktøjer. Med afsæt i resultater fra eksisterende forskning og studier om anvendelse af OM på universitets- og gymnasieniveau har jeg udarbejdet et onlinespørgeskema. Dette er blevet besvaret af 694 elever fra 8., 9. og 10. klasser, og 45 klasser fra 27 forskellige grundskoler har deltaget. Med en række lukkede og åbne spørgsmål søger jeg at afdække elevernes erklærede praksis ift. OM.

Resultaterne viser, at stort set alle respondenter bruger OM, og primært GT, i skolesammenhæng. Anvendelsen af OM er varierende og afhængig af elevernes motivation og interesse for fransk, deres selvestimerede niveau i fransk og sproglige behov. Selv om eleverne viser en vis skepsis overfor værktøjerne, bruger de dem uanset deres profil. De anvender OM til både receptive og produktive aktiviteter, og de benytter en række forskellige strategier: de søger fx på ord, tjekker eller reviderer deres produkt eller anvender OM til at forstå forskellige teksttyper. Analysen viser en tendens til, at de elever, som har svært ved fransk, er mindre kritiske og bruger færre strategier. Generelt er eleverne positive overfor brug af OM i undervisningen og til prøverne. De mener, at OM kan understøtte deres læring af fransk og ikke fratager dem ønsket om at lære sproget. Elevernes brug af OM afslører også, at de mangler viden om værktøjernes styrker og svagheder, og at de derfor ikke altid anvender OM hensigtsmæssigt. Endelig viser

resultaterne, at eleverne har sparsom dialog med deres lærer om, hvordan de bedst kan anvende OM i undervisningen. Dette overlader dem til selv at finde mere eller mindre hensigtsmæssige veje til anvendelse af OM.

Jeg argumenterer derfor for en pædagogisk og didaktisk anvendelse af OM i sprogundervisningen. Dette kræver imidlertid, at både lærere og elever erhverver en viden om OM, så de på et oplyst grundlag kan anvende OM kritisk og kvalificeret. Afsluttende giver jeg nogle bud på, hvordan OM kan integreres i den allerede eksisterende praksis, og efterlyser, at der forskes videre i elevernes faktiske praksis ift. OM.

INTRODUCTION	7
Problématique et questions d'étude	9
Structure du mémoire	9
THÉORIE	10
Définition et approche de la TA	10
Représentations de la TA chez les apprenants	10
Fréquence et choix de l'outil	11
Rapidité et facilité	11
Motif de l'utilisation	11
Distance critique	12
Vérification	12
Révision	12
Recherche lexicale	13
Aide à la compréhension et à la communication	13
Aide à l'apprentissage	13
Discours des enseignants	14
Approche informée – que faut-il savoir sur la TA ?	14
Fonctionnement des outils	15
Choisir les outils.....	15
Traitement de la traduction	16
Approche en contexte scolaire	17
Rôle de la motivation	18
Impact de la TA sur l'apprentissage	18
Activités de productions écrites	19
Recherche lexicale et place de la traduction	20
Place de la TA dans le curriculum pour le français au Danemark	20
MÉTHODE	21
Choix de la méthode et des participants	21
Composition du questionnaire	21
Format des questions fermées	22
Format des questions ouvertes	22
Organisation du questionnaire	22
Détails du questionnaire	22
Test, recrutement et distribution	24
Validation et pilotage	24
Recrutement et administration	24
Distribution du questionnaire et représentativité	25
Traitement des données	27

ANALYSE	28
Présentation des répondants	28
Intérêt pour le français.....	29
Motivation déclarée	31
Niveau de français déclaré	32
Importance accordée à l'écrit	32
Connaissance des outils et usage des traducteurs en ligne	35
Fréquence de l'utilisation de la TA et choix de l'outil ..	36
Niveau de satisfaction de la TA.....	38
Unité de traduction.....	39
Utilisation de la TA dans l'enseignement du français	
40	
Besoins langagiers	40
Traitement de la traduction proposée.....	44
Apprentissage et TA	45
Facteurs influents sur la fréquence de l'utilisation de la TA ...	46
Motivation et niveau déclarés	46
Confiance accordée à la TA	48
Discours perçu de l'enseignant	49
Stratégies adoptées en fonction du niveau de français	51
Unité de traduction	51
Traitement de la traduction	52
Opinions des élèves	56
Tout à fait favorables.....	58
Tout à fait défavorables	60
Favorables à l'utilisation en cours mais pas aux examens	60
DISCUSSION.....	61
La fréquence et le choix de l'outil	62
La TA pourquoi et par qui ?	62
La TA à quelles fins ?	63
La vérification	63
La modification/révision	64
La recherche lexicale	64
Conséquences pour l'apprentissage des langues .	65
Implications pédagogiques	66

De la nécessité d'enseigner les stratégies	66
Apprendre à choisir et utiliser les outils	67
Pistes pour une exploitation pédagogique de la TA	68
Le rôle de l'enseignant et sa formation	69
Critique de l'étude	70
CONCLUSION	71
BIBLIOGRAPHIE	74
Table des tableaux.....	79
Table des figures.....	79
Annexe 1 – Questionnaire en ligne	83
Annexe 2 – Instructions pour les enseignants	95
Annexe 3 – Informations pour les parents	97
Annexe 4 – Message pour les élèves	98

INTRODUCTION

Aujourd'hui, à l'heure du numérique, les apprenants ont facilement accès à diverses technologies linguistiques en ligne gratuites. Ces technologies comme les correcteurs orthographiques, les dictionnaires en lignes, les conjugueurs ou encore les concordanciers font partie intégrante de l'apprentissage en classe de langue (Fonnesbech et al., 2016, p. 83). En revanche, les outils qui permettent la traduction automatique (TA) comme Google Translate, suscitent souvent des réactions mitigées chez les enseignants (Schrøder, 2022a). Pourtant la TA est une pratique connue et apparemment fréquente chez les apprenants de langue (Bourdais & Guichon, 2020). Par ailleurs, les outils permettant la TA sont, ces dernières années, devenus de plus en plus performants (Poibeau, 2019). Cela soulève la question de la place de celle-ci dans l'enseignement des langues étrangères.

Si plusieurs chercheurs internationaux s'intéressent à la TA dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, ces recherches ont principalement été effectuées dans le milieu universitaire (Jolley & Maimone 2022). La recherche en didactique des langues n'a que très peu abordé l'utilisation des TA par les apprenants en milieu scolaire (Loock, 2022). Il existe

au Danemark quelques études qui traitent du sujet des technologies numériques et linguistiques, et entre autre, de la TA (Caviglia et al., 2021; Fønnesbech et al., 2016; M. Stricker-Nielsen, 2019). À notre connaissance, aucune étude n'a encore été faite sur les pratiques de la TA par les élèves au niveau du collège.

Néanmoins, les nombreux échanges que nous avons eus avec les enseignants de français dans le cadre de notre travail en tant que conseillère pédagogique pour le français et examinatrice des épreuves de français au niveau du collège, nous ont régulièrement amené à discuter de l'utilisation de la TA par les collégiens en cours de français. De même, les discours et dilemmes sur l'utilisation de la TA en cours de langue, soulevés dans les médias pour les professionnels de l'enseignement au collège (Dræby Lünell & Uebelin, 2022; Schrøder, 2022a; Wünsche, 2020, 2022), nous ont interpellée. L'utilisation de la TA soulève de nombreux questionnements chez les professeurs qui peinent à construire un discours didactique autour des pratiques de la TA (Dræby Lünell & Uebelin, 2022). Les enseignants déclarent être confrontés à des utilisations maladroites voire problématiques de la TA par les apprenants et expriment qu'ils ne sont pas outillés pour aborder la question en classe de langue avec leurs élèves (Bowker, 2021).

De nombreuses idées reçues circulent sur l'utilisation de la TA. On pourrait penser que les élèves l'utilisent par paresse mais les études ont démontré que ce n'est pas nécessairement le cas. La recherche montre que l'utilisation est plus raisonnée qu'on ne pourrait le penser et que les apprenants ne cherchent pas nécessairement la facilité (Bourdais & Guichon, 2020; Fredholm, 2021b; Niño, 2009). Cependant, il s'avère que la connaissance et l'utilisation de la TA est très hétéroclite selon le profil des apprenants, leurs besoins et leur motivation (Jolley & Maimone, 2022).

Ces dilemmes nous ont conduit à nous interroger sur les pratiques des collégiens qui, au Danemark, se servent déjà largement des technologies linguistiques au quotidien. La question qui nous préoccupe est de savoir comment les élèves se servent de la TA actuellement. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait le choix de nous focaliser sur le point de vue des élèves en leur proposant de répondre à un questionnaire. Notre objectif est d'obtenir des informations qui pourraient permettre de nuancer le débat sur l'utilisation de la TA en cours de langue avec l'expectative qu'une meilleure compréhension des motifs et représentations des collégiens permettrait aux enseignants de mieux guider leurs élèves vers une pratique informée et critique de la TA. Nous pensons donc qu'il serait utile de comprendre comment et pourquoi les apprenants se servent de la TA.

Problématique et questions d'étude

Cette étude se situe dans le domaine de la didactique de l'apprentissage du français langue étrangère. Elle vise à accéder, par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, aux représentations et pratiques déclarées de la TA par les élèves apprenant le français au niveau du collège au Danemark. Notre problématique se présente ainsi:

Quels sont les usages et les représentations déclarés de la traduction automatique (TA) chez les élèves apprenant le français en 8^e, 9^e et 10^e classes du système éducatif danois ?

Nos principales questions d'étude porteront sur :

- La fréquence : dans quelle mesure la TA est-elle connue et utilisée par les élèves ?
- Les objectifs : pourquoi et comment la TA est-elle utilisée par les élèves ?
- Les attitudes : que pensent les élèves de la TA - est-elle facile à utiliser, ont-ils confiance dans les résultats, pensent-ils en tirer des enseignements ?
- Les facteurs : la motivation des élèves à apprendre le français, leur niveau auto-estimé de français ou le discours perçu de l'enseignant ont-ils une influence sur l'utilisation de la TA ?

Structure du mémoire

Après une brève définition de la TA, la partie théorique sera centrée sur trois axes. Dans un premier temps nous aborderons ce que la recherche nous dit des pratiques déclarées de la TA par les apprenants. Ensuite, nous considérerons l'intérêt de l'approche informée de la TA, c'est-à-dire ce qu'il faut savoir de la TA. Enfin, nous développerons ce qui caractérise l'approche de la TA en contexte scolaire.

La partie méthodologique présentera les choix concernant la collecte des données et précisera les détails du questionnaire. L'analyse non-exhaustive des réponses quantitatives et qualitatives récoltées rendra compte des découvertes les plus pertinentes de cette étude. La discussion mettra les découvertes de notre analyse en relation avec le cadre théorique pour en tirer des pistes d'exploitations pédagogiques et didactiques pour les enseignants. Finalement, la conclusion synthétisera cette étude et tentera d'en dégager des perspectives concernant l'utilisation de la TA en contexte scolaire au niveau du collège.

THÉORIE

Définition et approche de la TA

La TA est souvent utilisée comme un terme générique désignant les outils numériques et les services de traduction destinés aux traducteurs professionnels (Fredholm, 2019). Dans cette étude, la TA se définit comme la traduction de textes à l'aide d'un outil technologique en ligne et libre d'accès. L'outil peut sans intervention humaine reconnaître un texte écrit dans une langue source (L1) et le traduire dans une langue cible (L2) (Poibeau, 2019, p. 8). La TA peut traduire des mots, des phrases ou des textes entiers. Google Translate (GT) est certainement l'un des exemples de TA les plus connus. Ce n'est pas une technologie nouvelle, déjà dans les années 50, des machines peu performantes expérimentaient avec la TA (ibid. p. 24). Cette dernière a depuis fait d'immenses progrès et il existe aujourd'hui de nombreux outils proposant des TA performantes et faciles d'accès (Bowker, 2021; Poibeau, 2019). Les fonctionnalités proposées par Microsoft sont par exemple disponibles dans Word, Excel, OneNote, Outlook et PowerPoint. Apparaissent aussi de plus en plus d'outils reconnus pour leur qualité comme DeepL, lancé officiellement en août 2017 et qui depuis mars 2021 peut traduire le danois. Les outils qui permettent la TA n'ont pas été conçus pour l'apprentissage des langues, cependant, la recherche atteste que les apprenants ont adopté ces outils et s'en servent de façons variées (Jolley & Maimone, 2022).

Représentations de la TA chez les apprenants

Il existe plusieurs études qui s'intéressent aux pratiques des apprenants concernant l'utilisation de la TA (Jolley & Maimone, 2022). Certaines études faites par questionnaire et interview analysent les pratiques déclarées, d'autres études faites par exemple à partir de captures d'écran analysent les pratiques effectives des apprenants. Bien que la majorité des recherches concernent les étudiants de l'enseignement supérieur, certains aspects de cette littérature seront intéressants pour notre étude. En outre, nous consulterons trois recherches conséquentes qui se situent au niveau du lycée : l'une qui s'intéresse aux pratiques déclarées et effectives de la TA de lycéens apprenant l'anglais en France (Bourdais, 2021); l'autre couvrant le même domaine de recherche chez des lycéens apprenant l'espagnol en Suède (Fredholm, 2021a) : et enfin, une troisième qui s'intéresse de manière plus générale aux pratiques numériques de lycéens apprenant le français au Danemark (Fonnesbech et al., 2016). Nous ferons ci-dessous le point sur ces études afin qu'elles nous indiquent des pistes de recherche.

Fréquence et choix de l'outil

Les études semblent unanimes: les apprenants utilisent massivement et régulièrement des outils de traduction en ligne dont ils disposent et ils s'en servent principalement pour leurs productions écrites (Jolley & Maimone, 2022, p. 29). Jolley et Maimone (2015) ont étudié spécifiquement l'utilisation de Google Translate lors de productions écrites chez des apprenants de niveau intermédiaire du postsecondaire espagnol. Les résultats ont montré qu'une majorité de participants (97,66 %) avaient utilisé la TA à un moment donné, 74,11 % d'entre eux déclarant l'utiliser fréquemment ou occasionnellement. Bourdais (2021, p. 186) constate : « Les résultats sont sans équivoque : une majorité écrasante de lycéens utiliserait Google Translate (89 %) ». Enfin Fonnesbech et al. (2016, p. 42) constatent que Google Translate représente le premier choix de TA des lycéens.

Rapidité et facilité

Selon ces études, il semblerait que les lycéens considèrent la TA comme rapide et facile à utiliser (Jolley & Maimone, 2022, p. 30). Ils ont le sentiment d'écrire plus vite et de faire moins d'erreurs en utilisant la TA, ce qui n'est pas nécessairement le cas (Bourdais, 2021, p. 75). Certains étudiants soulignent que la TA peut leur fournir une ébauche de départ pour la production et ils ajoutent qu'ils sont sensibles aux avantages de la TA, la rapidité de l'outil et sa facilité d'utilisation sont notamment mises en avant (Niño, 2009, p. 248). Par ailleurs, c'est aussi certainement la capacité de la TA à traduire des phrases plus longues qui en fait un choix pratique pour les étudiants (Briggs, 2018, p. 16).

Motif de l'utilisation

Très peu de lycéens considèrent que l'utilisation de la TA relève de la tricherie en dépit des interdictions explicites des enseignants (Bourdais, 2021, p. 176). Bourdais (2021) suggère plutôt qu'il existe chez les lycéens une relation entre la fréquence d'utilisation de la TA et leur niveau estimé en L1. Ceux qui se sentent les plus faibles se serviraient de la TA pour pallier à leurs difficultés (Bourdais, 2021, p. 187). De plus, selon Niño (2009) les étudiants remarquent que la TA leur donne leur confiance et facilite leur capacité à produire un texte (Niño, 2009, p. 248). Ainsi, le niveau d'anxiété et la faible confiance des apprenants liés à la production écrite en L2 peuvent être des facteurs influant sur la fréquence de l'utilisation de TA (Jolley & Maimone, 2022, p. 30). Par ailleurs, la motivation et la volonté d'apprendre la langue semblent rentrer en ligne de compte, car l'utilisation de la TA semblerait aussi être liée à l'intérêt que les lycéens portent à la L2 (Bourdais, 2021, p. 188).

Distance critique

Les lycéens reconnaissent que la TA peut faire des erreurs et ont conscience que ses erreurs dépendent de l'utilisation qu'ils en font (Bourdais, 2021, p. 175). L'utilisation de la TA est donc généralement associée à un certain scepticisme et les lycéens déclarent qu'ils sont attentifs au fait que la TA ne peut être utilisée sans réflexion critique (Fonnesbech et al., 2016, p. 45 et 54). Les lycéens mettent ainsi en doute l'infaillibilité de la TA et il n'est pas rare qu'ils prennent des mesures étendues comme des pratiques de vérification pour essayer de contourner cette problématique. Ceci suggère qu'ils ne surestiment pas automatiquement l'exactitude de la TA (Fredholm, 2021a, p. 83).

Cependant, il semblerait que le niveau de confiance accordé aux résultats de la TA chez les étudiants là aussi soit en relation avec le niveau de confiance en leur propre compétences linguistiques (Briggs, 2018, p. 11). L'étude de Briggs (2018, p. 16) a révélé une relation positive, faible mais statistiquement significative, entre les compétences en L2 déclarées des étudiants et leur confiance dans les résultats de la TA. Ainsi, les comportements observés chez les apprenants peuvent être interprétés comme les signes d'un manque de confiance en leur propre connaissance de la L2.

Vérification

Les lycéens déclarent également avoir recours à la TA pour des activités de vérification. Ceci peut concerner la vérification d'un mot ou la vérification de la construction d'une phrase (Bourdais, 2021, p. 190). Il semblerait aussi exister un lien direct entre le niveau déclaré des lycéens en L2 et leurs activités de vérification (Bourdais, 2021, p. 193). Ces pratiques de vérification ont également été confirmées par l'étude de pratiques effectives. Certains lycéens modifient les entrées du texte source, en fonction du résultat obtenu. On constate aussi dans certains cas, l'utilisation de la stratégie qui consiste à inverser les langues. Les lycéens vont vérifier le texte obtenu en L2 en le traduisant en L1 pour s'assurer qu'ils agissent bien du terme ou des phrases dont ils ont besoin (Bourdais, 2022).

Révision

Les étudiants déclarent aussi se servir de la post-édition pour leur productions écrites, c'est-à-dire modifier ou rédiger les traductions obtenues par la TA (Briggs, 2018, p. 11; Niño, 2009, p. 248). Ils disent aussi utiliser la TA avec d'autres outils : dictionnaires, concordanciers ou textes en ligne (Fonnesbech et al., 2016). Niño (2009) montre que certains étudiants expérimentent que la pratique de la post-édition avait renforcé leur confiance dans la production écrite en L2 (Niño, 2009, p. 248). En ce qui concerne les pratiques effectives des lycéens, Bourdais (2021, p. 206) constate que dans la plupart des cas, les élèves emploient le texte cible sans le modifier. Cela peut être

dû à une évaluation positive du texte obtenu comme à une absence d'évaluation. Certains n'utilisent pas du tout le texte proposé par la TA, ce qui laisserait supposer une évaluation négative. D'autres apportent quelques modifications au texte cible comme une conjugaison ou un changement de pronom. Il est important de souligner que ces modifications ne corrigent pas toujours les erreurs et même parfois en rajoute (ibid.).

Recherche lexicale

Dans la plupart des études, il apparaît que les apprenants se servent de la TA pour des recherches lexicales (Bourdais, 2021, p. 75). Pour ce qui est des lycéens, ces recherches portent souvent sur les mots plutôt que sur les phrases (Bourdais, 2021, p. 190; Fonnesbech et al., 2016, p. 44). Que ce soit en contexte scolaire ou extra-scolaire, les résultats révèlent que la recherche de la signification du vocabulaire est l'objectif le plus courant chez les étudiants (Briggs, 2018, p. 11; Niño, 2009, p. 248). Cela suggère que les frontières entre la TA et les dictionnaires en ligne s'estompent et que les apprenants se servent de la TA comme d'une alternative au dictionnaire. Cela n'est pas pertinent si l'on sait comment la TA fonctionne (Bourdais, 2021, p. 191). Ces pratiques déclarées de recherches lexicales ont été confirmées par l'étude des pratiques effectives (Bourdais, 2022; Fredholm, 2021a, p. 179).

Aide à la compréhension et à la communication

Bon nombre d'étudiants déclarent que la TA est utile pour des activités de compréhension de textes (Niño, 2009, p. 249). De même, Bourdais (2021) remarque que si une majorité de lycéens déclarent que la TA peut constituer une aide à la production écrite, ils précisent aussi que la TA constitue une aide à la compréhension (Bourdais, 2021, p. 175). Les lycéens indiquent que la TA peut aussi constituer une aide à la communication (ibid. p. 195). Ainsi le recours au traducteur pourrait faciliter des stratégies de compréhension et de communication et permettre de dépasser des difficultés à s'exprimer (ibid.). Fredholm (2021a, p. 167) remarque également que la TA permet aux apprenants d'accéder à la compréhension de ressources en ligne et par ailleurs de résoudre des problèmes de communication (ibid. p 170).

Aide à l'apprentissage

Un grand nombre d'étudiants considère la TA comme un outil pouvant faciliter l'apprentissage de la langue (Briggs, 2018, p. 11; Niño, 2009, p. 248). Nous remarquons que certains étudiants affirment selon Niño (2009) que l'utilisation de la TA leur a permis d'acquérir davantage de stratégies d'auto-évaluation, de pratiquer davantage la langue, d'avoir un peu plus confiance en leur grammaire et leur vocabulaire en espagnol, et d'apprendre à connaître les possibilités et les limites de la TA

(Niño, 2009, p. 248). Pareillement, Bourdais (2021) note que les lycéens considèrent que la TA peut les aider à progresser dans leur apprentissage de la langue (Bourdais, 2021, p. 176). Cependant, les liens entre les théories sur l'acquisition des langues et l'utilisation de la TA sont encore rares à trouver dans la littérature (Jolley & Maimone, 2022).

Discours des enseignants

Il n'est pas impossible que les directives institutionnelles jouent un rôle dans les représentations que les enseignants ont de la TA et les recommandations qu'ils en font (Bourdais, 2021, p. 87; Caviglia et al., 2021, p. 28). De plus, il semble que peu d'enseignants forment leurs élèves à l'utilisation de la TA (Fonnesbech et al., 2016, p. 46). Il apparaît donc que les apprenants apprennent rarement à se servir de la TA en contexte scolaire et qu'ils sont plutôt confrontés aux interdictions de l'utilisation de la TA par les enseignants, eux-mêmes soumis aux contraintes institutionnelles interdisant l'utilisation de la TA aux épreuves de langues.

Les attitudes des enseignants à l'égard de la TA varient, allant du rejet total à ceux qui pensent que la TA a sa place dans l'enseignement des langues (Caviglia et al., 2021, p. 27; Jolley & Maimone, 2022). Les professeurs de langues qui sont souvent réticents à l'égard de la TA s'inquiètent du fait que qu'elle permette aux étudiants de prendre des raccourcis qui ne profitent pas à l'apprentissage de la langue. D'autres sont inquiets de la qualité des traductions produites par la TA et craignent des mauvais modèles pour les apprenants. Cependant, Jolley et al. (2022, p. 31) constatent que les perceptions et les croyances des enseignants concernant l'utilisation de la TA évoluent et sont souvent nuancées car ils reconnaissent que cela dépend de la manière dont elle est utilisée, de la fréquence d'utilisation et des types de devoirs concernés. Les enseignants sont conscients que l'utilisation de la TA par les étudiants est inévitable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et malgré un scepticisme général, ils estiment que les étudiants et eux-mêmes pourraient tirer profit d'une formation sur ce sujet (ibid.). En effet, se servir de la TA est techniquement très facile; il suffit d'un clic et d'un «copier-coller», mais une utilisation plus critique demande de la réflexion.

