

# Digitalisation des outils de référence: enjeux et perspectives pour l'enseignement de la traduction vers le français L2

**Sara COTELLI KURETH**

Université de Neuchâtel  
Centre de langues  
Avenue du 1<sup>er</sup>-Mars 26, 2000 Neuchâtel, Suisse  
sara.cotelli@unine.ch

**Alain KAMBER**

Université de Neuchâtel  
Institut de langue et civilisation françaises  
Faubourg de l'Hôpital 61-63, 2000 Neuchâtel, Suisse  
alain.kamber@unine.ch

Many universities offer translation courses in their modern language curricula as part of L2 teaching. Each one defines different modalities in terms of the resources allowed for these exercises, especially during exams. In recent years, however, a growing number of online tools – monolingual and bilingual dictionaries, bi-concordances, terminology databases, machine translators and corpora – have become available to learners. Such an explosion in the offer and accessibility of tools is likely to impact both teaching/learning and the way in which acquired skills are tested.

This article presents the first results of an action research on the progressive introduction of digital tools in two L2 French translation courses. Two series of semi-structured interviews conducted with our students will first allow us to establish what tools are spontaneously used by translation students today. Secondly, these results will be compared to the real practices of the candidates during the examination validating the semester.

**Keywords:**

translation into L2, dictionaries, digital resources, learners' practices and representations.

**Mots-clés:**

traduction en L2, dictionnaires, ressources numériques, pratiques et représentations des apprenant-e-s.

## 1. Introduction

Longtemps, les spécialistes en lexicologie ont porté leur attention principalement sur la conception des dictionnaires (organisation du contenu, structure des articles, sélection des informations, tri et choix des entrées, etc.). Dans un passé plus récent, les maisons d'édition se sont également efforcées de créer des versions électroniques de dictionnaires existants, essayant de les rendre plus adaptées aux attentes du public, même s'il faut bien admettre que l'expérience a montré que les versions numérisées de certains dictionnaires n'apportaient pas forcément toujours une véritable plus-value par rapport à leurs versions papier d'origine.



Mais, accaparés par le produit lui-même, les lexicologues ont largement négligé le destinataire de leur travail: l'utilisateur des dictionnaires, que Wiegand (1977: 59) qualifiait de "célèbre inconnu" (ein "bekannter Unbekannter"), et dont on ne savait que peu de chose. On savait qu'il existait, certes, mais on ignorait complètement quelles étaient ses attentes, comment il procédait, quels besoins linguistiques ou langagiers il avait et/ou quelles difficultés il rencontrait dans la consultation des dictionnaires.

Au cours des dernières années, la recherche sur l'utilisation des dictionnaires s'est attachée à combler ces lacunes. Logiquement, elle s'est concentrée sur l'utilisation des dictionnaires en ligne (voir notamment Domínguez Vázquez, Mollica & Nied Curcio 2014a, 2014b; Müller-Spitzer 2014; Tiberius & Müller-Spitzer 2015). Les études récentes montrent en effet que les utilisatrices<sup>1</sup> privilégient les dictionnaires en ligne (cf. Domínguez Vázquez, Mirazo Balsa & Vidal Pérez 2013; Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro 2015) et les applications (cf. Nied Curcio 2014, 2015), au détriment des dictionnaires papier, qui ont pour ainsi dire disparu des salles de classe même à l'université (voir Mollica 2020).

Mais malgré un certain nombre d'études parues ces dix dernières années, beaucoup reste à faire, raison pour laquelle nous avons décidé d'entamer une recherche-action (Macaire 2011) qui mettrait au centre les propos et les pratiques concrètes d'utilisatrices, apprenantes du français à l'Université de Neuchâtel, non seulement face aux dictionnaires – papier ou numériques – et aux applications, mais aussi face à toutes les ressources numériques qu'elles connaissent ou découvrent dans leur apprentissage (concordanciers, traducteurs automatiques et corpus notamment).

Après une brève présentation des modalités de notre recherche-action, nous nous intéresserons aux représentations et aux pratiques déclarées des utilisatrices des ressources par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs effectués avec nos étudiantes. Nous présenterons ensuite quelques exemples concrets d'utilisation des outils recueillis durant l'examen validant le semestre. Nous tenterons enfin de dresser une typologie des utilisatrices et de tirer quelques conclusions encore très provisoires de nos observations.