Ainsi, l'utilisation de la TA requiert des compétences permettant un usage pratique et informé en contexte scolaire. Nous allons donc développer l'approche de ces compétences en deux temps pour d'abord développer l'approche informée et ensuite l'approche en contexte scolaire.

Approche informée – que faut-il savoir sur la TA ?

Selon Bowker (2021, 2022), la traduction automatique suppose une utilisation informée qui relève plus d'un processus cognitif

que technique. L'objectif est de devenir un utilisateur avisé et critique de la TA, autrement dit, connaître le fonctionnement des outils, savoir les choisir et pouvoir interagir avec la TA pour en améliorer son utilisation en sachant comment gérer le texte source ou rédiger le texte cible.

Fonctionnement des outils

Selon Poibeau (2019), la TA était fondée dans les années 1950, sur une approche linguistique et les outils étaient programmés à partir de dictionnaires géants et d'un nombre incroyable de règles grammaticales. Cette approche s'est révélée avoir un succès limité et décevant. L'outil n'était par exemple pas capable de traduire le mot « avocat » dans son contexte et de faire la distinction entre le fruit et le métier. La machine ne pouvait pas penser comme un humain qui lui, traduit en fonction du contexte (Poibeau, 2019). Depuis 2016, avec l'avènement de l'intelligence artificielle, la performance des outils s'est considérablement améliorée. Aujourd'hui, la force de l'ordinateur est de traiter d'énormes quantités de données et de faire les liens entre ces données de manière instantanée. Ceci permet une approche de la traduction appelée approche neuronale (ibid.). Pour traiter les données, la machine a besoin de milliers d'inputs basés sur un corpus géant de données alignées, c'est-à-dire de traduction humaine. À partir de ces données, la machine peut apprendre. Les traductions vont alors se faire en fonction du contexte et ainsi la TA saura pour le mot « avocat » faire la différence entre le fruit et le métier (ibid.).

De plus, la qualité de la traduction est déterminée par la qualité des données fournies à la machine. Ainsi les différents outils produisent des traductions différentes en fonction des langues concernées et du domaine traité. Il est plus facile de trouver des traductions de qualité concernant les paires comme le français et l'anglais, langues très répandues que de trouver des données pour des langues moins utilisées comme le finnois ou le grec. De même, les outils sont plus performants sur des domaines communément traités plutôt que des domaines peu abordés ou tabous. Il est donc important d'avoir conscience du fait que les outputs de la TA reflètent les valeurs de notre société, la machine apprenant ce qu'on lui enseigne (Bowker, 2021; Poibeau, 2019). Cela souligne l'importance de l'approche critique aux traductions proposées par la TA.

Enfin, il faut avoir conscience également du risque encouru concernant la protection des données personnelles. Effectivement les TA d'accès libre ne protègent pas nos données, bien au contraire, elles y donnent libre accès. Il faut donc savoir se montrer vigilant par rapport à ce l'on demande à l'outil de traduire (Bowker, 2021).

Choisir les outils

La TA doit donc être comprise comme une action qui peut être accomplie par différents outils. Instinctivement, les utilisateurs

non professionnels se tournent vers Google Translate, mais il faut savoir que les différents outils proposent différentes langues, fonctionnalités et services et que les outils sont spécialisés dans différents domaines littéraires, juridiques, etc. (Dansk Forfatterforening, 2022). Le choix d'un outil par rapport à un autre devrait donc être motivé par la tâche à résoudre. Ainsi Bowker (2021) conseille de tester plusieurs outils tout en sachant que ces outils évoluent constamment. Elle conseille d'expérimenter avec différents outils et éventuellement d'y revenir en fonction de ses besoins. Elle préconise une approche expérimentale, car c'est en faisant des essais et des erreurs que l'on sera à même de juger de la fonctionnalité des différents outils. Ainsi, il est pertinent de tester les différents résultats de la TA sur un même texte avant de choisir son outil.

Traitement de la traduction

L'apprenant utilisateur de la TA peut exercer une activité de contrôle sur les textes à traduire, à la fois en modifiant le texte source (pré-édition) ou en modifiant le texte cible (post-édition) (Bowker, 2022).

La pré-édition est une forme assez artificielle de manipulation du texte qui consiste à modifier le texte source jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant de TA. Déjà dans les années 1990, certains chercheurs proposaient de modifier la phrase du texte source jusqu'à l'obtention d'une phrase adéquate du texte cible en mettant « l'accent sur les processus linguistiques et les inputs linguistiques plutôt que sur les formes et outputs linguistiques » (Garcia & Pena, 2011, p. 474). Depuis le « translation-friendly writing » est devenu une pratique commune et de nombreux sites et entreprises donnent des conseils pour la rédaction de textes adaptés à la TA (Bowker Lynne & Jairo Buitrago, 2019, p. 62, 63). Ces conseils concernent essentiellement la syntaxe et le choix du lexique et déconseillent l'utilisation d'expressions idiomatiques, de références culturelles ou de l'humour.

Dans l'enseignement des langues, le travail de pré-édition sur des textes relativement courts peut encourager et stimuler l'apprentissage de la langue chez les apprenants et de plus les former à utiliser la TA (Niño, 2009, p. 243). La pré-édition est donc à prendre en compte comme une compétence nécessaire à développer chez les apprenants pour une utilisation pertinente et efficace de la TA (ibid.).

Il est donc judicieux de demander aux apprenants de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des textes qu'ils écrivent en L1. De même, il est avisé de leur apprendre à se servir de façon adéquate des assistants de saisie comme les correcteurs orthographiques qui effectivement constituent une aide appréciable à la rédaction du texte en L1 (Bourdais, 2021, p. 239). En bref, la qualité du texte en L1 fournie à la TA

déterminera en partie la qualité du texte produit en L2. Cela sera à prendre en compte lors du traitement du texte cible.

La post-édition consiste à modifier ou améliorer le texte produit par la TA en s'appuyant sur ses connaissances linguistiques tout en prenant en compte les forces et les faiblesses de la TA. Les progrès de la TA sont rapides et il semble exister un certain consensus sur la qualité orthographique et grammaticale des textes produits (Bourdais, 2021, p. 82). Les traductions proposées semblent fluides et donnent l'illusion d'être correctes même si ce n'est pas toujours le cas, car il est difficile de repérer les erreurs (Bowker, 2021). Les textes traduits par la TA peuvent manquer de cohésion discursive et il apparaît que les structures idiomatiques, le registre familier ou les références culturelles sont difficiles à traduire automatiquement. Ainsi les textes produits par la TA ne sont pas toujours en adéquation avec les usages de la langue en L2 (Bourdais, 2021, p. 42). Il semblerait que le travail de post-édition nécessite une expertise linguistique dont les apprenants débutants ne disposent pas toujours. Cependant, certaines expériences rapportées par Niño (2009) ont montré que des activités de post-édition guidées, dirigées et contextualisées pourraient permettre aux apprenants d'acquérir du nouveau vocabulaire (Niño, 2009, p. 244). Pour les apprenants qui se sentent en difficulté, le travail de post-édition d'un texte semblait moins stressant que l'exécution d'une traduction sans aide (Ibid). L'interaction entre le traducteur et la machine peut alors être considérée comme un «partenariat» en fonction des intentions de l'apprenant (Bourdais, 2021, p. 78). Aussi, il s'agira de déterminer avec quelles intentions et motivations les apprenants s'engagent dans des activités de TA. Cela dépendra de la situation et des objectifs de la traduction. Il faut donc se poser la question du contexte dans lequel la TA sera utilisée.

Approche en contexte scolaire

Bourdais (2021) souligne que dans une étude des pratiques des apprenants, la prise en compte du contexte scolaire est essentielle (Bourdais, 2021). L'utilisation de la TA doit se comprendre en termes de pratiques sociales et prendre en compte les pratiques individuelles des apprenants (ibid.). Ces pratiques peuvent être influencées par les situations d'apprentissage ou par les liens que les apprenants entretiennent avec la langue apprise. En classe de langue, les jeunes apprenants débutants peuvent être motivés par des objectifs différents : veulent-ils apprendre, communiquer ou sont-ils tout simplement intéressés par une bonne note ? Autrement dit, leur motifs ou raisons d'interagir avec la langue

auront un impact sur la manière dont la TA sera consultée (Bourdais, 2021, p. 195).

Rôle de la motivation

La fréquence d'utilisation de la TA est liée, entre autres, à la motivation (Bourdais, 2021, p. 188). Ainsi, dans une étude des pratiques de la TA, les facteurs motivationnels sont à prendre en compte. Dans le cadre de cette étude, nous aurons une approche simplifiée du phénomène complexe que représente la motivation. La motivation est selon Henriksen et al. (2020) un facteur essentiel pour l'apprentissage des langues et relève de facteurs et situations individuels (Henriksen et al., 2020, p. 62). Elle peut être intégrative ou instrumentale ou, en d'autres mots, interne ou externe (ibid.). L'élève, qui a le désir d'apprendre la langue par pur intérêt et par plaisir sans nécessairement chercher de gratification ou qui souhaite appartenir à la communauté francophone et communiquer avec elle, sera animé par une motivation intégrative/interne. L'élève, qui choisit d'apprendre la langue pour des raisons utilitaires avec la perspective de meilleures possibilités de carrière ou le besoin d'obtenir de bonnes notes, sera animé par une motivation instrumentale/externe (ibid. p.63). Dans l'étude sur l'utilisation de la TA, nous prendrons aussi en compte un facteur comme la démotivation qui désigne chez l'apprenant une perte de motivation à apprendre quelque chose dont il ne voit pas l'intérêt (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 118) ou encore l'amotivation qui désigne l'absence de toute forme de motivation (ibid. p. 16). En effet, la place de la TA dans le processus d'apprentissage ne sera pas la même si l'élève n'est pas motivé pour apprendre la langue et souhaite se débarrasser d'une tâche ou s'il est investi dans son apprentissage (Bourdais, 2021, p. 195; Stricker-Nielsen, 2019; Stricker-Nielsen & Gregersen, 2020).

Impact de la TA sur l'apprentissage

De nombreuses études ont montré que la TA est largement utilisée par les apprenants de L2, cependant, les recherches sur les liens entre les théories sur l'utilisation de la TA et l'apprentissage des langues sont encore rares et la recherche n'en est encore qu'à ses débuts (Jolley & Maimone, 2022). En ce qui concerne l'apprentissage des langues dans le contexte de l'utilisation de la TA, nous nous focaliserons sur le développement de la compétence linguistique, une des sous-compétences de la compétence communicative, en référant à la morphologie, à la syntaxe et au vocabulaire (Henriksen et al., 2020, p. 57).

Certaines études sembleraient indiquer que les activités de rédaction et de traduction à l'aide de la TA pourraient attirer l'attention des apprenants sur la forme et ainsi développer leur approche métalinguistique de la L2, et par

là même la connaissance de la langue (Jolley & Maimone, 2022, p.34). Dans le cadre d'activités communicatives, l'intégration de la TA peut contribuer à sensibiliser les élèves à un travail analytique sur la langue (Stricker-Nielsen & Gregersen, 2020, p. 36). Ces activités cognitives pourraient selon Bourdais (2021) avoir une incidence sur le processus d'apprentissage, car le traitement en profondeur de l'information peut participer à une meilleure mémorisation et ainsi à un meilleur apprentissage de la langue (Bourdais, 2021, p. 284). Par ailleurs, Bourdais et Guichon (2020, p. 5) remarquent que la TA peut apporter une aide à la compréhension. Cependant il semblerait que les élèves utilisent davantage la TA pour des activités de production écrite. Les productions écrites sont en tout cas le type d'activité pour laquelle les enseignants remarquent ou soupçonnent cette utilisation (ibid.).

Activités de productions écrites

Garcia et Pena (2011) font la distinction entre « writing as a product » et « writing as a process ». Autrement dit, en contexte scolaire, les questions concernant l'utilisation de la TA peuvent être abordées sous l'angle de l'apprentissage (process) ou de la communication (produit). Lorsqu'il s'agit de produit, nous ne pouvons pas négliger le fait que pour l'apprenant, le produit puisse simplement représenter un devoir à rendre avec l'intention d'obtenir une bonne note. Il est certain que l'utilisation de la TA soulève les questions de l'évaluation du produit. Cependant, dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons à discuter l'utilisation de la TA pour le processus rédactionnel dans un contexte d'apprentissage de la L2.

La production écrite en L2 est un processus qui met en œuvre les mêmes activités cognitives qu'en L1 (Weigle, 2002, p. 36). Elle consiste en des activités de planification et mise en texte ainsi que des activités de révision et modification. Dans ce processus, la mémoire de travail, qui traite les informations afin de réaliser la tâche, joue un rôle. Cette mémoire a une capacité limitée, ce qui est à prendre en compte dans une situation de production écrite en L2 car la charge cognitive est beaucoup plus lourde puisque tous les apprentissages ne sont pas automatisés (Weigle, 2002). Pour les apprenants débutants, les activités de production s'apparenteraient à des activités de traduction parfois terme à terme ou autrement dit à un traitement des mots de façon isolée (Bourdais, 2021, p. 5). Les apprenants feraient donc l'hypothèse d'une équivalence sémantique entre la L1 et la L2. Le recours à TA pourrait alors être perçu lors des recherches lexicales comme une aide ou un partenaire cognitif qui prendrait en charge certaines procédures permettant à l'apprenant de concentrer ses efforts sur d'autres aspects de la tâche (Bourdais & Guichon, 2020, p. 6). Ceci soulève la question de la place de la traduction lors de

recherche lexicale à l'aide de la TA au cours du processus rédactionnel.

Recherche lexicale et place de la traduction

Lorsque qu'il s'agit de s'intéresser au processus qui régit l'utilisation de la TA, la place de la traduction est donc indéniable. Cependant, les apprenants n'ont pas beaucoup d'expérience avec les activités de traduction. En effet, elle a mauvaise réputation dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères car souvent associée à une approche structuraliste (Garcia & Pena, 2011, p. 472). Avec l'avènement de l'approche communicative au début années 1970, la traduction a en effet été de plus en plus discréditée (Munday, 2016, p. 14). L'approche communicative met l'accent sur la capacité naturelle des enfants à apprendre une langue et évite généralement d'utiliser la L1 des élèves (ibid.). Pourtant, de plus en plus de voix s'élèvent pour affirmer qu'une approche didactisée et communicative de la traduction peut faciliter l'apprentissage de la langue (Garcia & Pena, 2011, p. 472; Tsagari & Floros, 2013). Néanmoins, les activités de traduction tiennent très peu de place, si ce n'est aucune, dans le curriculum danois pour l'enseignement du français au collège. Même si le curriculum mentionne la comparaison entre le danois et le français comme support de l'apprentissage du vocabulaire (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), la place de la L1, comme éventuel support de la production écrite, est inexistante. Il en est de même pour la place de la TA dans le curriculum pour le français au collège au Danemark.

Place de la TA dans le curriculum pour le français au Danemark

Les outils numériques tiennent une place conséquente dans le curriculum pour le français. Ils sont entre autres mentionnés comme aide pour compenser les manques de langage ou comme support pour la production de textes simples (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Un certain nombre de ces outils font partie intégrante de l'apprentissage des langues et sont autorisés aux épreuves écrites. Paradoxalement, la TA ne fait pas partie de ces outils. Cela s'explique certainement par le fait que la TA est interdite aux épreuves. Une seule mention de la TA apparaît dans le guide, *Undervisningsvejledning*, qui accompagne le curriculum. La TA y est mentionnée comme support des activités de compréhensionⁱ. Par ailleurs, il est précisé que la TA demande une discussion entre collègues, étant donné que ces outils sont interdits aux épreuvesⁱⁱ. Ainsi d'un point de vue institutionnel, la TA n'est pas considérée comme un outil qui pourrait être intégré dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui pourrait avoir un impact sur les usages et les représentations de la TA chez les apprenants et les enseignants.

De plus, il semblerait que les élèves soient livrés à eux-mêmes dans leur utilisation des outils numériques. Au niveau du lycée, une étude montre qu'un total de 80,3 % des élèves estiment qu'ils ne reçoivent que peu ou pas d'enseignement sur l'utilisation de ces ressources, ce qui est frappant compte tenu l'utilisation de celles-ci dans la vie quotidienne (Fonnesbech et al., 2016, p. 46).

MÉTHODE

Choix de la méthode et des participants

Pour cette étude qui vise à accéder aux représentations et utilisations déclarées de la TA par les collégiens apprenant le français au Danemark, nous avons fait le choix de distribuer un questionnaire en ligne dans des classes de 8^e, 9^e et 10^e. Ces trois niveaux ont été choisis car les élèves de ces classes ont une certaine expérience des productions écrites, en classe, à la maison, et en tant que devoir pour obtenir une note.

La question de l'anonymat et la protection des données a été prise en compte dès le départ. En effet, les participants peuvent être réticents à donner des réponses honnêtes aux questions sensibles sans le couvert de l'anonymat (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 17). L'utilisation de la TA étant un sujet controversé et sensible de par son interdiction pendant les examens, il était peu probable que des adolescents de 16 ou 17 ans eussent accepté de nous donner des réponses exploitables sans être assurés de leur anonymité. Ceci nous a été confirmé par les remarques des enseignants qui nous ont conseillé d'assurer l'anonymat total des participants si nous souhaitons obtenir des réponses fiables. De même, les considérations juridiques concernant la protection des données des mineurs nous ont motivé à rendre l'enquête anonyme. Enfin, pour des raisons éthiques nous avons choisi d'informer les parents avec la possibilité de demander aux enseignants d'assurer que l'enfant ne remplisse pas le questionnaire. Aucun participant n'a, à notre connaissance, eu recours à cette possibilité.

Composition du questionnaire

Le questionnaire (cf. annexe 1) a été créé avec le programme Survey Xact qui propose une grande variété de formats de questions et permet de trier, croiser et filtrer les données. Nous avons recueilli des données à la fois quantitatives, à l'aide de questions fermées à choix multiples, et qualitatives, à l'aide de questions ouvertes.

Format des questions fermées

Les questions fermées se présentent sous des formats variés afin de maintenir l'attention des participants et d'éviter « l'effet de fatigue » qui pousserait les élèves à répondre de façon mécanique (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 9). La plupart des questions sont regroupées en batterie autour de différentes thématiques et sous forme d'échelle de Likert à 4 ou 5 points (De Singly, 2020). Pour les thématiques centrales, nous avons choisi une échelle de Likert à 4 points afin d'éviter ce que Singly (2020, p. 82) appelle « la position de refuge ». Nous avons ainsi voulu délibérément forcer les participants à faire un véritable choix qu'ils ne feraient sans doute pas s'ils avaient la possibilité de cocher la catégorie « neutre » ou « moyen » (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 28). Certaines questions fermées sont binaires avec des possibilités de réponses entre « oui » ou « non » et afin de respecter le fait que les élèves n'ont pas nécessairement une opinion sur tout (De Singly, 2020, p. 71), nous avons pour certaines questions inclus l'option de répondre « ne sais pas ».

Format des questions ouvertes

Les questions ouvertes offrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes que les questions fermées (De Singly, 2020, p. 67). Pour éviter de récolter des informations trop dispersées, nous avons opté pour différents formats de questions ouvertes. Nous avons invité les élèves à l'aide de questions ciblées à rajouter un élément de réponse à une question fermée (De Singly, 2020, p. 68). Par ailleurs, nous offrons en fin de questionnaire la possibilité de faire un commentaire plus général sur le sujet.

Organisation du questionnaire

Le questionnaire en ligne est organisé en 22 sections (ou pages web) et se compose de quatre parties. Nous nous sommes efforcée de suivre un principe d'organisation qui regroupe les questions en sous-sections bien marquées et séparées les unes des autres par de courtes phrases de liaison afin de mettre en évidence le changement de sujet et de faciliter la progression d'un sujet à un autre (Dörnyei & Taguchi, 2009). Le questionnaire est introduit par un message très bref (cf. annexe 1, section 1) car les enseignants ont auparavant assuré l'introduction générale du projet, nous verrons plus loin comment et pourquoi (cf. 3.3.2).

Détails du questionnaire

La première partie porte sur l'utilisation de la TA à l'école et dans la vie quotidienne. La deuxième partie concerne l'utilisation et les pratiques de la TA et l'apprentissage du français. La troisième partie porte sur l'intérêt et la motivation des participants pour le français. La quatrième partie porte sur le discours des enseignants perçu par les collégiens. En fin de questionnaire,

les participants doivent préciser leur niveau (8e, 9e ou 10e classe) et leur genre.

Partie 1 : La connaissance des outils, cf. annexe 1 sections 2 à 7. La première partie est composée de 6 sections avec une première question fermée, 4 batteries de questions fermées et une question ouverte. Dans la note qui introduit cette partie (cf. annexe 1, section 2), il est précisé que le questionnaire porte sur la TA, en danois *oversættelsesmaskiner* et l'acronyme *OM* désignant les outils de traduction est introduit. Google Translate est donné comme exemple de *OM* afin que les participants puissent faire l'association à une TA connue.

Une attention toute particulière a été accordée à la formulation de la première question (cf. section 3) pour permettre aux répondants de se décentrer par rapport à une pratique sensible. En effet, le fait de formuler la question de manière à ce qu'elle fasse référence à « d'autres personnes » peut encourager les élèves à répondre de manière plus véridique et sincère et réduire l'embarras lié aux questions sensibles (De Singly, 2020, p. 77; Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 46).

Les autres questions de cette première partie sont d'ordre général et portent sur la fréquence et le choix de la TA ainsi que sur son emploi. Une batterie de questions porte aussi sur la facilité, la rapidité et la fiabilité accordées à la TA. L'objectif est de savoir à quel degré et dans quel but la TA est utilisée et de relever les attitudes que les collégiens adoptent envers celle-ci.

Partie 2 : La TA et l'apprentissage du français, cf. annexe 1 section 8 à 11.

La deuxième partie est composée de 4 sections avec 3 séries de batteries de questions fermées et deux questions ouvertes sur l'utilisation de la TA dans l'apprentissage du français. Dans les deux premières batteries de questions, l'accent est mis sur les motifs d'utilisation et les pratiques concrètes des participants. Les questions concernent à la fois les activités qu'ils pratiquent avec la TA et la manière dont ils se servent des résultats donnés par la TA. La dernière batterie de questions porte sur la relation entre les compétences en français et l'utilisation de la TA, c'est-à-dire la confiance qu'ils accordent à leurs propres capacités et ce que la TA peut leur apporter.

Partie 3 : Le profil linguistique subjectif, cf. annexe 1, sections 12 à 16.

La troisième partie est composée de 5 sections avec 3 batteries de questions fermées, une question unique et deux questions ouvertes. Les trois premières thématiques concernent les raisons qui ont motivé les participants à choisir le français, leur motivation pour apprendre le français et leur niveau subjectif de compétences langagières. La dernière question porte sur

l'importance qu'ils accordent à la production écrite. Ces informations seront particulièrement intéressantes lors de l'analyse concernant la relation entre le profil de l'apprenant et l'utilisation de la TA.

Partie 4 : Le discours des enseignants perçu par les apprenants, cf. annexe 1, sections 17 à 20.

Cette quatrième partie est composée de 4 sections avec trois séries de questions fermées. Ces questions nous permettront d'établir la place accordée à la TA en cours de français ainsi que d'établir le discours des enseignants perçu par les élèves. Ces informations seront spécifiquement intéressantes afin d'établir un éventuel lien entre les discours perçus et les pratiques de la TA. Les deux dernières questions portent sur l'opinion des participants concernant la permission ou l'interdiction de l'utilisation de la TA en classe et à l'examen. La dernière question ouverte permet aux participants de faire des commentaires généraux et de donner leur avis sur le sujet. Données démographiques et remerciements (cf. annexe 1, section 21 à 22).

Le questionnaire se termine par deux questions factuelles concernant la classe et le genre. Celles-ci ont été tenues au strict minimum afin d'assurer l'anonymat des répondants. Dans la section finale des remerciements sont faits aux participants avec une brève note leur promettant de communiquer les résultats de l'enquête.

Test, recrutement et distribution

Validation et pilotage

Dans le courant du mois de février, le questionnaire a été relu, commenté et corrigé par deux conseillers pédagogiques et deux enseignants de français. Il a ensuite été piloté avec 22 élèves dans deux classes de 8^e. L'objectif du test pilote a été de s'assurer de la praticabilité du questionnaire et remédier à d'éventuelles incompréhensions ou problèmes techniques. Le pilotage a confirmé que le questionnaire mettait entre 10 et 15 minutes à remplir. L'aspect technique, la distribution des informations aux parents, le message pour les participants et la mise en ligne du questionnaire ont été discutés. Les remarques des enseignants et des élèves ont donné lieu à quelques ajustements ainsi que des reformulations et précisions de certaines questions. Mis à part ces remarques, le retour des participants a été positif et a confirmé leur intérêt pour le sujet et l'importance qu'ils y accordaient.

Recrutement et administration

Le recrutement des élèves s'est fait grâce aux enseignants qui ont bénévolement assurés la distribution du questionnaire.

Certains enseignants ont été sollicités par l'intermédiaire de notre réseau et d'autres se sont proposés spontanément après avoir eu connaissance du projet dans le magazine *Folkeskolen* qui s'adresse aux professionnels de l'enseignement (Schrøder, 2022b).

Les enseignants ont reçu des instructions précises concernant l'administration du questionnaire (cf. annexe 2). Ils étaient en premier lieu tenus d'informer les parents qui à tout moment pouvaient refuser que leur enfant participe à l'étude (cf. annexe 3). Avant la distribution du lien qui donne accès au questionnaire en ligne, les enseignants ont lu un message de notre part aux participants introduisant le projet (cf. annexe 4), cela pour s'assurer que tous les participants reçoivent les mêmes informations et que les conditions soient les plus similaires possibles. La présence de l'enseignant pouvant constituer un biais, les participants ont été assurés que leur enseignant n'aurait aucune connaissance de leurs réponses.

Distribution du questionnaire et représentativité

Le questionnaire a été mis en ligne le 25 février 2022 et resté ouvert pour une période de quatre semaines. 27 écoles ont participé, 20 écoles publiques et 7 écoles privées.

Régions	École publique	École Privée	Total
Hovedstaden	11	6	17
Sjælland	4	0	4
Midtjylland	2	1	3
Syddanmark	3	0	3
Total	20	7	27

Tableau 1 : Nombre et répartition des écoles qui ont participé à l'étude

Le tableau 1 montre que les écoles qui ont participé à l'étude se situent dans différentes régions du Danemark avec une majorité (17 sur 27) située à Copenhague et ses environs. Le nombre d'écoles qui proposent le français est incertain et varie entre 249 et 312 (Schrøder, 2021). Cependant ce chiffre nous permet d'estimer que les 27 écoles qui ont participé à l'étude représentent environ 10 % des écoles qui proposent le français au Danemark.

Le 26 mars nous avons fermé l'accès au questionnaire et nettoyé les données en supprimant les réponses incomplètes. Les données se répartissent de la façon suivante:

Niveau	Nombre de classes	Nombre d'élèves par classe	Nombre de répondants	Taux de réponses
8 ^e	17	324	285	88%
9 ^e	23	422	363	86%
10 ^e	5	59	46	78%
Total	45	806	694	86%

Tableau 2 Taux de réponses complètes obtenus par classe

Le tableau 2 montre que 45 classes ont participé à l'étude. Sur les 806 élèves qui étaient des répondants potentiels, nous avons obtenu 694 réponses qui se répartissent ainsi: 285 répondants sur les 324 élèves des 17 classes de 8^e, 363 répondants sur les 422 élèves des 23 classes de 9^e et 46 répondants sur 59 élèves des 5 classes de 10^e. Ceci nous donne un taux moyen de réponses de 86%. Les élèves n'ayant pas répondu étaient absents le jour où le questionnaire a été distribué. Reste à connaître la représentation des répondants par rapport à la population totale des élèves qui suivent les cours de français.

Le tableau 3 indique le nombre d'élèves ayant obtenu une note de fin d'année pour leur niveau de françaisⁱⁱⁱ. Ces notes sont communiquées au ministère par les écoles et nous donnent une indication du nombre d'élèves qui suivent les cours de français. Nous constatons qu'environ 6.300 à 6.500 élèves suivent les cours de français en classe de 8^e et de 9^e et environ 550 en classe de 10^e.

		Veiledning:								
		<ul style="list-style-type: none"> Du kan se karaktergennemsnit i andre prøvafag eller i standpunktskarakterer ved at vælge andre værdier i filteret "Prøveform". Det er muligt at udvide opgørelsen til flere skoleår, ved at klikke ud for "Skoleår" i tabellen nedenfor. Du kan også filtrere opgørelsen til specifikke klassetrin, afdelingstyper og klasstyper i de viste standardfiltre. Under "Pivottabelfelter" til højre kan du vælge andre nøgletal end gennemsnit (fx antal elever med karakter), ligesom du kan opdele eller filtrere visningerne på forskellige variable herunder institutions- og baggrundoplysninger. 								
		OBS: En række skoler har haft problemer med indberetningen af prøvekarakterer i det praktisk/musiske valgfag i 8. klasse. Datavarehuset vil blive opdateret, når genindberetningen fra disse skoler er afsluttet.								
Antal elever med karakter		Skoleår								
Fag	Fagdisciplin	Klassetrin	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	
Fransk 2. fremmedsprog	Mundtlig	8				6.366	6.201	6.356	6.537	
		9	5.833	6.059	5.534	5.990	6.204	6.279	6.372	
	Skriftlig	10	893	802	619	703	557	560	581	
		8				6.318	6.146	6.280	6.511	
		9	5.823	6.055	5.546	5.977	6.186	6.273	6.360	
		10	892	800	616	692	556	561	567	

Tableau 3 Nombres d'élèves ayant obtenu un relevé de note en fin d'année scolaire

En faisant l'hypothèse que le nombre d'élèves reste à peu près constant d'une année sur l'autre et en nous basant sur le relevé de notes donné à l'oral en 2020/2021, le tableau 4, ci-dessus, nous permet de constater que les répondants de notre étude représenteraient environ 5% de la population totale des élèves de 8e, 9e et 10e classes.

Niveau	Nombre d'élèves (moyenne)	Nombre de Répondants	Taux de réponses
8 ^e	6400	285	4%
9 ^e	6400	363	6%
10 ^e	550	46	8%
Total	13150	694	5%

Tableau 4 Taux de réponses par rapport à la population totale

Traitement des données

Les réponses obtenues se répartissent de la façon suivante:

Min klasse	Procent	Antal svar
8. kl.	41%	285
9. kl.	52%	363
10. kl.	7%	46
I alt	100%	694

Tableau 5 Répartition par classe

Le tableau 5 indique la répartition par classe des répondants qui ont complété le questionnaire. Nous constatons qu'une légère majorité (52%) des répondants sont en 9^e classe. Dans le tableau 6 qui montre la répartition des répondants en genre, nous constatons que les filles représentent une légère majorité (54%). Ces deux facteurs n'auront pas d'incidence sur notre analyse. Nous traiterons les données comme un tout sans différenciation de classes ou de genres.

Mit køn	Procent	Antal svar
pige	54%	374
dreng	40%	275
andet	6%	45
I alt	100%	694

Tableau 6 Répartition en genre

Les réponses seront traitées à l'aide des programmes SurveyXact et Excell et analysées de façon non-exhaustive en mettant l'accent sur les variables les plus pertinentes pour notre étude afin de ne pas nous perdre dans les détails (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 91). Nous élaborerons l'analyse en sélectionnant et présentant les données quantitatives appropriées pour illustrer notre problématique. Ces dernières seront consolidées avec les données qualitatives que représentent les commentaires des répondants.

ANALYSE

Dans l'analyse qui suit, nous traiterons les réponses des 694 répondants de 8^e, 9^e et 10^e classes qui ont complété le questionnaire. Nous avons organisé cette analyse de la façon suivante: Nous commencerons par une présentation des répondants. Qui sont-ils ? Pourquoi ont-ils choisi d'apprendre le français ? Quelles sont leurs motivations ? Ensuite, nous nous intéresserons à notre sujet de recherche qui est l'utilisation de la TA en contexte scolaire. Dans un premier temps, nous considérerons la connaissance et l'usage de la TA des élèves. Dans un deuxième temps nous nous intéresserons à l'utilisation de la TA par les élèves en relation à l'enseignement du français. Dans un troisième et dernier temps, nous examinerons certains facteurs susceptibles d'influencer l'usage de la TA en contexte scolaire. Pour finir nous analyserons le point de vue des répondants concernant la permission de se servir de la TA en cours et aux examens.

Présentation des répondants

Cette partie de l'analyse nous permettra d'établir le profil des répondants quant à leurs motivations pour apprendre le français, leur niveau de français déclaré ainsi que l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage du français à l'écrit.

Intérêt pour le français

Nous avons demandé aux élèves de choisir les raisons qui les ont incités à choisir d'apprendre le français. Nous retiendrons les raisons suivantes:

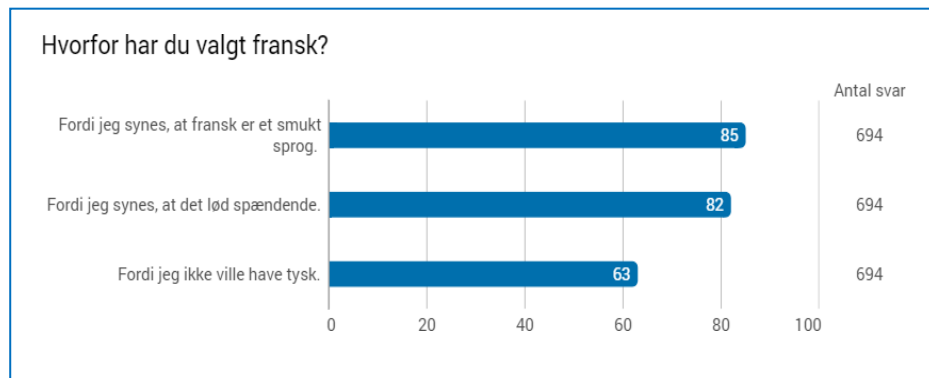


Figure 1 Les raisons qui incitent les répondants à choisir le français

La figure 1 indique que 85% des répondants, soit une grande majorité, déclarent avoir choisi d'apprendre le français parce qu'ils trouvent que c'est une belle langue. En deuxième position, 82% des répondants, soit également une grande majorité, déclarent avoir choisi le français parce qu'ils pensent que cela avait l'air intéressant. Ceci pourrait indiquer que les élèves qui ont choisi d'apprendre le français ont des attentes positives. En troisième position, 63% des répondants déclarent qu'ils ont choisi le français car ils ne souhaitent pas apprendre l'allemand. Ceci pourrait indiquer que le choix du français se ferait par défaut.

À la question ouverte où les élèves ont eu la possibilité de donner d'autres raisons de choix, nous avons recueilli 138 commentaires que nous avons codés de la façon suivante. La figure 2 montre en nombre et en pourcentage décroissant les différents motifs donnés par les répondants. Un tiers des commentaires (29%, n 40) porte sur des raisons en lien avec la famille. Certains commentaires mentionnent l'influence des parents: *Mine forældre synes at jeg skulle lære fransk*^{iv} (id500/9f)^v. D'autres indiquent le choix du français comme une tradition familiale: *Mine søskende havde også haft fransk* (id527/9f). D'autres commentaires rapportent que les répondants ont des liens familiaux avec des personnes qui parlent français: *Min fransktalende familie havde også stor indflydelse på at jeg valgte fransk* (id442/9f). Ou bien de la famille qui habite en France et ainsi s'y rendent régulièrement: *min familie har et hus i frankrig vilket var den største grund til jeg valgte fransk* (id567/9m). *Il semblerait donc que la famille et les liens personnels avec des personnes francophones exercent une influence conséquente sur le choix des élèves.*

Un cinquième des commentaires (20%, n 28) est relatif au pur intérêt pour le français : *Har altid kunnet tænke mig at tale fransk* (id489/9m). Il semblerait donc que certains élèves soient animés par une motivation interne et le désir d'apprendre le français.

Angiv gerne andre grunde	antal	procent
Raison en lien avec la famille	40	29
Pur intérêt pour le français	29	21
Ouverture sur le monde	28	20
Connaissance d'autres langues	18	13
Regret du choix	14	10
Choix par défaut	9	7

Figure 2 Codage des 138 commentaires des répondants sur les raisons qui motivent leur choix du français

Un autre cinquième (20%, n 28) porte sur une ouverture sur le monde et une envie de voyager : *Jeg vil gerne rejse i Frankrig* (id864/10f). Certains répondants expriment que le français leur ouvre de nouvelles opportunités: *Fordi det gav mig mange muligheder i fremtiden med min uddannelse og jobs, hvis jeg kunne lære fransk i skolen* (438/9f). Il semblerait ainsi que le français soit aussi considéré comme une langue intéressante offrant des possibilités de mobilité attrayantes.

Un peu plus d'un dixième des commentaires (13%, n 18) fait référence à la connaissance d'autres langues: *Jeg kan et sprog der minder om fransk, så det ville være lettere for mig at lære fransk* (id593/8f). L'intérêt spécifique pour l'espagnol est aussi mentionné par les répondants: *jeg ville gerne lære spansk* (id31/9d). Il semblerait que certains élèves considèrent la connaissance d'autres langues comme un atout, ce qui pourrait motiver leur choix d'apprendre le français.

Il apparaît que 10% des commentaires (n 14) révèlent que certains répondants signalent qu'ils regrettent leur choix: *Jeg skulle have valgt tysk da det er nemmere* (id807/9f). Il semblerait que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français pourraient décourager certains élèves.

Nous pouvons constater que les élèves choisissent d'apprendre le français pour des raisons variées relevant de facteurs motivationnels différents. Certains élèves semblent animés par une motivation interne comme le pur intérêt pour la langue ou la volonté d'appartenir à une communauté. D'autres semblent animés par une motivation plus instrumentale et considèrent que le français peut leur offrir des

possibilités pour l'avenir. Nous relevons aussi que certains élèves semblent avoir perdu leur motivation.

Motivation déclarée

Nous avons demandé aux élèves de se prononcer sur leur niveau de motivation et les efforts qu'ils fournissaient pour apprendre le français. Nous retenons les points suivants (figure 3).

Comme le montre la figure 3, un tiers des répondants, soit 34%, déclare être motivé ou très motivé pour apprendre le français, un peu plus d'un tiers, soit 36%, déclare être moyennement motivé et un peu moins d'un tiers, soit 30%, déclare être peu ou très peu motivé. Il semblerait donc que les élèves se répartissent en trois groupes équivalents en ce qui concerne leur motivation pour apprendre le français. La motivation des élèves peut être basée sur maintes variables (cf. 2.4.1). Le but de cette étude n'a pas été d'établir les facteurs motivationnels des élèves à l'égard de l'apprentissage du français et nous traiterons ici la motivation dans le sens d'un intérêt général à l'égard de l'apprentissage du français. Cependant, il sera pertinent d'établir si cette motivation ou intérêt exerce un rôle sur la fréquence de l'utilisation de la TA.

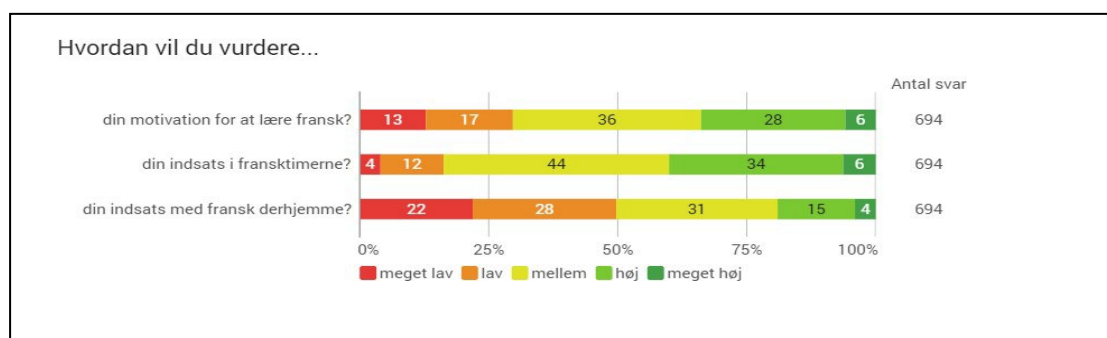


Figure 3 Motivation et efforts déclarés des répondants pour apprendre le français

Par ailleurs, la figure 3 indique que 40 % des répondants disent fournir d'importants efforts en classe contre 19 % qui disent fournir des efforts à la maison. Il semblerait donc que les élèves soient plus enclins à fournir des efforts en classe. Cela nous laisse supposer que les élèves sont de manière générale intéressés par l'apprentissage du français, mais que cet apprentissage a principalement lieu dans le contexte classe avec un enseignant. Nous reviendrons sur le rôle de l'enseignant lorsque nous examinerons la relation entre le discours de l'enseignant perçu par les élèves et leur utilisation de la TA. Au-delà de l'intérêt des élèves pour le français, nous souhaitons aussi considérer leur niveau de français déclaré.

Niveau de français déclaré

Nous avons donc demandé aux élèves d'auto-estimer leur niveau général en français ainsi que leurs difficultés ou facilités concernant les différentes compétences langagières à l'oral et à l'écrit.

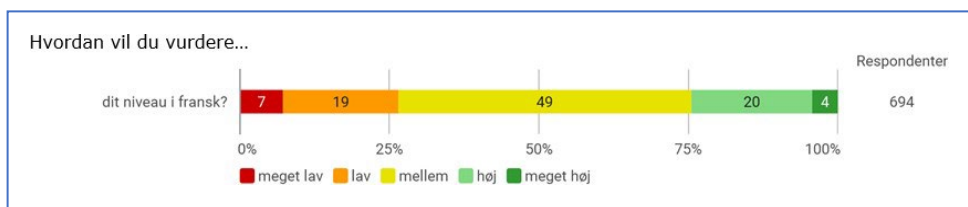


Figure 4 Niveau déclaré de français des répondants

La figure 4 nous indique que la moitié des répondants, soit 49%, estime avoir un niveau moyen en français, un quart, soit 26%, juge avoir un niveau faible ou très faible et un quart, soit 24 %, juge avoir un bon ou très bon niveau. Il semblerait que les élèves se répartissent en trois groupes avec deux groupes de taille égale qui se situent des deux compétences langagières:

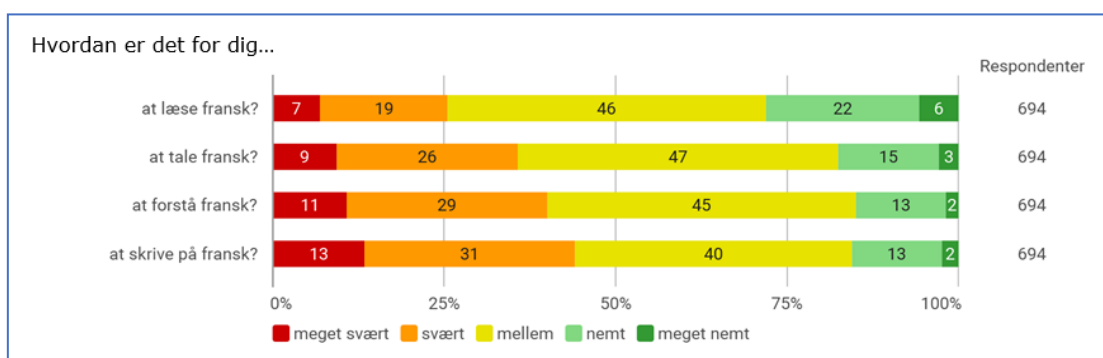


Figure 5 Niveau de français déclaré des répondants dans les quatre compétences langagières

La figure 5 montre que lorsque les répondants s'expriment spécifiquement sur leurs compétences langagières, la situation est plus variable. Rappelons que 26% des répondants avaient déclaré avoir un niveau général de français faible ou très faible. De même, 26% des répondants déclarent difficile ou très difficile de lire le français. En revanche nous constatons que 35% des répondants déclarent rencontrer des difficultés à parler, 40% des difficultés à comprendre et 44% des difficultés à écrire. Il semblerait que les activités de productions écrites soient celles qui posent le plus de difficultés aux élèves. Il sera donc pertinent de voir si ces difficultés rencontrées à l'écrit influent sur l'usage que les élèves font de la TA.

Importance accordée à l'écrit

Nous avons demandé aux élèves de s'exprimer sur l'importance qu'ils accordaient à apprendre à écrire le français. Contrairement aux questions précédentes, nous avons forcé les

répondants à prendre position en utilisant une échelle de Likert à 4 points:

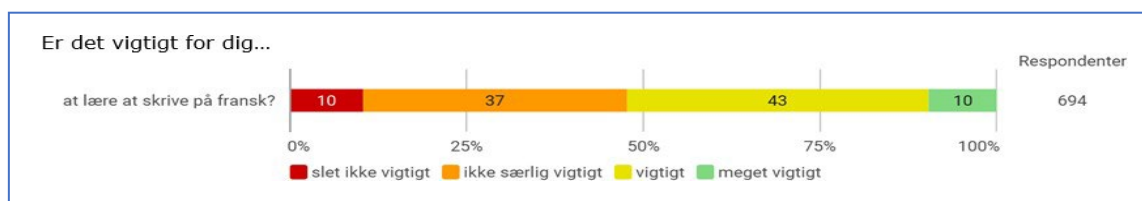


Figure 6 Importance accordée à l'écrit selon les répondants.

La figure 6 nous montre que les répondants sont tout à fait partagés sur l'importance accordée à l'écrit. En effet, 47% pensent que ce n'est pas très important d'apprendre à écrire en français contre 53 % qui pensent que c'est important. À ce propos, les répondants se sont largement exprimés et nous avons reçu 304 commentaires, soit 44 %, des répondants qui ont souhaité donner leur avis sur ce sujet. Là aussi, les réponses se répartissent de façon partagée en deux groupes quasiment égaux, avec 155 commentaires donnés par les répondants qui considèrent que c'est important d'apprendre à écrire et 149 commentaires donnés par ceux qui considèrent que ce n'est pas important. Les commentaires de ces deux groupes ont été codés de façon suivante :

Hvorfor er det vigtigt at lære at skrive fransk ?	antal	procent
Raisons personnelles	78	50
Raisons scolaires	39	25
Aide à l'apprentissage	33	21
Autre	5	3

Figure 7 Codage des 155 commentaires donnés par les répondants qui accordent de l'importance à l'écrit

La figure 7 montre en nombre et en pourcentage décroissant les différentes explications données par les répondants quant à l'importance accordée à l'apprentissage de l'écrit.

La moitié des commentaires concerne des raisons personnelles (50%, n.78). Certains répondants ont noté des raisons qui touchent à une volonté de pouvoir communiquer: *Jeg vil gerne kunne kommunikere på alle måder på fransk* (id587/9f). Ou signalent juste le plaisir d'apprendre une nouvelle langue: *Jeg valgte fransk, fordi jeg synes det var spændende så derfor vil jeg også lære sproget* (id830/8f). Ou TA:

det er bare fedt, hvis jeg kunne lære at skrive, uden at skulle translate alt (id547/8f). Certains ont noté que l'écrit était important mais qu'ils préféraient avant tout apprendre à parler: jeg synes det er vigtigt, men vil stadig hellere lære at tale fransk først (id249/8m).

Un quart des commentaires est en lien avec un besoin de performances scolaires (25%, n 39). Certains répondants souhaitent obtenir de bonnes notes: Så jeg kan få høje karakterer :- (id348/8m) ou de manière générale de bons résultats: Det er vigtigt at kunne lære at skrive på fransk fordi man har brug for det i skolen når man skal lave skriftlige fremstillinger f.eks (id151/8m).