## 2. Présentation du projet

Notre idée de départ était d'établir un état des lieux des pratiques dans un type de cours dans lequel les apprenantes d'une L2 sont *a priori* appelées à utiliser intensément des outils numériques: la traduction. Nous nous sommes donc focalisés sur deux cours de traduction (allemand-français et anglais-français) dispensés comme cours à option à l'Institut de langue et civilisation françaises

---

<sup>1</sup> Afin de faciliter la lecture de cet article, nous utilisons le féminin générique pour désigner l'ensemble de nos étudiant-e-s. Il désigne aussi bien les femmes que les hommes.

de l'université de Neuchâtel. Partant du constat que le travail de traduction a beaucoup évolué suite à la mise à disposition gratuite, sur internet, de toute une série d'outils, partant également de l'hypothèse que la plupart de ces outils sont connus de nos étudiantes, qui certainement y recourent pour faire leurs devoirs, nous avons estimé qu'il était temps d'envisager de thématiser leur utilisation dans notre enseignement.

### *2.1 Les étapes du projet*

Pour dresser l'inventaire des pratiques effectives des personnes concernées et de leurs représentations sur leur activité de traduction, et donc de décider d'un éventuel changement dans nos méthodes d'enseignement et d'évaluation, nous avons imaginé une procédure en trois étapes, correspondant à trois semestres de cours:

#### **Phase 1:**

- aucun changement dans la façon de dispenser les cours de traduction allemand-français et anglais-français
- aucun changement dans les modalités d'examen
- enquête sur les outils de référence utilisés par les apprenantes, par l'intermédiaire de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés

#### **Phase 2:**

- aucun changement dans la façon de dispenser les cours de traduction allemand-français et anglais-français
- changements dans les modalités d'examen: possibilité d'utiliser les ressources disponibles en ligne en laboratoire multimédia
- enquête sur les outils de référence utilisés par les apprenantes, par l'intermédiaire de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés

#### **Phase 3:**

- en classe, introduction d'activités qui présentent et permettent d'apprendre à utiliser les principaux outils en ligne pour la traduction
- entretiens semi-dirigés et capture d'écran lors de la traduction d'un court texte pour documenter la façon dont les étudiantes travaillent.

Les résultats présentés ici portent sur les phases 1 et 2, la phase 2 ayant été répétée sur deux semestres en raison du nombre restreint de participantes aux cours (N total = 26) et la phase 3 devant encore être mise en œuvre.

### *2.2 Les données récoltées*

#### **2.2.1 Entretiens semi-directifs**

Nous avons effectué des entretiens d'une vingtaine de minutes avec 26 étudiantes entre mai et décembre 2019. Les questions portaient sur leur utilisation des ressources numériques et, plus généralement, sur le cours de traduction. Nous souhaitons récolter à la fois des informations sur notre

enseignement (quelques questions générales sur l'apport du cours et l'intérêt de la traduction dans l'apprentissage des langues) et sur la connaissance et l'utilisation des différents outils par les étudiantes interrogées.

Nous avons ensuite effectué une transcription orthographique des entretiens selon les modalités décrites en annexe. Les transcriptions ont également été anonymisées. C'est sur cette base que nous avons effectué l'analyse du contenu de ces entretiens, en nous focalisant sur les représentations quant aux outils de traduction qui s'en dégagent.

### 2.2.2 Captures d'écran

Les cours sont validés par un examen écrit de deux heures pour lequel les étudiantes n'avaient traditionnellement à disposition que les versions papier d'un dictionnaire bilingue et du *Petit Robert*. Pour la phase 2, nous avons modifié les modalités d'examen et ajouté à ces deux dictionnaires la consultation de toutes les ressources en ligne souhaitées. En revanche, les candidates devaient rendre leur travail sous forme manuscrite (ceci pour éviter les simples copiés-collés des traducteurs automatiques) et n'avaient pas droit aux smartphones.

Les examens ont eu lieu au laboratoire multimédia (LMM) de l'institut. Un logiciel de capture d'écran, OBS-Studio<sup>2</sup>, nous a permis d'enregistrer les écrans des candidates. Le système informatique du LMM permet de visionner tous les écrans en même temps ou d'agrandir l'un ou l'autre écran. Nous avons ainsi eu la possibilité d'observer un écran spécifique de manière ciblée lorsque nous remarquions qu'il s'y passait quelque chose de particulièrement intéressant.