Enfin un cinquième des commentaires mentionne que l'écrit facilite l'apprentissage et la compréhension (21%, n 33): Jeg har en følelse af, at kunne skrive fransk, giver mig en bredere forståelse for sproget (id545/9m).

Il semblerait que les élèves qui accordent de l'importance à l'écrit soient animés par différents types de motivation qui peuvent être d'ordre intégrative comme des raisons personnelles ou d'ordre instrumental comme le besoin d'obtenir de bons résultats scolaires (cf. 2.4.1).

La figure 8 montre en nombre et en pourcentage décroissant les différentes explications données par les répondants quant à la non-importance accordée à l'apprentissage de l'écrit.

Hvorfor er det ikke vigtigt at lære at skrive fransk ?	antal	procent
N´en voit pas l´utilité	87	58
Focus sur l´oral	38	26
Perte de la motivation	16	11
Autres	5	3

Figure 8 Codage des 149 commentaires donnés par les répondants qui n'accordent pas d'importance à l'écrit

Plus de la moitié des commentaires (58%, n 87) indique que certains répondants ne voient pas l'utilité d'apprendre le français. Cette démotivation qui semble aborder l'apprentissage du français en termes d'utilité s'exprime de plusieurs façons. Certains ne savent pas à quoi cela peut leur servir: jeg ved ikke hvad jeg skulle bruge det til (id263/8m). D'autres argumentent à l'égard de l'inutilité pour leur futur métier: fordi jeg ikke har et formål med fransk jeg ville være sygeplejerske og det har ikke noget med fransk at gøre så jeg syntes det spild af tid at lære fransk (id336/8f). D'autres pensent que

l'anglais leur suffit: *fransk er et ligegyldigt og ubrugeligt fag, da vi har engelsk* (id368/9m).

Plus d'un quart des commentaires (26%, n 38) révèle que certains répondants sont intéressés par le français mais préfèrent apprendre à le parler plutôt qu'à l'écrire: *Det var ikke derfor jeg valgte fransk, jeg valgte det for at lære det smukke sprog og snakke med fransk men* (id265/8m). Plusieurs expriment tout simplement: *jeg vil hellere bare kunne tale det* (id66/8f).

Un dixième des commentaires (11%, n 16) concerne une perte d'intérêt qui peut être due à un enseignement qui n'a pas été assuré: *i de første fire år havde jeg ikke en rigtig fransk lærer så jeg tror ikke at jeg kan nå at blive god til fransk nu* (id625/8m). Ou bien un manque de confiance en ses propres capacités: *jeg er ikke særlig god til det så jeg lægger ikke så meget i det men ville gerne kunne* (id766/9f).

Enfin nous relevons parmi les autres commentaires que seulement trois répondants ont déclaré ne pas avoir besoin d'apprendre le français car ils disposaient de la TA: *føler ikke selv jeg har brug for at lære det [...] fordi at jeg bare kan bruge OM* (id337/8m).

Il semblerait que la majorité des élèves qui ne donnent pas beaucoup d'importance à l'apprentissage de l'écrit soient atteints de démotivation et n'accordent pas beaucoup de valeur au français.

Ainsi pour récapituler, nous notons que les données à la fois quantitatives et qualitatives semblent indiquer que l'avis des élèves concernant leur niveau de français, leur choix et leurs motifs sont partagés et variés et dépendants de différents facteurs motivationnels, ce qui rend l'étude de l'utilisation de la TA complexe car multifactorielle. Nous relevons que la motivation personnelle, le désir de communiquer, la curiosité ou le pur intérêt pour la langue sont des facteurs propices à l'importance accordée à l'écrit, ce qui pourrait avoir un impact sur la manière dont les élèves se servent de la TA. En revanche, nous remarquons que le discours amotivationnel concernant l'indifférence des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du français semble jouer un rôle conséquent et nous pouvons supposer que dans ce cas, la TA sera employée à d'autres fins. Nous observons enfin que l'utilisation de la TA n'a été que très peu sinon presque pas abordée dans les commentaires des répondants. L'analyse des données qui suit va nous renseigner sur ce sujet.

Connaissance des outils et usage des traducteurs en ligne

Cette partie abordera la fréquence de l'utilisation de la TA par les répondants ainsi que leurs connaissances des outils et le niveau de confiance qu'ils y accordent.

Fréquence de l'utilisation de la TA et choix de l'outil

Nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient que la TA était utilisée par leurs camarades de classe.

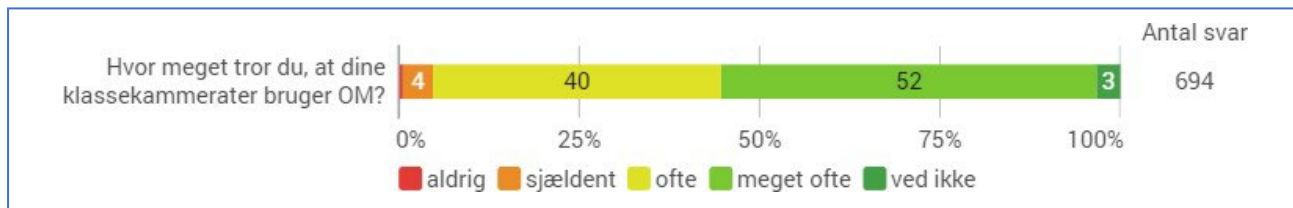


Figure 9 Usage supposé de la TA par les camarades de classe

La figure 9 nous montre qu'une majorité écrasante de 92% des répondants suppose que leurs camarades se servent de la TA. Seulement quatre répondants sur les 694, soit 0,6%, pensent que leurs camarades ne se servent jamais de la TA et seulement 3% sont dans le doute. Il semblerait donc que la TA soit incontestablement perçue par les élèves comme une pratique courante et légitime. La question est de savoir si cela impacte sur leur propre utilisation de celle-ci. Nous avons donc demandé aux élèves dans quelle mesure ils se servent eux-mêmes de la TA pour des activités scolaires et dans leur temps libre:

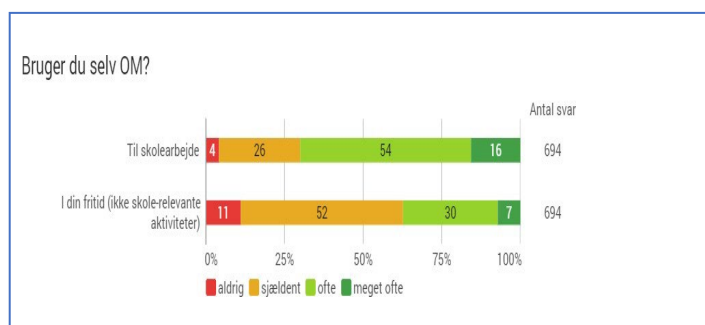


Figure 10 Contexte d'utilisation de la TA par les répondants

La figure 10 indique que plus de deux tiers, soit 70% des répondants, se servent souvent de TA pour des activités scolaires alors que seulement 37% répondent qu'ils en font souvent usage dans leur temps libre. Il semblerait donc que les élèves se servent principalement de la TA pour des activités scolaires et plus occasionnellement pour leurs loisirs. Il s'agit maintenant de savoir de quels outils ils font usage. Nous avons donc demandé aux élèves de quelle TA ils se servaient plus spécifiquement :

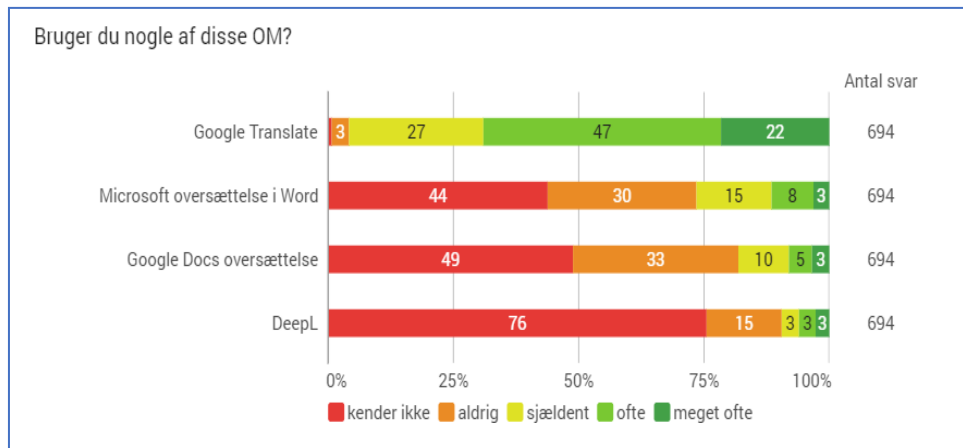


Figure 11 Connaissance des répondants des outils permettant la TA

La figure 11 nous donne une bonne indication sur l'outil favori des répondants. Il ne fait ainsi aucun doute que Google Translate (GT) est de loin l'outil le plus connu et le plus utilisé. En effet, 69 % des répondants disent se servir souvent de GT, alors que 30 % déclarent peu s'en servir. Nous pouvons noter qu'il n'y a que 4 élèves sur les 694 répondants, soit moins de 1%, qui disent ne pas connaître GT. Il semblerait donc que GT soit connu de quasiment tous les élèves.

Il n'en est pas de même pour les autres outils de TA, comme nous le montre la figure 11. En effet, 44 % des répondants déclarent ne pas connaître la fonction de TA dans Word et 49% ne pas connaître la fonction de TA dans Google Docs. Quant au traducteur DeepL, nous pouvons constater que trois quarts des répondants, soit 76 %, disent ne pas connaître cet outil. Il semblerait donc que les élèves se servent peu de la TA intégrée dans les traitements de textes comme Word ou Google Docs ou d'autres outils accessibles en ligne à part GT.

Cependant, en passant en revue les commentaires donnés par les répondants à la question ouverte demandant s'ils utilisaient d'autres TA, nous notons que les élèves font référence à des traducteurs comme Bab.la da.bab.la/ ou Translate EU www.translate.eu/. Par ailleurs, Ils mentionnent aussi d'autres outils linguistiques et notamment les dictionnaires en ligne comme abc.ordbogen.com/dictionary. Il semblerait ainsi que les élèves ne fassent pas nécessairement la différence entre la TA et le dictionnaire en ligne. Ce qui peut être compréhensible étant donné que ce dernier peut traduire des unités lexicales comme des expressions ou des bouts langagiers préfabriqués aussi appelés *chunks* comme par ex.: *gå en tur* (cf. figure 12.).

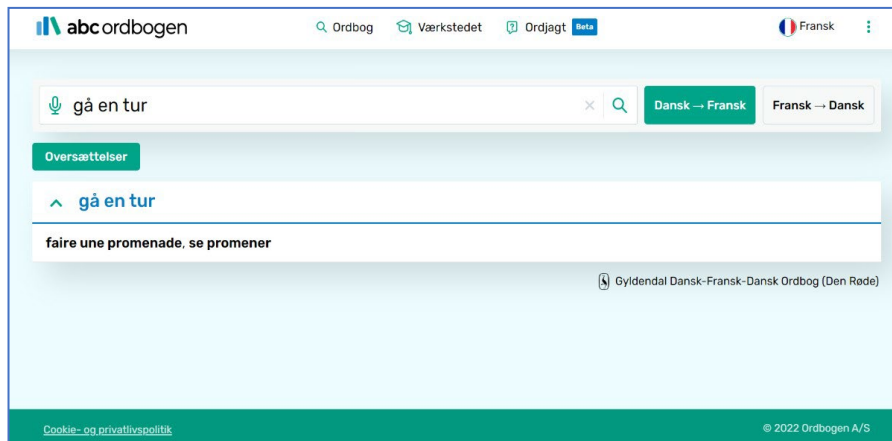


Figure 12 Capture d'écran de la traduction de l'expression *gå en tur* par abcordbogen – Gyldendal

Il se pourrait donc que les élèves connaissent et se servent de diverses technologies linguistiques sans nécessairement faire la distinction entre les différents outils.

Niveau de satisfaction de la TA

Nous avons demandé aux répondants de se positionner par rapport à certaines affirmations. Nous retenons ici deux affirmations concernant la facilité et la rapidité d'utilisation et deux affirmations concernant la confiance accordée à la TA.

Avec la figure 13, nous pouvons remarquer qu'une majorité écrasante des répondants est d'accord ou très d'accord pour dire que la TA est facile (95%) et rapide (87%) à utiliser. Les avis sont moins prononcés lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau de confiance accordé à la TA. La figure 13 nous montre que 56% des répondants déclarent qu'il est difficile de faire confiance à la TA et un peu moins de la moitié, soit 49 %, déclarent qu'à leur avis, la TA fait de bonnes traductions. Il semblerait que les élèves considèrent la TA comme facile et rapide d'accès tout en montrant une distance critique envers l'outil. Il sera pertinent donc d'examiner une éventuelle relation entre le niveau de confiance et la fréquence de l'utilisation de la TA par les élèves pour leurs activités scolaires.

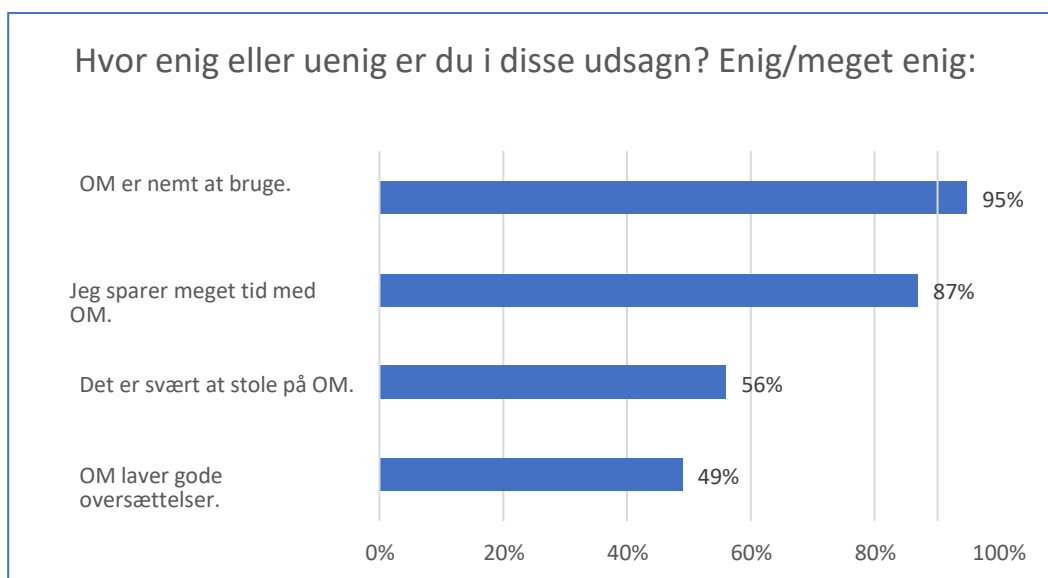


Figure 13 Taux de facilité et de confiance accordé à la TA par les répondants

Unité de traduction

Nous avons demandé aux élèves quelles unités lexicales ou segments de texte ils traduisaient habituellement avec la TA.

La figure 14 nous révèle que 80 % des répondants déclarent se servir de la TA souvent ou très souvent pour traduire des mots, 65% pour traduire des bouts de phrases, 46 % pour des phrases entières alors que seulement 18 % déclarent s'en servir pour traduire des textes entiers. Les élèves seraient donc plutôt enclins à se servir de la TA pour des recherches lexicales au niveau du mot. Cependant, nous avons vu (cf. 2.2.1) que les chances d'obtenir une traduction correcte augmentent si le mot est contextualisé au sein d'une phrase et que le risque d'erreur est plus important si l'on cherche un mot isolé, la force de la TA étant de traduire les mots et expressions en contexte. Nous pouvons supposer que ces recherches au niveau du mot sont en lien avec le fait que les élèves débutent dans leur apprentissage du français (cf. 2.4.4). Il sera donc intéressant d'examiner si ces recherches lexicales peuvent avoir une relation avec le niveau de français déclaré des élèves.

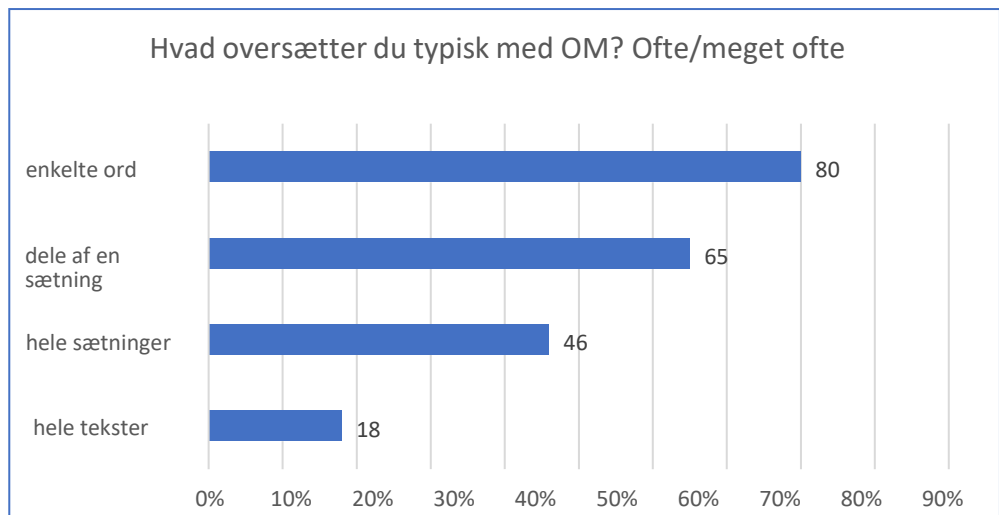


Figure 14 Les éléments traduits souvent ou très souvent avec la TA par les répondants

Utilisation de la TA dans l'enseignement du français

Cette partie abordera les besoins langagiers qui motivent l'utilisation de la TA chez les répondants, la façon dont les traductions proposées par la TA sont traitées, ainsi que le rôle perçu de la TA pour l'apprentissage du français.

Besoins langagiers

Nous avons demandé aux répondants dans quelles situations ils faisaient usage de la TA. Nous retenons les utilisations suivantes :

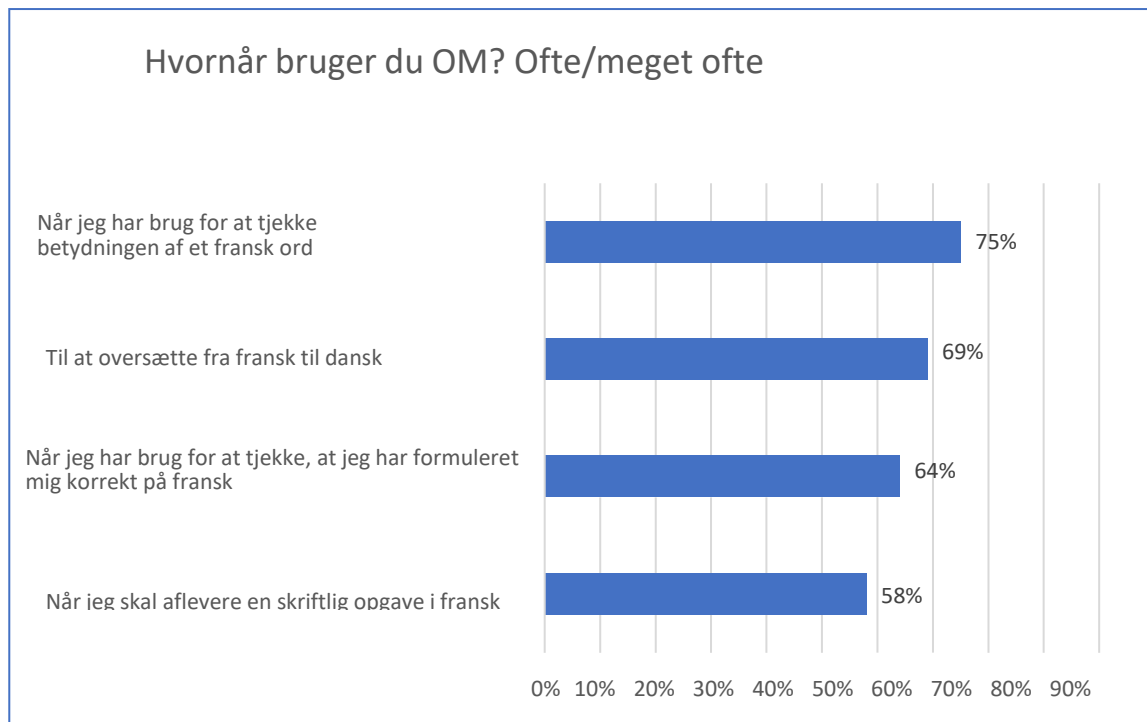


Figure 15 Utilisation de la TA faites par les répondants

La figure 15 montre que trois quarts des répondants, soit 75%, déclarent qu'ils utilisent la TA souvent ou très souvent pour contrôler la signification d'un mot, 69% disent utiliser la TA pour des activités de traduction du français vers le danois, 64 %, pour des vérifications de formulations en français et 58% pour rendre des devoirs écrits. Il semblerait que les élèves favorisent l'utilisation de la TA pour des stratégies de vérification lexicale et de formulation ainsi pour des activités de compréhension.

Nous pouvons compléter ces données chiffrées par des données qualitatives provenant des 141 commentaires laissés par les répondants. Nous avons, en effet, demandé aux répondants, dans une question ouverte, de noter s'ils utilisaient la TA dans d'autres intentions. Nous avons codé leurs réponses de la façon suivante:

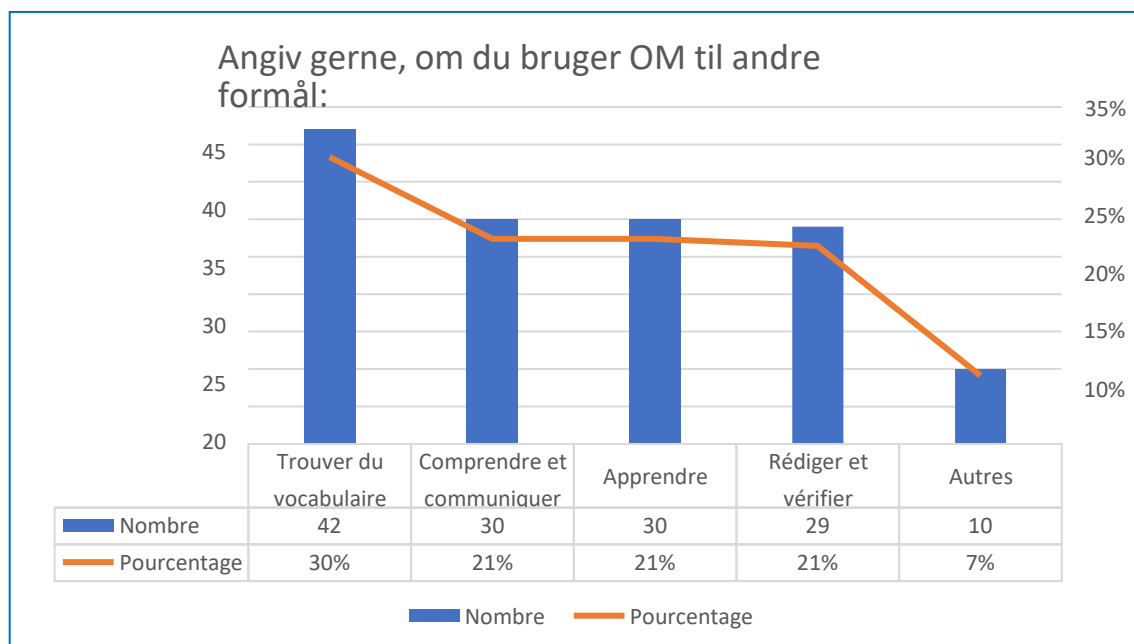


Figure 16 Codage des 141 commentaires sur les besoins langagiers des répondants

La figure 16 montre en nombre et en pourcentage décroissant les différentes raisons liées à l'utilisation de la TA notées par les répondants. Un tiers des commentaires porte sur la recherche du vocabulaire (30%, n 42). Un cinquième (21%, n 30) porte sur des besoins communicatifs. Un autre cinquième (21%, n 30) porte sur l'apprentissage de la langue. Un dernier cinquième (20%, n 29) porte sur des besoins de rédaction et des stratégies de vérification. Nous avons analysé plus en détails les commentaires de ces quatre catégories.

Le vocabulaire

Les 42 commentaires concernant l'apprentissage du vocabulaire se répartissent en deux sous-catégories égales. L'une touche à la compréhension des mots: *Hvis der er et ord jeg ikke forstår* (id497/8m). L'autre porte sur la mémorisation des mots: *Hvis man ikke kan huske hvad ordet hedder* (id32/9f). Nous constatons ainsi que nos données qualitatives consolident nos données quantitatives quant aux besoins de recherches lexicales au niveau du mot.

Comprendre et communiquer

Les 30 commentaires qui portent sur la notion « comprendre et communiquer » sont relatifs à des besoins communicatifs authentiques. Nous retenons ici deux sous-catégories. La première reflète une utilisation de la TA pour comprendre différents types de textes. Les participants nomment des textes en ligne sur les médias sociaux, menus, chansons, bandes

dessinées manga et jeux d'ordinateur. Un des répondants écrit: *I min fritid hvis jeg ser noget jeg ikke forstår på sociale medier* (id574/9m). Et un autre: *Ja, jeg bruger google translate til når jeg spiller csgo så kan jeg forstå de andre* (id652/9m). La deuxième sous-catégorie atteste d'une utilisation de la TA pour parler et communiquer avec des personnes qui parlent des langues différentes, pour parler avec sa famille ou ses amis qui habitent à l'étranger ou encore pour communiquer avec des étrangers avec l'intention de se faire comprendre en vacances ou au travail. Un répondant écrit: *jeg bruger det, når jeg skal tale med en som ikke taler det samme sprog* (id827/9m). Une autre: *Jeg bruger også google translate når jeg er på arbejde og har engelske kunder, hvis jeg har glemt hvad et ord betyder* (id272/9f). Il semblerait ainsi que la TA remplisse des fonctions communicatives authentiques permettant de communiquer plus facilement à l'oral dans la vie de tous les jours.

Apprendre

Les 30 commentaires concernant l'acquisition de la langue se répartissent en deux grandes sous-catégories. L'une touche à l'apprentissage du français et l'acquisition d'autres langues. A propos de l'apprentissage, un répondant déclare: *Jeg bruger OM, fordi det er en god måde at lære på. Ikke forat hurtigt skrive en skriftlig opgave* (id284/9m). Une autre déclare: *altså bruger det når jeg lærer andre sprog* (id526/9f). La deuxième sous-catégorie touche à l'apprentissage de la prononciation. Une répondante déclare qu'elle utilise la TA: *Til at lytte til hvordan man skal udtale ordet da der er en lytteknop hvor man kan hører hvordan det bliver udtalt* (id468/8f).

Rédiger et vérifier

Les 29 commentaires qui concernent les activités de rédaction et vérification se répartissent, là aussi, en deux sous-catégories. La première sous-catégorie concerne l'amélioration d'un texte ou d'une formulation par des corrections orthographiques et de ponctuation, ou par des recherches de catégories grammaticales. Une répondante déclare: *Jeg bruger det for det meste bare til at tjekke om jeg har formuleret mine sætninger og om det er stavet ordentligt* (id527/9f). Une autre dit utiliser la TA: *for at forbedre min tekst* (id855/9f). Une répondante écrit que c'est pour: *at finde de rigtige bindeord i mine sætninger hvis det fx er jeg rider på min hest og jeg kun kan sige jeg rider hest* (id512/9f). Un répondant explicite ses stratégies: *Jeg bruger Google Translate til at finde den rigtigestavelse, eller se om jeg har formuleret mig korrekt. Jeg plejer kun at skrive sætninger, så OM'en får det i kontekst* (id849/8m). La seconde sous-catégorie porte sur des stratégies de vérification. Certains utilisent la stratégie de faire des allers-retours entre les langues: *Nogle gange kan man omformulere sætninger ved at oversætte gennem nogle forskellige sprog og så tilbage* (id788/9m). D'autres pour vérifier le sens: *Hvis jeg bruger*

Google Translate, så er det for at tjekke om mine egne sætninger på Fransk giver mening. Altså ikke for bare at oversætte en hel Dansk tekst til Fransk (id844/8f).

Les données quantitatives et qualitatives se confirment mutuellement et indiquent que les apprenants font des utilisations variées de la TA en usant de stratégies diverses. Il semble que l'utilisation de la TA par les élèves porte principalement sur des activités de recherches lexicales et plus spécifiquement sur des recherches au niveau du mot, soit pour trouver du vocabulaire soit pour se le remémorer. Elle porte ensuite sur des activités de compréhension comme consulter la signification d'un mot ou traduire différents genres de textes de français en danois. Enfin elle porte sur des activités de vérifications pour s'assurer par exemple de la correction de certaines formulations ou encore de rédaction pour par exemple améliorer un texte. Ceci nous amène à réfléchir sur les différentes stratégies mises en place par les élèves quant à l'utilisation des traductions proposées par la TA.

Traitement de la traduction proposée

Nous avons demandé aux répondants comment ils se servaient des traductions proposées par la TA. Nous retenons ici trois stratégies.

La figure 17 indique que 70% des répondants déclarent vérifier souvent ou très souvent les traductions proposées en faisant des contrôles entre les deux langues et 68% déclarent rédiger souvent ou très souvent les propositions données par la TA afin qu'elles soient plus adéquates.

Hvordan bruger du OM ? (ofte/meget ofte)	
Jeg dobbelttjekker ved at oversætte frem og tilbage mellem fransk og dansk	70 %
Jeg redigerer i forslagene, så de passer bedre til det, jeg gerne vil skrive	68 %
Jeg bruger forslagene, som de er	44 %

Figure 17 Traitement de la traduction proposée selon les répondants

Nous remarquons que 44% des répondants déclarent se servir souvent de la traduction proposée comme elle se présente. Il semblerait donc que la majorité des élèves privilégieraient des stratégies de vérification et de révision de textes, et nous faisons l'hypothèse que les élèves pourraient faire recours à une utilisation critique de la TA, lorsque plus de la moitié

déclare ne pas se servir des traductions telles quelles. Ceci consolide l'analyse quantitative et qualitative précédente (cf. 4.3.1) Nous reviendrons plus loin sur ses déclarations et leur relation éventuelle avec le niveau de français déclaré des élèves (cf. 4.5.2).

Apprentissage et TA

Nous avons demandé aux répondants de se positionner par rapport à des affirmations au sujet de l'apprentissage de la langue. Nous retenons les affirmations suivantes :

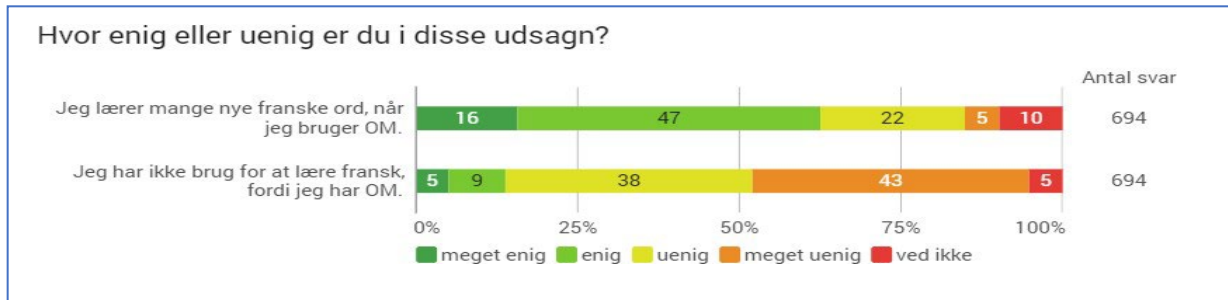


Figure 18 Opinions des répondants sur la relation entre l'apprentissage du français et l'utilisation de la TA

La figure 18 indique que plus de la moitié des répondants, soit 63%, déclare apprendre du vocabulaire en utilisant la TA. Nous remarquons aussi que seulement 14% des répondants déclarent ne pas avoir besoin d'apprendre le français bien qu'ils puissent user de la TA. Il semblerait que les élèves considèrent la TA comme un outil qui peut les accompagner dans leur apprentissage et non remplacer l'apprentissage. Nous avons demandé aux répondants si leur enseignant leur avait déjà conseillé ou déconseillé l'utilisation de la TA :

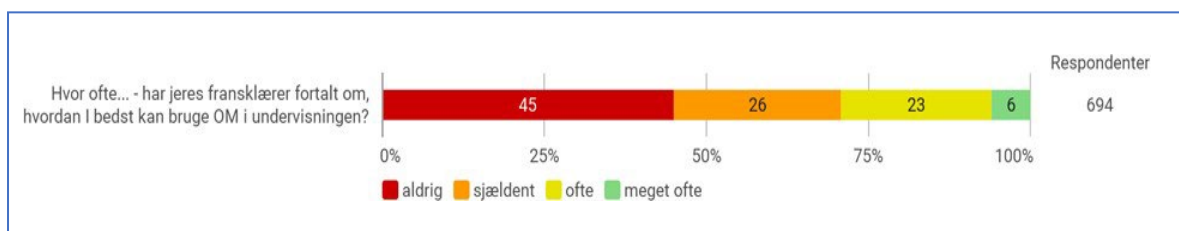


Figure 19 Le niveau de dialogue avec les enseignants perçu par les répondants

La figure 19 nous permet de constater que presque trois quarts des répondants, soit 71%, déclarent n'avoir jamais ou rarement été instruits par leur enseignant sur la manière de se servir à bon escient de la TA. Il semblerait donc, selon les répondants, qu'il n'y ait pas de dialogue établi entre les enseignants et les élèves sur ce point. Comme nous l'avons noté précédemment, les élèves font des usages fréquents et variés de la TA, et pourtant, nous

constatons qu'ils sont livrés à eux-mêmes dans l'apprentissage de l'utilisation de celle-ci. Il peut y avoir plusieurs raisons à cet écart problématique entre les pratiques des élèves et les conseils des enseignants, entre autres le fait que l'utilisation de la TA d'un point de vue institutionnel ne serait pas légitime car interdite aux examens. Il faudra réfléchir aux conséquences de ce manque de dialogue sur l'utilisation de la TA par les élèves.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'influence que différents facteurs pourraient avoir sur l'utilisation de la TA par les élèves.

Facteurs influents sur la fréquence de l'utilisation de la TA

Pour aborder cette partie, nous rappellerons que les élèves se servent principalement de la TA pour des activités scolaires (cf. 4.2.1, fig. 10). Nous souhaitons examiner les facteurs qui pourraient influencer sur la fréquence de cette utilisation. Afin d'apporter des éléments de réponses, nous allons analyser les relations probables avec certaines des données analysées en amont.

Motivation et niveau déclarés

Les répondants se sont prononcés sur leur motivation pour apprendre le français, sur leur niveau de français en général et sur leur niveau à l'écrit (cf. 4.1.2 et 4.1.3). Nous allons donc examiner, l'un après l'autre si ces trois facteurs exercent une influence sur la fréquence de l'utilisation de la TA.

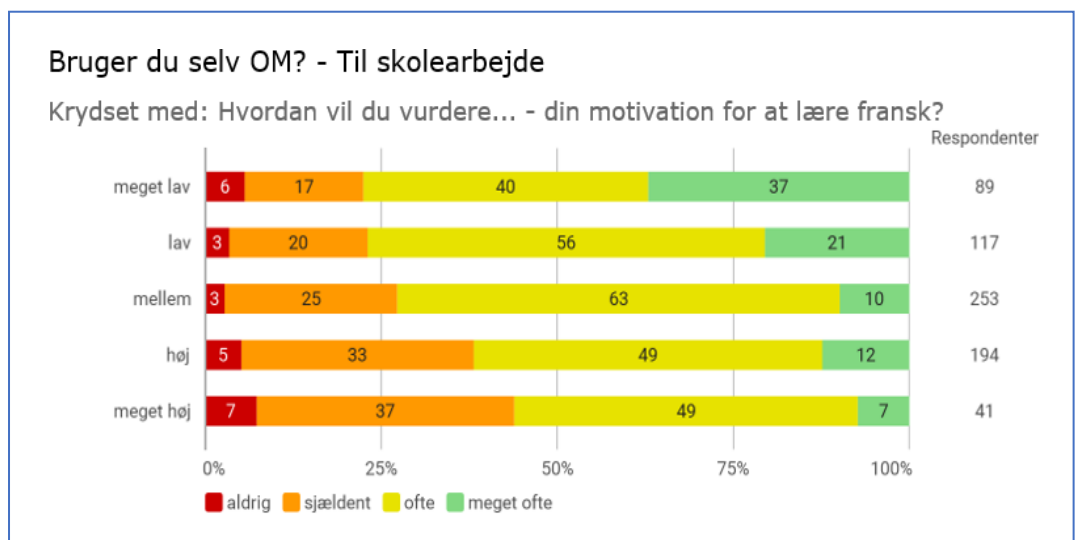


Figure 20 Relation entre la motivation déclarée des répondants et leur utilisation de la TA

La figure 20 croise le niveau de motivation pour apprendre le français déclaré par les répondants avec leur fréquence d'utilisation de la TA et montre une relation inversement

proportionnelle entre ces deux données. Nous constatons que 77% (n 69) des répondants qui appartiennent au groupe déclarant avoir une très faible motivation pour apprendre le français se servent souvent ou très souvent de la TA, contre 56% (n 23) des répondants appartenant au groupe déclarant avoir une forte motivation.

Nous retenons donc que la majorité des élèves se servent de la TA mais qu'il semblerait, cependant, que ce soient les élèves les moins motivés qui fassent plus usage de la TA et inversement. Par conséquent, la motivation ou l'intérêt des élèves pour l'apprentissage du français pourraient jouer un rôle sur la fréquence de leur utilisation de la TA pour des activités scolaires.

Nous allons maintenant de la même façon examiner s'il existe une relation entre le niveau de français déclaré des répondants et leur utilisation de la TA :

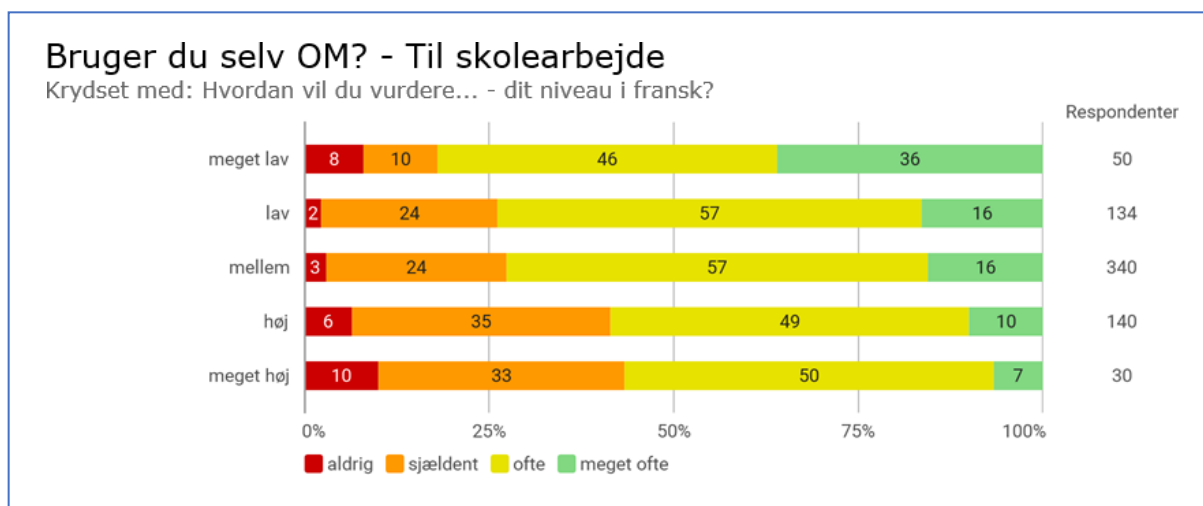


Figure 21 Relation entre le niveau de français déclaré par les répondants et leur utilisation de la TA

La figure 21 montre une nette relation entre le niveau de français déclaré des répondants et leur fréquence d'utilisation de la TA. Nous remarquons que 82 % (n 41) des répondants qui considèrent avoir un niveau très faible en français se servent de la TA, contre 57% (n17) pour ceux qui estiment avoir un très bon niveau. Il semblerait donc que le niveau de français des élèves pourrait jouer un rôle sur la fréquence de leur utilisation de la TA pour des activités scolaires et que les élèves qui estiment avoir un niveau de français faible se serviraient plus de la TA que ceux qui jugent avoir un bon niveau. Nous avons estimé qu'il serait pertinent de voir si les difficultés rencontrées à l'écrit par les répondants influent de la même façon sur leur utilisation de la TA. Rappelons que seulement

5% des répondants avaient trouvé les activités à l'écrit faciles ou très faciles (cf. 4.1.3, fig 5). Nous avons procédé comme pour les figures 20 et 21 :

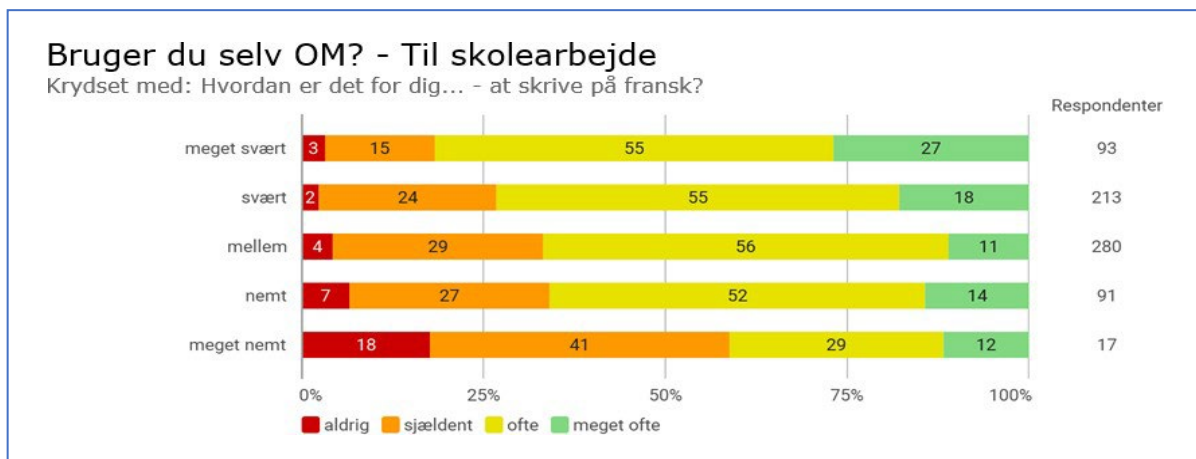


Figure 22 Relation entre niveau à l'écrit déclaré par les répondants et leur utilisation de la TA

La figure 22 montre là aussi une nette relation entre le niveau à l'écrit déclaré par les répondants et leur fréquence d'utilisation de la TA. Nous notons que 82 % (n 76) des répondants qui considèrent le français à l'écrit comme très difficile se servent de la TA contre 41 % (n 7) pour ceux qui estiment ne pas avoir de difficultés à l'écrit. La relation avec les difficultés rencontrées à l'écrit ne fait pas de doute, les élèves se sentent le moins à l'aise à l'écrit se servent le plus souvent de la TA.

En croisant la motivation et le niveau estimé des élèves avec la fréquence d'utilisation de la TA, une tendance assez nette se dessine, et nous pouvons faire l'hypothèse que plus les élèves se sentent en difficulté, plus leur recours à la TA est fréquent. Cette tendance est valable pour les trois autres compétences langagières : production orale et compréhension orale et écrite. La question est de savoir si les élèves se servent de la TA comme d'une aide rassurante ou comme d'une solution de facilité, ou pour reprendre les termes de Bourdais et Guichon (2020, p. 12) si les élèves travaillent « avec » la TA en se prêtant à un travail de vérification et de révision ou s'ils laissent la TA « travailler pour eux » en se servant de ses propositions sans réflexion critique.

Confiance accordée à la TA

Nous souhaitons examiner la relation entre, d'une part, la satisfaction, et d'autre part, la confiance accordée par les élèves à la TA avec leur fréquence d'utilisation de celle-ci.

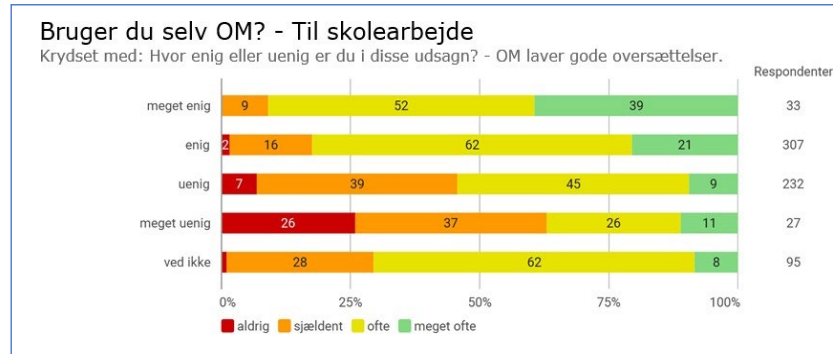


Figure 23 Relation entre le niveau de satisfaction et l'usage de la TA selon les répondants

La figure 23 montre que plus les répondants pensent que la TA fournit de bonnes traductions, plus ils s'en servent et inversement. Nous remarquons cependant que plus de la moitié, soit 54% des 232 répondants qui ne sont pas d'accord avec le fait que la TA fasse de bonnes traductions, s'en servent quand même souvent ou très souvent. Nous remarquons aussi parmi les indécis que 70% disent se servir souvent ou très souvent de la TA. Il semblerait donc qu'une majorité des élèves se servent de la TA en dépit des doutes qu'ils portent sur la qualité des traductions proposées. La figure 24 montre que dans le groupe des répondants qui pense qu'il est très difficile de faire confiance à la TA, 49% déclarent s'en servir souvent ou très souvent, alors que dans le groupe des répondants qui pensent qu'ils peuvent assurément faire confiance en la TA, 77 % s'en servent. Dans le groupe des indécis, 73% déclarent se servir de la TA souvent ou très souvent. Il apparaît donc que les élèves qui considèrent qu'il est difficile de faire confiance à la TA s'en servent moins que ceux qui considèrent qu'il est facile de faire confiance à la TA, ce qui consolide les données précédentes de la figure 23. Nous remarquons cependant que parmi les répondants qui ne font pas confiance en la TA, 49% s'en servent malgré tout et que les indécis s'en servent largement en dépit de leurs doutes. En croisant les données, il semblerait donc que le niveau de satisfaction et confiance accordé à la TA par les élèves pourrait jouer un léger rôle sur la fréquence de leur utilisation. Cependant, nous devons nous rendre à l'évidence : en dépit d'une distance critique et des doutes, les élèves se servent de la TA. La question est de savoir si ce scepticisme les incite à traiter de façon critique les traductions proposées par la TA.

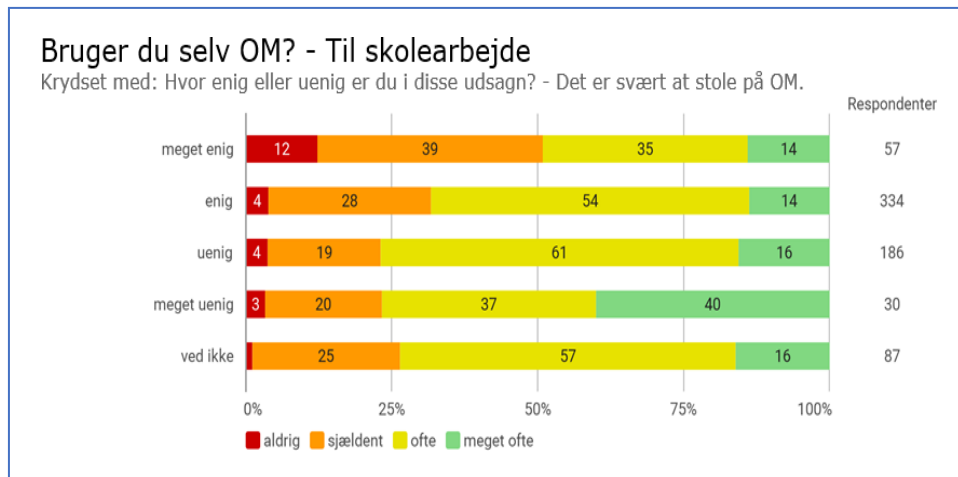


Figure 24 Relation entre le niveau de confiance et l'usage de la TA selon les répondants

Discours perçu de l'enseignant

Enfin, nous allons examiner si le discours de l'enseignant, perçu par les élèves, a un impact sur la fréquence de leur utilisation de la TA. Rappelons que seulement 29% des répondants avaient déclaré avoir été instruits par leur enseignant sur la manière de se servir de la TA (cf. 4.3.3. fig. 19).

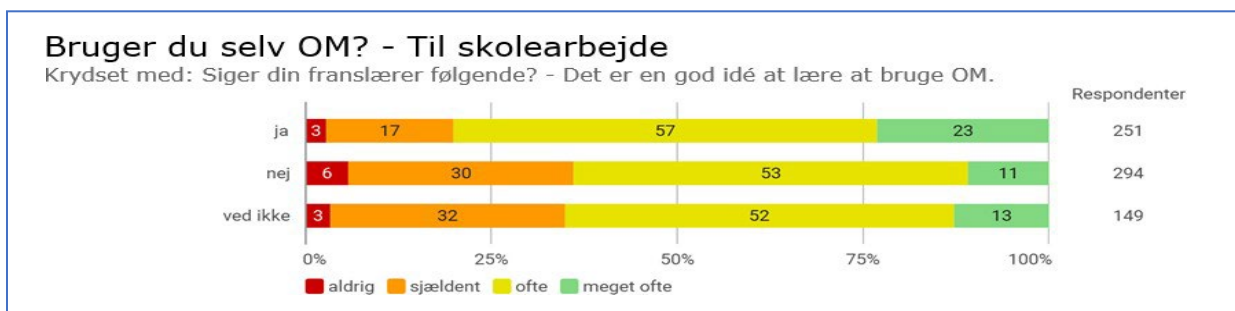


Figure 25 Relation entre le discours positif de l'enseignant et l'utilisation de la TA par les répondants

La figure 25 montre que 80% des répondants, qui pensent que leur enseignant a une attitude positive vis-à-vis de la TA, se servent de celle-ci, contre 64 % qui pensent que leur enseignant n'a pas d'attitude positive vis-à-vis de la TA. La figure montre également que 64% des répondants qui ne connaissent pas ou ne sont pas sûrs de la position de leur enseignant se servent de la TA. Il semblerait donc que l'attitude de l'enseignant pourrait exercer une influence sur la fréquence d'utilisation de la TA par les élèves.

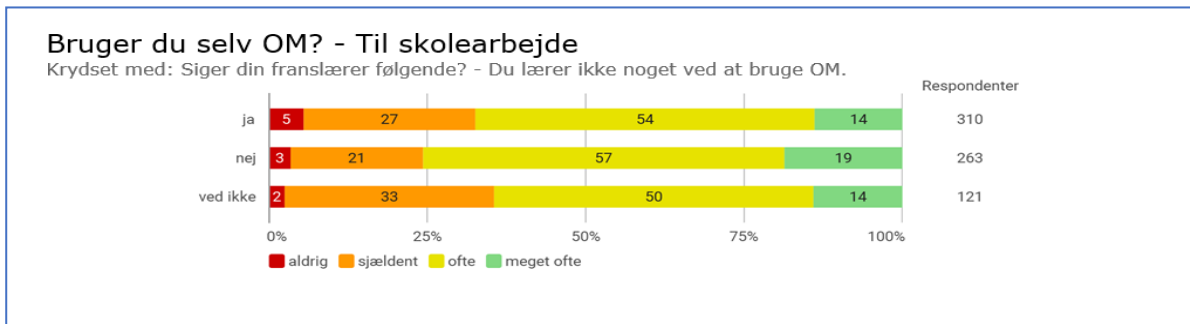


Figure 26 Relation entre le discours négatif de l'enseignant et l'utilisation de la TA par les répondants

La figure 26 montre que 68% des répondants, qui pensent que leur enseignant a une attitude négative vis-à-vis de la TA, se servent de celle-ci, alors que 76 % qui pensent que leur enseignant n'a pas d'attitude négative vis-à-vis de la TA s'en servent. La figure montre également que 64% des répondants qui ne connaissent pas la position de leur enseignant se servent de la TA. Cela semble confirmer que l'attitude de l'enseignant pourrait exercer une influence sur la fréquence d'utilisation de la TA par les élèves.

Les figures 25 et 26 nous permettent d'observer que le discours de l'enseignant perçu par les répondants, qu'il soit négatif ou positif, pourrait jouer un rôle sur les décisions des élèves à utiliser la TA, dans le sens où les élèves se rallient aux opinions de leur enseignant. Pourtant, il semblerait que bon nombre d'élèves ne soient pas sûrs de la position de leur enseignant. Rappelons l'écart certain constaté précédemment entre les pratiques des élèves et les conseils des enseignants (cf. 4.3.3, fig.19), et rappelons aussi avoir vu dans notre partie théorique, qu'une minorité d'enseignants entraîne les élèves à l'utilisation de la TA (cf. 2.2.10). Cette problématique sera à discuter.

Stratégies adoptées en fonction du niveau de français

Nous avons vu que les répondants faisaient des usages variés de la TA (cf. 4.2) et nous avons noté qu'il serait pertinent d'examiner cet usage en relation avec le niveau de français ou les difficultés rencontrées à l'écrit (cf. 4.3). Dans cette partie de notre analyse, nous nous intéresserons aux recherches lexicales (cf. 4.2.3 et 4.3.1) et au traitement de la traduction (cf. 4.3.2) en relation avec le niveau général de français déclaré des répondants^{vi}.

Unité de traduction

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à déterminer le profil des répondants qui utilisent la TA pour traduire des mots ou des textes en entier.

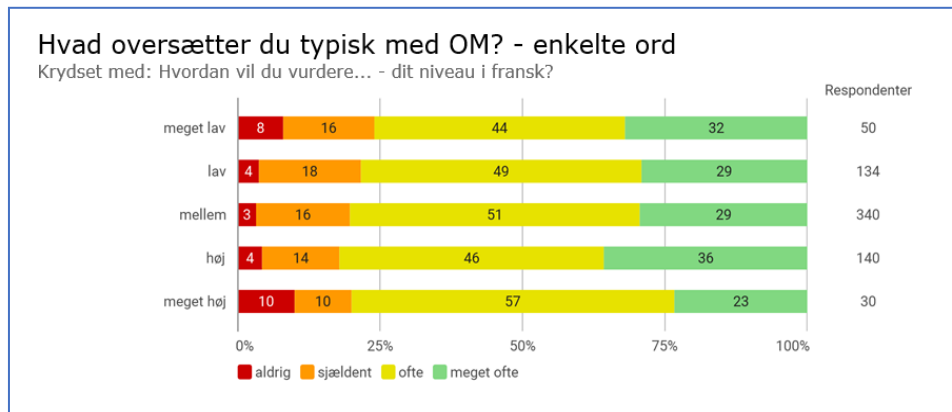


Figure 27 Relation entre la traduction au niveau du mot et le niveau de français déclaré des répondants

La figure 27 croise la fréquence des activités de traduction au niveau du mot avec le niveau de français déclaré. Nous constatons que 76% des répondants qui déclarent avoir un niveau très faible se servent de la TA pour traduire des mots contre 80 % pour ceux qui estiment avoir un très bon niveau. La proximité de ces taux indique que la recherche au niveau du mot ne semble pas dépendante du niveau de français des élèves. Il semblerait donc que la grande majorité des élèves se servent de la TA comme d'un dictionnaire et cela quel que soit leur niveau, ce qui révèle un manque de connaissance général des forces de la TA parmi les élèves.

La figure 28 indique un net lien entre le niveau estimé de français et l'utilisation de la TA pour traduire des textes en entier. De manière générale, nous constatons que le taux de répondants déclarant traduire souvent ou très souvent des textes en entier est assez faible. Rappelons qu'il est de 18% (cf. 4.2.3, fig. 14). Cependant nous remarquons que ce taux est de 30 % pour les répondants qui estiment avoir un niveau de français très faible et de 7% pour les élèves qui estiment avoir un très bon niveau de français. Il semblerait donc que ce sont les élèves qui se sentent le plus en difficulté qui feraient usage de la TA pour traduire des textes en entier.

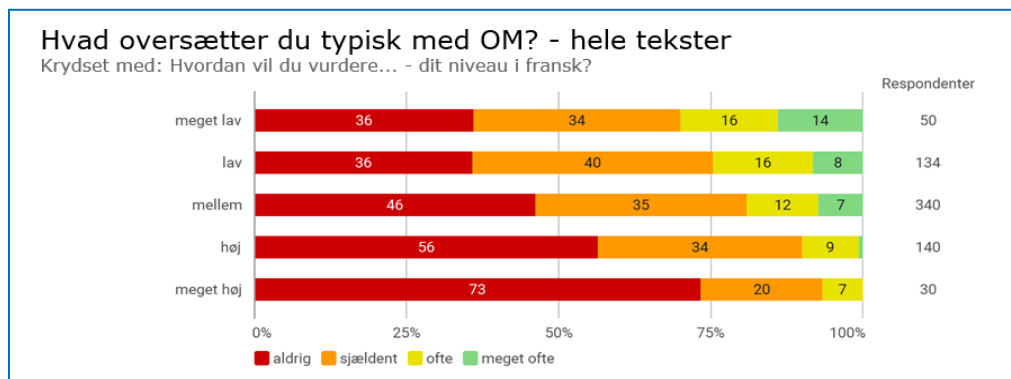


Figure 28 Relation entre la traduction de textes en entier et le niveau de français déclaré des répondants

Nous retrouvons les mêmes tendances en croisant les unités de traduction avec la motivation déclarée et avec les difficultés spécifiques rencontrées à l'écrit. De plus, nous avons constaté que la fréquence des traductions des expressions et de phrases entières augmente avec les difficultés rencontrées par les élèves.

En bref, la majorité des élèves se sert de la TA pour traduire des mots ou des expressions quel que soit leur niveau ou leur motivation déclarés. Alors que ce sont les élèves en difficulté qui ont le plus tendance à traduire des phrases ou des textes en entier. Cela nous renvoie à la question que nous avons déjà posée: les élèves en difficulté voient-ils la TA comme une aide à la production ou s'en servent-ils comme d'un raccourci facile et pratique? Cela dépendra sans doute de la manière dont ils traiteront les traductions proposées.

Traitement de la traduction

Nous avons vu au chapitre 4.3.2 que les répondants déclaraient privilégier des stratégies de vérification et de révision. Nous allons maintenant examiner si ces stratégies pourraient avoir un lien avec le niveau de français.

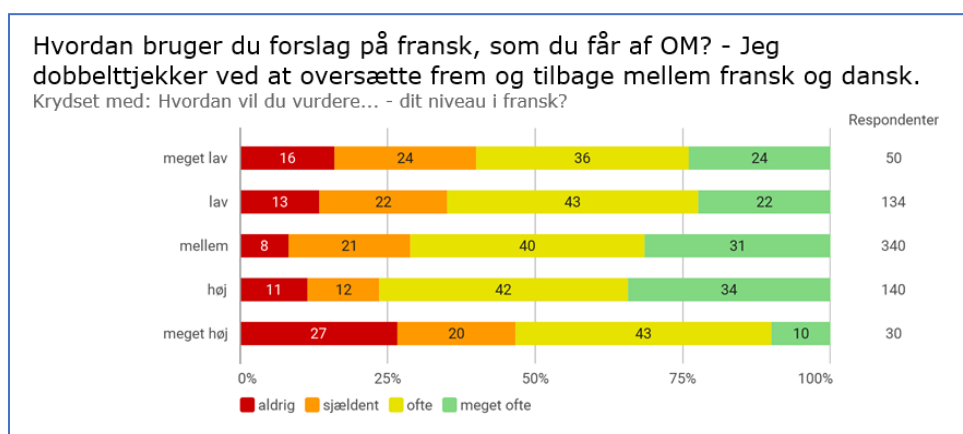


Figure 29 Relation entre les stratégies de vérification et le niveau de français déclaré des répondants

La figure 29 montre le lien entre la stratégie consistant à faire des vérifications en inversant les langues et le niveau de français déclaré des répondants. Rappelons qu'une majorité de répondants, soit 70%, déclaraient user de cette stratégie (cf. 4.3.2, fig. 17). Nous constatons que ce taux est de 60% pour les répondants estimant avoir un niveau de français faible alors qu'il est de 76% pour les répondants déclarant avoir un bon niveau de français. Mais nous remarquons aussi que ce taux baisse à 53% pour le groupe de répondants estimant avoir un très bon niveau de français. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que les élèves qui ont le plus confiance en

leurs capacités linguistique n'éprouvent pas le pas besoin de faire de vérification. Néanmoins, il semblerait cependant que ce sont les élèves qui se sentent le plus en difficulté qui ont le moins recours aux stratégies de vérification.

La figure 30 montre clairement que ce sont les répondants qui se sentent le plus en difficulté qui se servent des traductions proposées telles quelles par la TA. Rappelons que moins de la moitié des répondants, soit 44%, affirmait se servir des traductions telles quelles (cf. 4.3.2, fig. 17). Nous constatons que 56% des répondants qui estiment avoir un niveau de français très faible se servent des traductions telles quelles, contre 27% pour ceux qui estiment avoir un bon niveau de français. Il reste à déterminer si le choix de se servir de la traduction telle quelle est l'indice d'une évaluation positive de la traduction, ou s'il ne s'agit pas plutôt d'un manque d'évaluation de la qualité de la traduction. En faisant l'hypothèse que le fait d'utiliser la traduction telle quelle équivaut à s'en servir sans stratégies de vérification, les chiffres de la figure 30 confirmeraient l'analyse de la figure 29, c'est-à-dire que les élèves qui se sentent le plus en difficulté font moins appel aux stratégies de vérification que ceux qui se sentent plus confiants. La question est de savoir si les élèves qui ont recours aux stratégies de vérification sont effectivement ceux qui détiennent les compétences linguistiques nécessaires pour évaluer et réviser les traductions proposées par la TA.

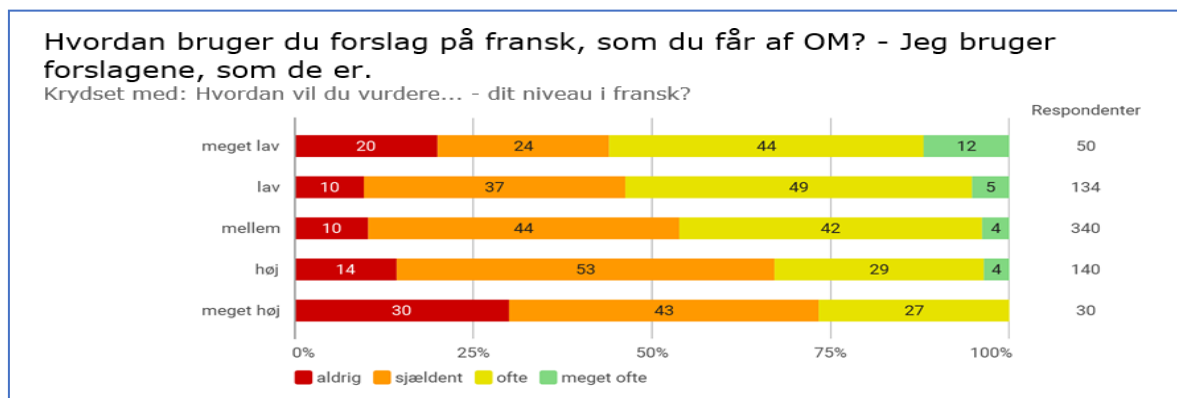


Figure 30 Relation une utilisation de la traduction telle quelle et le niveau de français déclaré des répondants

Hvordan bruger du forslag på fransk, som du får af OM? – Jeg redigerer i forslagene, så de passer bedre til det, jeg gerne vil skrive.

Krydset med: Hvordan vil du vurdere... - dit niveau i fransk?

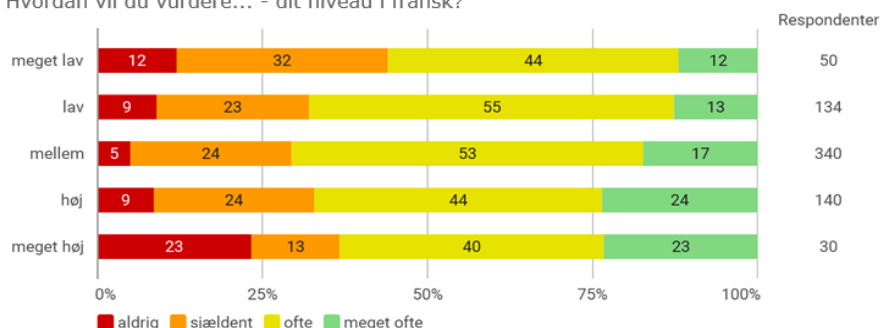


Figure 31 Relation entre les stratégies de révision et le niveau de français déclaré des répondants

La figure 31 montre le lien entre les stratégies de révision des répondants et leur niveau de français déclaré. Nous constatons, en observant les réponses des répondants concernant l'utilisation très fréquente des stratégies de révision, que 12% des répondants estimant que leur niveau de français est très faible se servent de ces stratégies contre 23 % qui estiment avec un très bon niveau de français. Il semblerait que ce soient les élèves estimant avoir un très bon niveau de français qui auraient légèrement plus recours aux stratégies de révision des traductions proposées par la TA. Rappelons cependant que cette stratégie était préconisée par une majorité des répondants (cf. 4.3.2, fig. 17).

En bref, l'analyse des relations entre différents facteurs semblerait indiquer que la majorité des élèves pratiquent des activités de vérification et de rédaction avec une petite tendance révélant que les élèves le plus en difficulté se servent telles quelles des traductions proposées par la TA sans stratégies de vérification. De fait, nous pouvons supposer que ce sont les élèves qui ont confiance en leurs compétences linguistiques qui se serviraient plus fréquemment de stratégies de révision.

Opinions des élèves

Nous avons demandé aux répondants de se prononcer sur la pertinence d'utiliser la TA en cours et la permission de l'utiliser aux examens.

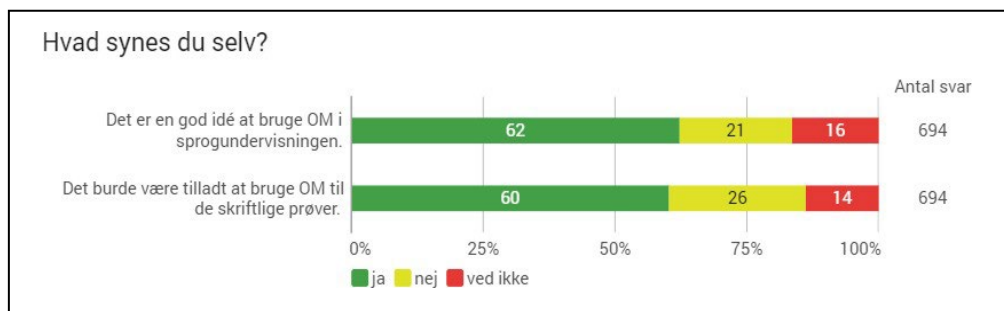


Figure 32 Opinion des répondants sur l'accès à TA en cours et aux examens

La figure 32 montre qu'une majorité, soit 62% des répondants, pense que c'est une bonne idée de se servir de la TA en cours, 21% sont défavorables à une utilisation de celle-ci en cours et 16% sont dans le doute. Nous constatons aussi qu'une majorité, soit 60 %, pense que l'accès à la TA devrait être autorisée aux examens, 26% y sont défavorables et 14% dans le doute. Il semblerait que les élèves soient, de manière générale, favorables à l'utilisation de la TA, ce qui est assez cohérent avec l'analyse que nous avons faite de l'appropriation de la TA en contexte scolaire (chap. 4.2.1) qui nous indiquait qu'une majorité écrasante des répondants pensaient que leurs camarades se servaient de la TA et qu'eux-mêmes s'en servaient largement. Cependant, les chiffres indiquent que les opinions des élèves sont nuancées. Nous souhaitons à cet égard examiner les chiffres de la figure 29 de façon plus approfondie avec le tableau à double entrée suivant:

		Det er en god idé at bruge OM i sprogundervisningen.						
		ja		nej		ved ikke		
Det burde være tilladt at bruge OM til de skriftlige prøver.		antal	procent	antal	procent	antal	procent	anta
	ja	332	48%	39	6%	47	7%	419
	nej	62	9%	97	14%	21	3%	180
	ved ikke	38	5%	12	2%	46	7%	96
I alt	432	62%	148	21%	114	16%	695	

Figure 33 Opinion croisée des répondants sur l'accès à TA en cours et aux examens

La figure 33 indique la répartition des élèves en fonction de leur opinion sur l'utilisation de la TA en cours et aux examens. Nous remarquons trois chiffres probants : 48% des répondants déclarent qu'ils sont favorables à la fois à l'utilisation de la TA en cours et aux examens, 14% indiquent qu'ils sont absolument défavorables à l'utilisation de la TA et enfin 9% indiquent qu'ils sont favorables à l'utilisation de la TA en cours mais pas aux examens. De fait, nous pouvons constater que l'opinion des répondants est variée, certains sont favorables à une certaine utilisation, d'autres non et d'autres encore doutent. Ces opinions ont été explicitées par les répondants qui ont laissé exactement 100 commentaires que nous avons traités de la façon suivante:

La figure 30 nous montre que les 100 commentaires se répartissent en pourcentages de manière assez identique avec les pourcentages du tableau de la figure 34. Nous constatons, là aussi, trois chiffres probants: 49 commentaires sont donnés par des répondants qui sont tout à fait favorables à l'utilisation de la TA en cours et aux examens, 13 commentaires sont donnés par des répondants tout à fait défavorables à

l'utilisation de la TA et enfin 14 commentaires sont donnés par des répondant favorables à l'utilisation de la TA en cours mais pas aux examens. Les arguments des répondants varient en offrant plusieurs perspectives.

		Pour une utilisation en cours			I alt
		ja	nej	ved ikke	
Pour une utilisation aux examens	ja	49	3	3	55
	nej	14	13	4	31
	ved ikke	7	4	3	14
	I alt	70	20	10	100

Figure 34 Répartition des 100 commentaires donnés par les répondants en fonction de leur opinion sur l'accès à la TA en cours et aux examens

Tout à fait favorables

Les arguments donnés par les répondants absolument favorables à l'utilisation de la TA en courset aux examens abordent différentes thématiques:

Soutien à l'apprentissage

L'argument récurrent est celui qui renvoie à la TA comme une aide et un soutien à l'apprentissageavec cependant une approche critique :

Jeg ved godt at det ikke er alle OM der oversætter helt fantastisk, men jeg synes de er gode til at give ideer og hjælpe en på vej til den rigtige retning. Jeg bruger google oversæt til at få ideer, men jeg ændrer i dem hvis jeg kan se nogle fejl (id875/9f).

Ainsi la TA est considérée par les répondants comme un outil, partenaire cognitif, qui peut les aider dans leurs recherches et productions :

Ja jeg ændrer det forslag jeg har fået af OM, men ikke så min lærer ikke kan se at jeg har brugt OM. Jeg ændrer det, så jeg kan sætte det ind i min tekst, så det giver mening. Jeg bruger OM som et hjælpemiddel ikke til at snyde med (id 872/9f).

Certains déclarent que c'est une aide dont ils se servent de toute façon: *Jeg syntes at det er en god ide fordi, at det hjælper os med at oversætte ord og sætninger, og så bruger vi det uanset om vi må eller ej:) (id448/9f).* Par ailleurs, la fonction rassurante de la TA est mentionnée maintes fois: *Jeg synes at det gør det en hel del lettere, og jeg føler mig mere sikker i mit fransk, når jeg må bruge OM (id169/8f).* Ou encore: *Jeg synes at det gør det en hel del lettere, og jeg føler mig mere sikker i mit fransk, når jeg må bruge OM. Jeg synes helt klart at det skal være tilladt at bruge i undervisningen (id169/8f).* Enfin, certains remarquent que certaines stratégies comme l'évaluation du texte peuvent faciliter l'apprentissage de la langue: *Ved at lære at bruge OM lærer man at lede efter fejl i oversættelsen og ved at se flere ord lærer man jo også flere ord (id286/9f).*

Apprendre à s'en servir

Plusieurs répondants montrent une approche critique et soulèvent l'importance d'apprendre à se servir de la TA: *Jeg forstår ikke hvorfor man ikke må bruge translate. Det er ikke fuldstændig korrekt, men det er da en af de smarteste måder at oversætte på, hvis bare man lærer at bruge det korrekt.*

(id771/9m). Et certains précisent le fait qu'ils ont conscience que l'utilisation de la TA requiert des compétences linguistiques: *Man skal kunne skelne det rigtige og det forkerte, og det kræver en vis viden inden for sproget. Jeg mener også at vi skal lære at bruge dem bedre* (id367/9m).

Authenticité

Plusieurs répondants argumentent en justifiant que la TA est un outil utilisé dans la « vraie » vie: *Hvis man må bruge oversættelse maskiner i den rigtige verden burde man også kunne bruge dem i fransktimer og til prøver* (ig490/9m). Certains y rajoutent une dimension critique: *Hvis man kan bruge det i virkeligheden, så burde man da også må bruge det i skolen. Det vigtige er bare at lære hvordan man bruger den rigtigt* (id590(9f).

Tout à fait défavorables

Deux arguments principaux sont donnés par les répondants tout à fait défavorables à l'utilisation de la TA. Le premier explique que cela nuit à l'apprentissage: *man lærer nok ikke ligeså meget hvis man kun bruger OM i stedet for selv at prøve uden OM* (id579/10f) ou bien que cela représente une solution de facilité: *det er dumt fordi man ikke lærer noget af at bruge OM, men det virkelig nemt og derfor kommer mange til at bruge det, da man ikke selv skal gøre noget* (id891/10f). Et le deuxième argument affirme que c'est tricher: *Det burde ikke være tilladt at bruge i undervisningen, fordi det er snyd* (id489/9m).

Favorables à l'utilisation en cours mais pas aux examens

L'argument principal donné par les répondants qui sont favorables à l'utilisation de la TA en cours mais défavorables à son utilisation aux examens, concerne la différence entre la situation d'apprentissage et la situation de test. Un des répondants explique que la TA en cours

peut faciliter l'apprentissage, alors que l'accès à la TA aux examens ne permet pas d'évaluer ce que l'élève a appris:

At bruge OM er en rigtig god måde at lære på. Hvis du oversætter små sætninger og ord, og ikke hele tekster, ellers vil du ikke forstå og lære det. Men at bruge OM i prøver, burde være helt forbudt, da prøverne skal vise hvad du har lært (id284/9m).

Plusieurs commentaires essayent de nuancer la problématique: *Der er stor forskel på at bruge OM til store stykker tekst, og på at bruge det til vendinger (som online ordbøger ikke har) (id76/9n).*

Ou encore: *Det er en god idé til at tjekke udtale og for at oversætte ord. Det er også det ordbogengør. Det er ikke smart at bruge OM til hele opgaver eller sætninger, det stopper læringen (940/9f).*

En bref, l'analyse de l'opinion des répondants quant à l'autorisation de servir de la TA en cours et aux examens est très variée et assez nuancée. De manière générale, il semblerait que même si les élèves font une utilisation fréquente de la TA, ils sont, dans leur ensemble, toutefois à même de faire preuve d'une distance critique et de tenir des discours prenant en compte les avantages et les inconvénients de la TA. Nous constatons que les élèves sont capables de réflexions et certainement prêts à un dialogue qui pourrait contribuer à améliorer leur utilisation de la TA. Dès lors, l'analyse des données concernant les usages et représentations déclarés de la TA par les répondants soulève, pour nous, de nombreux sujets de discussion.

DISCUSSION

Notre étude s'est intéressée aux pratiques déclarées des apprenants tout en sachant que ces pratiques ne reflètent pas nécessairement ce que les élèves font effectivement.

Cependant, malgré cette limitation, l'analyse de nos données nous permet de proposer des pistes de discussion.

La fréquence et le choix de l'outil

Il est incontestable que les collégiens apprenant le français au niveau des classes de 8^e, 9^e et 10^e se servent largement de la TA, et notamment de Google Translate, pour leurs activités scolaires. Considérée comme facile d'accès et rapide d'utilisation, la TA est utilisée par la grande majorité des élèves et elle apparaît comme une pratique tout à fait légitime et courante (cf. 4.2.1). Ce constat est récurrent dans toutes les études sur le sujet (Bourdais, 2022; Caviglia et al., 2021; Ducar & Schocket, 2018; Fonnesbech et al., 2016; Fredholm, 2021a; Jolley & Maimone, 2022). Il ne s'agit donc plus de l'interdire ou de la limiter mais de la didactiser. Bon nombre de nos découvertes vont dans le sens des recherches précédentes qui ont été faites au niveau universitaire et au niveau du secondaire. Cependant, nous souhaitons discuter notre analyse à la lumière du contexte scolaire danois au niveau du collège au Danemark.

La TA pourquoi et par qui ?

Discuter de l'utilisation de la TA se révèle complexe car elle est multifactorielle. Nous avons vu tout au long de notre analyse que la TA est traitée de façons différentes par les élèves en fonction de leur motivation ou de leurs besoins langagiers, de leur niveau de français ou de leur connaissance des outils. La question est de savoir si les élèves se servent de la TA comme une aide à l'apprentissage, une assistance rassurante ou une solution de facilité. En fait, cela dépendra des facteurs motivationnels qui animent l'élève et il n'est pas évident d'établir un profil type qui a recours à la TA (cf. 4.1.4). Ceci concorde avec les études existantes sur le rôle de la motivation quant à l'utilisation de la TA : l'élève animé de motivation interne, ne fera pas la même utilisation de la TA que l'élève animé de motivation utilitariste (cf. 2.4.1).

Cependant nous allons tenter de mettre en évidence certaines tendances observées.

La TA à quelles fins ?

Bien que la TA se soit améliorée, les élèves de notre étude ont de manière générale moyennement confiance en la TA (cf. 4.4.2). Nous retrouvons cette distance critique des outils numériques chez les lycéens apprenant le français au Danemark (Fonnesbech et al., 2016, p. 44). Pourtant cela ne les empêche pas de s'en servir en usant de stratégies diverses et variées (cf. 4.3.2) dévoilant que les élèves n'ont pas toujours une connaissance suffisante des outils et qu'ils ont besoin de développer des savoir-faire.

La vérification

Les élèves privilégient les stratégies de vérification (cf. 4.3.2). Ils se servent de la TA pour contrôler leur texte en inversant les langues, vérifier le sens d'un mot ou d'une structure grammaticale ou encore pour se remémorer un mot qu'ils ont oublié. Notre étude montre aussi que les élèves qui rencontrent le plus de difficultés ont tendance à se servir des résultats de la TA tels quels sans faire de vérifications, tandis que les élèves qui se sentent le moins en difficulté font plus souvent usage des stratégies de vérification (cf. 4.5.2, fig. 31). Cette découverte ne concorde pas tout à fait avec ce que Bourdais (2021, p. 193) constate: «la fréquence de l'activité de vérification augmente avec les difficultés rencontrées» et elle conclut «les élèves qui ont un bon niveau peuvent davantage s'appuyer sur leurs connaissances personnelles que des élèves qui ont quelques difficultés» (ibid.). Dans notre étude, nous aurons plutôt tendance à argumenter pour que les élèves qui estiment avoir un bon niveau détiennent aussi les compétences nécessaires pour réaliser des stratégies de vérification. À noter que l'analyse nous indique que le facteur motivationnel peut aussi jouer sur la volonté de l'élève à vouloir vérifier son produit. Ceci nous amène à argumenter pour montrer de la prudence et nuancer les facteurs qui influent sur l'utilisation de la TA

des élèves car chaque contexte s'avère différent et peut changer en fonction des motifs et des compétences des apprenants.

La modification/révision

Les stratégies de révision sont autant appréciées par les élèves de notre étude que les stratégies de vérification (cf. 4.3). Ces révisions peuvent être d'ordre lexical, grammatical ou bien orthographique (cf. 4.3.1 fig. 16). Rappelons que les activités de post-édition ou de modification représentent une possibilité d'apprentissage de la langue car elles supposent une évaluation du texte de la part de l'élève qui alors détermine la pertinence de la traduction proposée pour l'améliorer et la recontextualiser (cf. 2.4.2). Ce travail cognitif peut contribuer à un travail en profondeur de la langue et faciliter l'apprentissage (Bourdais, 2021, p. 284). Cela signifie que les élèves s'appuieraient sur les connaissances qu'ils ont de la langue pour modifier le texte cible (Bourdais, 2021). Cependant Bourdais (2021, p. 207) remarque que ces modifications ne sont pas toujours pertinentes et entraînent des erreurs.

La recherche lexicale

La plupart des modifications sont d'ordre lexical au niveau du mot (cf. 4.3.1) et cela quel que soit le niveau des élèves de notre étude (cf. 4.5.1). Ils se servent de la TA comme d'un dictionnaire, sans prendre en considération que les chances d'obtenir une traduction correcte augmentent si le mot est contextualisé dans une phrase. Cette tendance semble être générale et se retrouve dans les trois recherches au niveau du secondaire (Bourdais, 2022; Fannesbech et al., 2016; Fredholm, 2021a). Cette pratique de la traduction « terme à terme » est le signe que l'apprenant débute dans son apprentissage de la langue et que le vocabulaire n'est pas encore automatisé (Bourdais & Guichon, 2020, p. 5). Cela soulève la place de la mobilisation lexicale et du traitement du vocabulaire en

classede langue, processus cognitivement complexe pour l'apprenant débutant car encore non automatisé. Il faudra tenir compte que pour l'apprenant novice la recherche lexicale passe par la L1, ce qui pourrait expliquer que la TA soit perçue comme une aide ou un outil de substitution au dictionnaire.

Conséquences pour l'apprentissage des langues

Les élèves de notre étude ont une attitude positive quant à l'utilité de la TA pour soutenir l'apprentissage. Cependant nous devons problématiser le fait qu'ils usent de stratégies à plus ou moins bon escient, ce qui ne favorise pas toujours l'acquisition de la langue. En effet, l'accès facile et répétitif à la double vérification des mots et des séquences de mots peut conduire à des stratégies de contrôle inutiles, et influencer sur la capacité des élèves à penser par eux-mêmes (Fredholm, 2021a, p. 190). De plus, les activités de révision ou de modification ne conduisent pas toujours à des améliorations de textes (Bourdais, 2021, p. 207). Fredholm (ibid.) note que la TA pourrait réduire la volonté d'apprendre la langue. Notre étude ne peut pas confirmer cette dernière hypothèse, au contraire, une majorité d'élèves (81%) était d'accord pour dire que l'existence de la TA n'annule pas le besoin d'apprendre le français (cf. 4.3.3). Par ailleurs, Fredholm (2021a, p. 190) remarque qu'il se peut que l'accès constant à la TA affecte la confiance des élèves en leurs propres compétences linguistiques. Pourtant, une majorité des élèves de notre étude déclarent que la TA ne nuit pas à l'apprentissage des langues et que son utilisation devrait être autorisée en classe (cf. 4.6) car ils la perçoivent comme un soutien à l'apprentissage (4.6.1).

Pourtant, il est difficile de démontrer si la TA nuit à l'apprentissage des langues ou non. Cela s'explique en partie par le fait que différents chercheurs ont différents critères pour déterminer ce qui est bénéfique à l'apprentissage des langues. Il est donc délicat de comparer les études dans ce domaine (Fredholm, 2021, p. 81). Ceci demande de définir des critères adaptés à notre contexte.

Implications pédagogiques

Nous avons relevé ci-dessus des problématiques qui demandent une intervention de la part de l'enseignant. En ce qui concerne l'utilisation de la TA, une attention particulière devrait être accordée aux motifs qui incitent les élèves à apprendre le français. C'est bien là un défi pour l'enseignant qui va devoir différencier et adapter ses pratiques pédagogiques et didactiques selon les besoins des élèves.

De la nécessité d'enseigner les stratégies

Il serait intéressant de discuter de la fonction de la vérification. En effet, la vérification offre un accès immédiat à un lexique dont l'élève a besoin, elle lui permet d'infirmer ou confirmer des hypothèses qu'il établit, elle lui permet aussi de faciliter son travail de production (Bourdais & Guichon, 2020). La vérification peut aussi être perçue comme une manière de se rassurer et éventuellement développer une certaine autonomie dans son apprentissage (ibid.). La question sera d'établir si la TA favorise une autonomie ou crée une dépendance à l'outil en fonction du niveau de compétence de l'élève.

Dans une volonté d'encourager les élèves à une certaine autonomie, il faudrait envisager des tâches qui pourraient les inviter à utiliser la TA de façon pertinente en s'appuyant sur leurs propres compétences linguistiques. Il appartiendra à l'enseignant de comprendre les intentions des élèves lors de leur pratiques de vérifications et de didactiser ces pratiques en

proposant de travailler avec des stratégies de vérification explicites.

Cela nous amène à prêter attention au fait que les stratégies des élèves ne sont pas toujours efficaces malgré une volonté apparente de produire un texte satisfaisant et nous argumenterons pour que les enseignants s'intéressent aux stratégies de modification/révision des élèves afin de pouvoir les didactiser. Rappelons qu'une grande partie des stratégies portaient sur des recherches lexicales terme pour terme. Cela soulève la question de la place à accorder à la traduction dans l'enseignement du français, la place du travail d'automatisation du vocabulaire et l'importance du traitement du vocabulaire en contexte.

Il sera aussi utile de rappeler que dans notre étude, ce sont les élèves le plus en difficulté qui font usage de la TA et cela pas toujours à bon escient. Ainsi, dans une optique d'apprentissage de la langue, une attention particulière devrait être accordée aux élèves qui se sentent en difficulté et qui font souvent appel à la TA sans stratégies de vérification (cf. 4.5.2). De manière générale, les activités intégrant l'utilisation de la TA gagneront à être expliquées et échafaudées, afin que les élèves comprennent mieux comment choisir et utiliser les outils en fonction des situations d'apprentissage (Fredholm, 2021a, p. 189).

Apprendre à choisir et utiliser les outils

Notre étude indique que la TA est utilisée par les élèves mais très peu, sinon pas, discutées et didactisées (cf. 4.3.3 fig. 19) ainsi les élèves du collège sont livrés à eux-mêmes en ce qui concerne l'apprentissage de l'utilisation de la TA. Cette observation est confirmée par plusieurs recherches qui exposent que les élèves utilisent les technologies linguistiques, et notamment la TA, de façon intuitive sans opportunité de dialogue avec l'enseignant (Caviglia et al., 2021; Fonnesbech et al., 2016). Pourtant les élèves réclament de la part de leurs enseignants plus d'instructions et plus de transparence concernant l'utilisation des outils (Fonnesbech et al., 2016, p. 64). Cette

absence de dialogue nous semble problématique car le rôle de l'école est de former les élèves à une utilisation critique des ressources numériques (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, p. 24).

Nous avons vu que l'outil de traduction Google Translate (GT) était de loin le plus connu et le plus utilisé par les élèves de notre étude (cf. 4.2.1). Pourtant les élèves ont à leur disposition des TA intégrées dans les traitements de textes qu'ils utilisent au quotidien. La question que nous nous posons est de savoir pourquoi ils ne les connaissent pas ou ne s'en servent pratiquement pas. De plus, nous nous demandons si les élèves ont acquis les compétences nécessaires leur permettant d'utiliser de façon pertinente les ressources linguistiques qu'ils ont déjà à leur disposition. Dans le prolongement de cette réflexion, il nous semble nécessaire de prendre en compte, que pour les élèves de notre étude, les frontières entre les outils se brouillent : les dictionnaires en ligne comme bab.la fusionnent effectivement plusieurs fonctionnalités et il est difficile pour les élèves d'établir des distinctions nettes entre les différentes technologies linguistiques (cf 4.2.1). Les études au niveau du lycée indiquent pareillement que les élèves combinent ces technologies de plusieurs manières au sein d'une même tâche.

En définitive, il nous semble nécessaire et voire urgent de réfléchir au potentiel non exploité des ressources fournies par les technologies linguistiques en général, et par la TA en particulier, afin d'être en mesure d'aider les élèves à se servir des outils qu'ils ont à leur disposition.

Pistes pour une exploitation pédagogique de la TA

Une approche expérimentale peut constituer une aide potentielle à l'apprentissage (Bowker, 2021; Fonnesbech et al., 2016, p. 80; Jolley & Maimone, 2022, p. 32). Cette approche recommande d'inviter les apprenants à expérimenter régulièrement diverses activités avec différentes TA afin d'évaluer leur pertinence et

fonctionnalité. Nous pouvons d'ores et déjà citer quelques exemples non exhaustifs qui pourraient encourager une aide réfléchie de la TA. Les élèves peuvent être encouragés à travailler la compréhension de textes et le vocabulaire en comparant des textes traduits du français en danois. L'enseignant peut proposer des activités de recherches lexicales en demandant aux élèves de traduire des mots isolés ou expressions et ensuite de traduire les mêmes mots et expressions contextualisés dans des phrases. Il peut sensibiliser les élèves à la production écrite en leur proposant de comparer de courts textes produits par eux sans et avec la TA, puis expérimenter avec les propositions de vocabulaire ou de reformulation offertes par les différentes TA. Nous avons vu que les élèves semblaient accorder de l'importance à l'oral. Il serait donc aussi pertinent d'expérimenter dans le même sens avec la réalisation de petites tâches communicatives à l'oral comme de courts dialogues ou de se servir de la TA pour apprendre ou améliorer sa prononciation.

Toutes ses propositions peuvent être intégrées dans les pratiques de classes déjà existantes et peuvent être accompagnées de réflexions et d'échanges avec et entre les élèves avant, pendant et après les activités. De la même manière, nous encourageons les équipes d'enseignants de langues à discuter de l'utilisation de la TA, peser les pour et les contre, explorer différentes possibilités d'exploitations, les mettre en application et les évaluer. En bref, nous invitons les enseignants à prendre une position nuancée sur l'utilisation de la TA et à expérimenter de nouvelles approches didactiques en dialogue avec leurs élèves.

Le rôle de l'enseignant et sa formation

Nous avons argumenté ci-dessus pour un enseignement critique et informé de la TA avec une approche pédagogique et didactique prenant en compte le profil des apprenants. L'enseignant tient, à ce propos, un rôle central d'autant plus que nous avons constaté que l'apprentissage du français se faisait principalement en classe où les élèves sont plus enclins à fournir des efforts (4.1.2).

Utiliser la TA de façon critique et informée nécessite une bonne connaissance des outils (Bowker, 2021). Il serait intéressant de se pencher sur la manière avec laquelle les enseignants pratiquent la TA au quotidien: quelles expériences ont-ils de ces outils et quelles sont leurs connaissances effectives des limites et potentiels de la TA ? Au-delà de l'approche informée, nous argumenterons pour que les enseignants soient formés à une approche didactique des technologies linguistiques et en particulier de la TA permettant de développer la compétence des élèves à utiliser ces technologies.

Critique de l'étude

La conception d'un questionnaire centré sur les pratiques et les usages des participants demande de limiter le choix des questions car il est impossible de décrire la totalité d'une pratique (De Singly, 2020, p. 24). Les résultats de l'étude reposent ainsi sur une « réduction de la réalité » (De Singly, 2020, p. 24). Examiner la TA seule ne fait pas toujours sens car les apprenants ont des pratiques mixtes (Niño, 2009, p. 248). Il aurait été approprié de poser des questions sur l'utilisation du dictionnaire et autres outils linguistiques mis à la disposition des apprenants.

De même, il aurait fallu poser des questions sur les pratiques de pré-édition des élèves, ce qui nous aurait apporté plus d'informations sur leurs connaissances du fonctionnement des outils. La question de l'anonymat ne nous a pas permis de lier les réponses au questionnaire aux différentes écoles et élèves et donc, sans marquage d'identité, nous n'avons pas eu la possibilité d'interviewer les participants pour leur demander d'approfondir leurs réponses ou se s'assurer qu'ils aient compris les questions.

Nous n'avons pas non plus eu la possibilité d'identifier ou d'observer si les tendances étaient liées à certaines classes et à la pratique des enseignants. Ainsi, si l'enquête par questionnaire présente l'intérêt d'accéder aux

représentations des participants, les réponses restent toutefois subjectives et ne permettent pas d'accéder aux pratiques effectives des participants. Il serait donc approprié de poursuivre cette recherche en étudiant les pratiques effectives des collégiens avec des observations par captures d'écran accompagnées d'entretiens individuels et de discussions en groupe.

CONCLUSION

Avec cette étude, nous avons voulu, à l'aide d'un questionnaire en ligne, répondre à des interrogations concernant l'utilisation de la TA par les apprenants de français au collège au Danemark. Nous avons été curieuse de connaître leur fréquence d'utilisation et la connaissance qu'ils ont des outils, et de quelle manière et à quelles fins ils s'en servent. Nous nous sommes aussi interrogée sur les facteurs qui pourraient influencer sur l'utilisation de la TA par les apprenants. L'objectif de cette étude a été d'apporter des réponses qui pourraient nous aider à nuancer un sujet polémique et un débat parfois polarisé parmi les enseignants. Nous avons aussi souhaité réfléchir à des pistes pédagogiques et didactiques concernant l'utilisation de la TA en contexte scolaire.

Nous pouvons conclure qu'il est actuellement incontestable que les élèves qui apprennent le français en fin de collège au Danemark ont, tous niveaux confondus, fréquemment recours à la TA et tout particulièrement à Google Translate pour leurs activités scolaires. Considérée comme rapide et facile d'accès, la TA est utilisée par les élèves de façons variées. En dépit d'une distance critique, la grande majorité des élèves font usage de la TA en ayant recours à différentes stratégies. En fonction de leur motivation pour apprendre le français, de leur niveau de français auto-estimé et de leurs besoins langagiers, les élèves se servent de la TA pour des recherches lexicales au niveau du mot, pour des activités de vérification ou révision ou encore pour des activités de compréhension

de texte. Les commentaires des élèves laissent supposer qu'ils s'en servent aussi pour l'obtention d'une première traduction rapide sur laquelle ils peuvent s'appuyer ou simplement pour se rassurer. De manière générale, les élèves ne pensent pas que l'utilisation de la TA nuise à l'apprentissage du français. Il semblerait toutefois que les apprenants en difficulté ou peu intéressés par l'apprentissage du français auraient tendance à se servir de la TA avec moins de distance critique et moins de stratégies de vérification que les élèves qui ont plus confiance en leur niveau de français.

Le recours à la TA pour chercher des mots de façon décontextualisée révèle une méconnaissance des outils chez la grande majorité des élèves. Le discours des enseignants, rapporté par les élèves, nous laisse supposer que l'utilisation explicite de la TA ne fait pas partie des pratiques de classe. Ainsi les apprenants sont livrés à eux même dans leurs pratiques de la TA. À l'ère du numérique, nous ne pouvons pas nous permettre de priver les élèves d'apprendre à se servir de la TA. Interdire son utilisation avec le seul motif que les élèves ne sont pas capables d'en faire une utilisation critique serait une fausse prémisse. Nous avons ainsi argumenté pour une approche pédagogique et didactisée de la TA tenant compte des motivations et du profil des élèves et des différentes situations d'apprentissage. Nous avons également défendu une position où le rôle de l'école est de développer les compétences des élèves, et dans notre contexte, de les préparer à utiliser les aides technologiques linguistiques, notamment la TA, pour l'apprentissage du français. Ainsi dans notre discussion, nous avons souhaité indiquer des pistes qui pourraient inspirer les enseignants à réfléchir à leurs pratiques afin qu'ils puissent intégrer la TA dans leur cours de français en l'adaptant au contexte dans lequel ils enseignent.

Nous avons, avec cette étude, examiné les pratiques déclarées des élèves. Il serait approprié de confirmer ou infirmer nos découvertes en étudiant les pratiques

effectives des apprenants. Les recherches sur la TA en contexte scolaire au niveau du collège n'en sont encore qu'à leurs débuts, et de nombreuses pistes restent encore à explorer. Nous avons besoin de données empiriques qui nous permettent de faire le lien entre l'utilisation de la TA et les théories sur l'apprentissage des langues. Nous avons besoin de créer et tester des tâches communicatives incluant l'utilisation de la TA afin de pouvoir prendre des décisions concernant la conception de matériel qui faciliterait l'apprentissage des langues à l'aide des technologies linguistiques. Nous avons besoin d'examiner et éventuellement repenser l'évaluation des productions écrites assistées par la TA. En définitive, nous revendiquons la nécessité de davantage de recherches qui pourraient contribuer à former les enseignants et les apprenants à utiliser la TA de façon informée en contexte scolaire au niveau du collège.

BIBLIOGRAPHIE

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Fransk Faghæfte*.
<https://emu.dk/grundskole/fransk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t15>

Bourdais, A. (2021). *Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : Pratiques de littératienumérique en lycée* [Thèse soutenue le 19 novembre 2021, Université Lumière Lyon 2].
<http://www.icar.cnrs.fr/membre/abourdais/axes-de-recherche/>

Bourdais, A. (2022). Traducteurs en ligne et apprentissage de l'anglais : Observation et analyse de pratiques lycéennes. *WebTV Université de Lille*. <https://webtv.univ-lille.fr/video/11743/journee-d-etudes-«traduction-qualite-»-aurelie-bourdais-universite-lumiere-lyon-2-icar>

Bourdais, A., & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 23, n° 1*. <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>

Bowker, L. (2021). Language Campus guest lecture : "Demystifying machine translation and increasing machine translation literacy". *Kielikampus*.
<https://kielikampus.jyu.fi/fi/kielikampusen-toiminta/tapahtumat-uitiset/guest-lecture-lynnne-bowker>

Bowker, L. (2022). Enseigner la traduction automatique aux étudiants hors des disciplines langagières. *WebTV Université de Lille*. <https://webtv.univ-lille.fr/video/11746/-journee-d%E2%80%99etudes-%C2%ABtraduction-qualite-%C2%BB-lynnne-bowker>

Bowker Lynne & Ciro Jairo Buitrago. (2019). *Machine translation and global research : Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing Limited.

- Briggs, N. (2018). Neural Machine Translation Tools in the Language Learning Classroom : Students' Use, Perceptions, and Analyses. *JALT CALL Journal*, 14(1), 2-24.
- Caviglia, F., Dalsgaard, C., Kjærsholm Boie, M. A., & Thomsen, M. B. (2021). Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogundervisningen—Forskning—Aarhus Universitet. [https://pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-digitale-teknologier-i-fremmedsprogundervisningen\(e46dec8c-bb60-4b3c-a78f-3f453e14f14c\).html](https://pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-digitale-teknologier-i-fremmedsprogundervisningen(e46dec8c-bb60-4b3c-a78f-3f453e14f14c).html)
- Dansk Forfatterforening. (2022). *Maskinoversættelse—Fremtid eller forbandelse*. Dansk Forfatterforening. <https://danskforfatterforening.dk/events/maskinoversaettelse-fremtid-eller-forbandelse/>
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire*. (5e édition). Armand Colin.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration, and Processing*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docID=465410>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation* (3^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Dræby Lünell, A., & Uebelin, J. (2022, février 9). *Debat : Google Oversæt og andre digitale hjælpemidler er et kæmpe bispænd for sprogfagene*. Skolemonitor. <https://skolemonitor.dk/debat/art8597016/Google-Overs%C3%A6t-og-andre-digitale-hj%C3%A6lpemidler-er-et-k%C3%A6mpe-bensp%C3%A6nd-for-sprogfagene>

Ducar, C., & Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom : Pedagogical solutions formaking peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12366>

Fonnesbech, A., Kolding, M. N., & Tonn, B. (2016). *Digitale værktøjer i skriftlig fremstilling på 2. Fremmedsprog i gymnasieskolen* [it-vest samarbejdende universiteter]. <https://mil2015anne.files.wordpress.com/2016/08/digitale-vaerktoejer.pdf>

Fredholm, K. (2019). Efectos del traductor de Google sobre la diversidad léxica : El desarrollo de vocabularioentre estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 98-117. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326300>

Fredholm, K. (2021a). *Genvägar, omvägar och irrvägar : Gymnasieelevers användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska* [Doktoravhandling, Karlstad UniversityStudies]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83429>

Fredholm, K. (2021b). Google Translate search strategies used by learners of Spanish L3 : A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial and error. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 72, 9-48. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.72.926>

Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning : Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>

Henriksen, B., Fernández, S. S., Leth Andersen, H., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? :Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.

Jolley, J., & Maimone, L. (2015). Free Online Machine Translation : Use and Perceptions by Spanish Students and Instructors. In A. J. Moeller (Ed.), *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives*, Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages., 180-200.

Jolley, J., & Maimone, L. (2022). Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning : A Review of the Literature. *L2 Journal*, 14(1).
<https://doi.org/10.5070/L214151760>

Loock, R. (2022). « Traduction & Qualité », « Comment enseigner (avec) la traduction automatique ? »—
[Sciencesconf.org.
https://tq2022.sciencesconf.org/resource/page/id/1](https://tq2022.sciencesconf.org/resource/page/id/1)

Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies : Theories and Applications* (Fourth edition).
[https://www.routledge.com/Introducing-Translation-Studies-Theories-and- Applications/Munday/p/book/9781138912557](https://www.routledge.com/Introducing-Translation-Studies-Theories-and-Applications/Munday/p/book/9781138912557)

Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning : Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL : The Journal of EUROCALL*, 21(2), 241-258.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0958344009000172>

Poibeau, T. (2019). *Babel 2.0 : Où va la traduction automatique?* Odile Jacob.

Schrøder, C. (2021, octobre 5). *Stor forvirring : Hvor mange skoler underviser egentligt i fransk?*
[https://www.folkeskolen.dk/fransk-tysk-og-fransk-tyskfransk/stor-forvirring-hvor-mange-skoler- underviser-egentligt-i-fransk/1369439](https://www.folkeskolen.dk/fransk-tysk-og-fransk-tyskfransk/stor-forvirring-hvor-mange-skoler-underviser-egentligt-i-fransk/1369439)

Schrøder, C. (2022a, février 22). *Tysklærere ønsker fokus på Google Translate : Det har ødelæggende effekt på tysktimerne.*

<https://www.folkeskolen.dk/hillerod-kommune-it-it-i-undervisningen/tysklaerere-onsker-fokus-pa-google-translate-det-har-odelaeggende-effekt-pa-tysktimerne/4124534>

Schrøder, C. (2022b, mars 8). *Nu skal elevernes holdning til Google Translate undersøges*.

<https://www.folkeskolen.dk/fransk-it-i-undervisningen-tyskfransk/nu-skal-elevernes-holdning-til-google-translate-undersoges/4174008>

Stricker-Nielsen, M. (2019). Elevers deltagelse i franskundervisningen. <https://ncff.dk/didaktisk-udvikling-viden-og-behov/fra-uddannelse-til-praksis-formidling-af-opgaver-og-afhandlinger-i-fremmedsprogsdidaktik/elevers-deltagelse-i-franskundervisningen>

Stricker-Nielsen, M., & Gregersen, A. S. (2020). Elevers deltagelse i franskundervisning – et studie i anvendelsen af digitale medier. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 26(70), Article 70.

<https://tidsskrift.dk/spr/article/view/131587>

Tsagari, D., & Floros, G. (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Cambridge Scholars Publisher. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docID=1477514>

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>

Wünsche, E. (2020, octobre 25). *Tabt i (Google) oversættelsen—Folkeskolen.dk*.

<https://www.folkeskolen.dk/1857391/tab-t-i-google-oversaettelsen>

Wünsche, E. (2022, février 6). *Maskinoversættelse og rugbrødsarbejde—Folkeskolen.dk*.

<https://www.folkeskolen.dk/1887805/maskinoversaettelse-og-rugbroedsarbejde>

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Nombre et répartition des écoles qui ont participé à l'étude 25

Tableau 2 Taux de réponses complètes obtenus par classe 25

Tableau 3 Nombres d'élèves ayant obtenu un relevé de note en fin d'année scolaire 26

Tableau 4 Taux de réponses par rapport à la population totale 26

Tableau 5 Répartition par classe 27

Tableau 6 Répartition en genre 27

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Les raisons qui incitent les répondants à choisir le français 28

Figure 2 Codage des 138 commentaires des répondants sur les raisons qui motivent leur choix du français 29

Figure 3 Motivation et efforts déclarés des répondants pour apprendre le français 31

Figure 4 Niveau déclaré de français des répondants 32

Figure 5 Niveau de français déclaré des répondants dans les quatre compétences langagières 32

Figure 6 Importance accordée à l'écrit selon les répondants.	33
Figure 7 Codage des 155 commentaires donnés par les répondants qui accordent de l'importance à l'écrit	34
Figure 8 Codage des 149 commentaires donnés par les répondants qui n'accordent pas d'importance à l'écrit ...35	
Figure 9 Usage supposé de la TA par les camarades de classe	37
Figure 10 Contexte d'utilisation de la TA par les répondants	37
Figure 11 Connaissance des répondants des outils permettant la TA	38
Figure 12 Capture d'écran de la traduction de l'expression <i>gå en tur</i> par <i>abcordbogen – Gylde</i> ndal	39
Figure 13 Taux de facilité et de confiance accordé à la TA par les répondants ...39	
Figure 14 Les éléments traduits souvent ou très souvent avec la TA par les répondants	40
Figure 15 Utilisation de la TA faites par les répondants	41
Figure 16 Codage des 141 commentaires sur les besoins langagiers des répondants	42
Figure 17 Traitement de la traduction proposée selon les répondants	44
Figure 18 Opinions des répondants sur la relation entre l'apprentissage du français et l'utilisation de la TA	45
Figure 19 Le niveau de dialogue avec les enseignants perçu par les répondants	46
Figure 20 Relation entre la motivation déclarée des répondants et leur utilisation de la TA et	47

Figure 21 Relation entre le niveau de français déclaré par les répondants et leur utilisation de la TA 48

Figure 22 Relation entre niveau à l'écrit déclaré par les répondants et leur utilisation de la TA 49

Figure 23 Relation entre le niveau de satisfaction et l'usage de la TA selon les répondants 50

Figure 24 Relation entre le niveau de confiance et l'usage de la TA selon les répondants 50

Figure 25 Relation entre le discours positif de l'enseignant et l'utilisation de la TA par les répondants51

Figure 26 Relation entre le discours négatif de l'enseignant et l'utilisation de la TA par les répondants 52

Figure 27 Relation entre la traduction au niveau du mot et le niveau de français déclaré des répondants 53

Figure 28 Relation entre la traduction de textes en entier et le niveau de français déclaré des répondants ...54

Figure 29 Relation entre les stratégies de vérification et le niveau de français déclaré des répondants 55

Figure 30 Relation une utilisation de la traduction telle quelle et le niveau de français déclaré des répondants 56

Figure 31 Relation entre les stratégies de révision et le niveau de français déclaré des répondants 57

Figure 32 Opinion des répondants sur l'accès à TA en cours et aux examens 58

Figure 33 Opinion croisée des répondants sur l'accès à TA en cours et aux examens 59

Figure 34 Répartition des 100 commentaires donnés par les répondants en fonction de leur opinion sur l'accès à la TA en cours et aux examens 59

ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Section 1 _Kære elev

Tusind tak fordi du vil hjælpe mig med at finde ud af, hvad eleverne, der lærer fransk i udskolingen, synes om oversættelsesmaskiner (OM), og hvad de bruger dem til.

Dette spørgeskema er **helt anonymt**, derfor kan du trygt svare på mine spørgsmål. God fornøjelse med skemaet: Jeg er spændt på at høre din mening :-)

Danièle

Section 2 – Première partie

De første spørgsmål handler om brug af oversættelsesmaskiner som fx Google Translate i alle fag og i din hverdag.

Ordet "oversættelsesmaskiner" er forkortet med **OM**.

Section 3

Hvor meget tror du, at dine klassekammerater bruger OM?

aldrig sjældent ofte meget ofte ved ikke

Section 4

Bruger du selv OM?

	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
Til skolearbejde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I din fritid (ikke skole-relevante aktiviteter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 5

Bruger du nogle af disse OM?

	kender ikke	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
Google Translate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microsoft oversættelse i Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Docs oversættelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DeepL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruger du andre OM'er til at oversætte med?

- (1) Ja - Angiv gerne hvilke: _____
- (2) Nej

Section 6

Hvad oversætter du typisk med OM?

	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
enkelte ord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dele af en sætning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hele sætninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hele tekster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 7

Hvor enig eller uenig er du i disse udsagn?

	meget enig	enig	uenig	meget uenig	ved ikke
OM er nemt at bruge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OM laver gode oversættelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er svært at stole på OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg sparer meget tid med OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er nemt at snyde med OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 8 – Deuxième partie

De næste spørgsmål handler om din brug af OM i faget fransk.

Section 9

Hvornår bruger du OM?

	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
Til at oversætte fra fransk til dansk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg skal skrive tekster på fransk i timerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg skal aflevere en skriftlig opgave i fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg har brug for at tjekke betydningen af et fransk ord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg har brug for at tjekke, at jeg har formuleret mig korrekt på fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg skal forberede en fremlæggelse til fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angiv gerne, om du bruger OM til andre sprog?

- (1) engelsk
- (2) tysk
- (3) andet _____

Angiv gerne, om du bruger OM til andre formål?

Section 10

Hvordan bruger du forslag på fransk, som du får af OM?

	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
Jeg bruger forslagene, som de er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg redigerer i forslagene, så de passer bedre til det, jeg gerne vil skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg dobbelttjekker ved at oversætte frem og tilbage mellem fransk og dansk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ændrer lidt i forslagene, så læreren ikke opdager, at jeg har brugt OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 11

Hvor enig eller uenig er du i disse udsagn?

	meget enig	enig	uenig	meget uenig	ved ikke
Jeg lærer mange nye franske ord, når jeg bruger OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gennemskuer nemt, om OM giver mig et godt forslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rigtig god til at bruge OM til fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ikke nok fransk til at gennemskue OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har mere tillid til mit eget fransk end det franske, som OM producerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ikke brug for at lære fransk, fordi jeg har OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med OM kan jeg få gode karakterer i fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 12 – Troisième partie

De næste spørgsmål handler om dit forhold til fransk.

Section 13

Hvorfor har du valgt fransk?

	ja	nej
Fordi jeg allerede kunne noget fransk i forvejen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg synes, at det lød spændende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg synes, at læreren virkede god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg synes, at fransk er et smukt sprog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg har venner, der taler fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg har familie, der taler fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg kunne få hjælp med lektierne derhjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi mine venner have valgt fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke ville have tysk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angiv gerne andre grunde:

Section 14

Hvordan vil du vurdere...

	meget lav	lav	mellem	høj	meget høj
din motivation for at lære fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dit niveau i fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din indsats i fransktimerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
din indsats med fransk derhjemme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 15

Hvordan er det for dig...

	meget svært	svært	mellem	nemt	meget nemt
at forstå fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at læse fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at tale fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at skrive på fransk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 16

Er det vigtigt for dig at lære at skrive på fransk?

- slet ikke vigtigt ikke særlig vigtigt vigtigt meget vigtigt

Begrund gerne dit svar.

Section 17 - Quatrième partie

De sidste spørgsmål handler om, hvordan I bruger OM i fransktimerne sammen med din fransklærer.

Section 18

Hvor ofte...

	aldrig	sjældent	ofte	meget ofte
laver I oversættelsesopgaver i fransktimerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oversætter I tekster med OM i fransktimerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
har jeres fransklærer fortalt om, hvordan I bedst kan bruge OM i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 19

Siger din fransklærer følgende?

	ja	nej	ved ikke
Du kan stole på OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du må bruge OM til nogle af dine opgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du lærer ikke noget ved at bruge OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er forbudt at bruge OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du kan lære noget ved at bruge OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du bliver straffet, hvis du bruger OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er en god idé at lære at bruge OM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 20

Hvad synes du selv?

	ja	nej	ved ikke
Det er en god idé at bruge OM i sprogundervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det burde være tilladt at bruge OM til de skriftlige prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du nogle kommentarer til de spørgsmål, du er blevet stillet? Skriv dem gerne her:

Section 21

Min klasse:

- 8. kl.
- 9. kl.
- 10. kl.
- Andet

Mit køn:

- pige
- dreng
- andet

Section 22

Tusind tak for din tid :-)

Når min undersøgelse er færdig, vil jeg gerne sende en lille rapport, så du ved, hvordan eleverne landet over har svaret på spørgsmålene.

Bonne journée !
Danièle

ANNEXE 2 – INSTRUCTIONS POUR LES ENSEIGNANTS

Kære fransklærer

Tusind tak fordi du vil hjælpe mig med min undersøgelse om elevernes brug af og syn på maskinoversættelse.

Jeg er nu klar med onlinespørgeskemaet 📩 som kan besvares i løbet af uge 9, 10, 11 eller 12. Jeg lukker for undersøgelsen d. 26. marts.

Spørgeskemaet er **kun til 8. 9. eller 10 klasse.**

Inden du beder eleverne om at udfylde spørgeskemaet, som tager max. 15 min. at udfylde, skal du gøre følgende:

- 1- Sende orienteringsbrevet til forældrene via Aula eller en anden platform. (Brevet er vedhæftet)
- 2- Gøre følgende link til spørgeskemaet tilgængeligt for eleverne via en af de platforme, som I bruger til dagligt. (Husk at slette linket fra platformen efter alle har svaret.)

<https://www.survey-xact.dk/LinkCollector?key=5149PWESL115>

- 3- Sørge for at eleverne har en PC eller en iPad til rådighed. (Telefon går også, men er ikke optimalt.)
- 4- Læse en besked fra mig til eleverne, inden de går i gang med at svare på spørgeskemaet (Beskeden er vedhæftet)

Når dine elever har svaret, må du gerne sende mig en lille mail til orientering. Endnu en gang tak for din hjælp. Jeg er meget spændt på resultatet.

Bedste hilsner Danièle

PS1: Jeg vedhæfter spørgeskemaet (OM til elever) i Word format, så du kan se, hvad dine elever bliver bedt om at svare på.

PS2: Hvis der er noget, der ikke giver mening må du endelig sige til 🙏

ANNEXE 3 – INFORMATIONS POUR LES PARENTS

København, d. 1. marts 2022

Kære forældre til elever, der har fransk i 8. 9. eller 10. klasse

Jeg hedder Danièle Eychenne og er i forbindelse med mit speciale på Københavns Universitet i gang med en undersøgelse af elevernes brug af og syn på oversættelsesmaskiner, som fx Google Translate. Formålet med undersøgelsen er at indsamle viden, der kan bidrage til en konstruktiv dialog om anvendelse af maskinoversættelse i sprogundervisningen.

I den anledning vil jeg gerne bede de elever, der har fransk i udskolingen om at udfylde et online spørgeskema i fransktimen. Spørgeskemaet tager max. 15 min. at udfylde og vil blive introduceret af læreren i en fransktime i løbet af marts måned.

Spørgeskemaet er helt anonymt og besvarelserne vil ikke kunne spores hverken til den enkelte elev eller til de enkelte klasser. Alle besvarelser opbevares forsvarligt og vil ikke kunne bruges af andre.

Det er helt frivilligt for eleverne at udfylde spørgeskemaet, og hvis I af en eller anden grund ikke ønsker, at jeres barn deltager, skal I blot orientere læreren om det.

I håb om jeres opbakning.

Venlig hilsen
Danièle

Tel: 4541897431

e-mail: dey@kp.dk

ANNEXE 4 – MESSAGE POUR LES ÉLÈVES

Besked til eleverne

Kære elever

Jeg hedder Danièle Eychenne og interesserer mig for maskinoversættelse som fx Google Translate. Lige om lidt får I et link til et spørgeskema, som I skal svare på.

Jeg har lavet det spørgeskema, fordi jeg gerne vil vide noget om, hvordan I elever bruger maskinoversættelse, og hvad I synes om det.

Jeg synes selv, at det er et meget vigtigt emne, fordi maskinoversættelse er kommet for at blive, og fordi vi i dag ved, at alle bruger det, men ingen taler om det.

Maskinoversættelse er forbudt til eksamen og de voksne har mange forskellige meninger om det. Meningen spørger eleverne om, hvad de synes. Derfor har I nu chancen for at komme med jeres mening.

Spørgeskemaet er 100% anonymt. Jeg får ikke at vide, hvad I hedder eller hvilken skole I kommer fra. Jeres lærere får heller intet at vide om jeres svar.

Det tager ca. 15 min. af udfylde skemaet. I får spørgsmål, som skal krydses af.

Til nogle af spørgsmålene er der tekstfelter, men det er helt frivilligt at udfylde disse tekstfelter. Men, hvis I har lyst til det, er I meget velkomne til at skrive kommentarer eller uddybe jeres mening undervejs.

Jeg håber, at jeg får mange spændende svar fra jer og at jeg bliver lidt mere klog på, hvordan vi kan bruge maskinoversættelse på en fornuftig måde i sprogundervisningen.

Tusind tak for jeres hjælp. Danièle

ⁱ”Helt konkret kan det handle om at præsentere dem (eleverne) for varierede værktøjer, som kan bruges til at kompensere for mangler og støtte kommunikationen, fx kan en oversættelsesmaskine i nogle situationer kompensere for en elevs manglende ordforråd i arbejdet
ⁱⁱ”Det kan være en god idé at tale i fagteamet og mere generelt med sprogkolleger om deres holdning til og anvendelse af maskinoversættelse. Særligt fordi kompetencemålene skal mestres uden brug maskinoversættelse, og fordi det ikke er tilladt at benytte maskinoversættelse ved prøverne” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, p. 76).

ⁱⁱⁱ Les chiffres proviennent de la base statistique du ministère de l'éducation nationale danois
<https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1607.aspx>

^{iv} Toutes les citations des élèves seront rapportées telles quelles.

^v Le numéro indiqué entre parenthèse après chaque citation réfère à l'identifiant du répondant plus la classe et le genre, m pour masculin, f pour féminin et n pour neutre.

^{vi} Nous avons choisi le niveau général, plutôt que le niveau de difficulté à l'écrit, car les répondants y sont répartis de manière égale selon une distribution normale.