## 3. Représentations des utilisatrices

Un point s'est révélé particulièrement frappant lors de l'analyse des entretiens: il semble en effet que les représentations des étudiantes s'appuient principalement sur une opposition entre dictionnaire papier et outils numériques. En d'autres termes, elles font une distinction entre les supports mais ne décèlent aucune différence dans le contenu des outils numériques. Les outils *online*, disponibles de façon digitale, sont évidemment très diversifiés, mais ils sont présents comme un bloc monolithique dans les représentations des utilisatrices. Autrement dit, elles pensent les outils en termes de **support** et non pas en termes de **contenu**. À part deux spécificités propres aux dictionnaires papier, toutes les représentations que nous avons pu extraire des données s'articulent autour de cet axe.

---

<sup>2</sup> <https://obsproject.com/fr>

### 3.1 La fiabilité

Le premier critère pertinent tourne autour de la notion de fiabilité (voir à ce propos Müller-Spitzer & Koplenig 2014). Pour les utilisatrices, les dictionnaires papier sont plus fiables, plus "reliable", comme l'exprime ET21:

**(1) ET21EN, 9:14-9:20**

le dictionnaire papier je crois parce qu'il faut toujours avoir parce qu'ils sont le le plus exact le plus **reliable**/

Cet avis est largement partagé par ET3:

**(2) ET3EN, 9:45-10:24**

si tu es dans la rue et tu veux chercher un mot ou traduire un mot spécifique et tu es avec tes amis et tu ne sais pas comment traduire un mot d'anglais en français tu peux utiliser les outils numériques mais si je dois faire une VRAIE traduction une traduction BIEN je voulais utiliser le dictionnaire pas le . (...) non je pense que **la qualité est mieux** dans le dictionnaire

Notons d'abord que pour nos participantes en général, "le dictionnaire" fait toujours référence au dictionnaire papier traditionnel, qu'il soit bilingue ou monolingue. En termes de contenu, ET3 fait ici allusion à l'utilisation du dictionnaire pour trouver la signification d'un mot. Elle établit une hiérarchie entre dictionnaire papier et dictionnaire numérique en leur attribuant des contextes d'utilisation, formels et informels. Non seulement les deux outils sont différents en termes de qualité mais ils induisent aussi une qualité dans l'output qu'ils permettent: la traduction.

ET23 pour sa part émet des doutes quant à la fiabilité de *Leo* et *Pons*<sup>3</sup>:

**(3) ET23DE, 6:00-6:17**

moi j'ai j'ai aucune expérience et je sais que pons et leo ce sont pas des des dictionnaires euh **très exacts spécifiques** alors peut-être c'est bon pour hum apprendre comment utiliser ces outils-là en classe

Ce dernier commentaire est intéressant dans la mesure où les doutes exprimés par l'étudiante (cf. Müller-Spitzer, Koplenig & Töpel 2011) appellent une réponse de la part des professeurs ainsi qu'un travail en classe sur le maniement des outils.

### 3.2 La vitesse de consultation

Le deuxième point saillant est celui de la vitesse de travail. Il est relevé par une très grande majorité des utilisatrices. Chercher dans le dictionnaire papier prendrait beaucoup plus de temps que de faire appel à des outils en ligne. L'une des étudiantes mentionne même qu'elle n'a plus ouvert un dictionnaire depuis l'école primaire:

<sup>3</sup> Deux dictionnaires bilingues disponibles gratuitement en ligne: <https://dict.leo.org/allemand-fran%C3%A7ais/> et <https://fr.pons.com/traduction>

**(4) ET25DE, 5:10-5:24**

mais ça prend aussi **plus de temps** . De chercher des mots dans le pons au lieu de écrire **vite** les quatre lettres en ligne (rire)

**(5) ET20EN, 5:10-5:23**

sans l'internet je vais utiliser le dictionnaire . et i don't know in french but it would **take ages** . looking for the word

De même, il y a quasi-unanimité pour dire qu'utiliser les outils numériques permet de travailler plus vite:

**(6) ET18DE-EN, 7:45-7:58**

ben on quand on utilise les outils numériques je pense qu'on travaille **plus vite**

**(7) ET19DE, 6:24-6:26**

ET19: je n'ai pas encore pensé de ça euh oui . Je pense j'utilise plus les choses online que les dictionnaires

INT: les dictionnaires papier

ET19: les livres oui parce que **c'est plus rapide pour moi**

**3.3 La difficulté de consultation**

Le troisième point relevé est en lien avec la difficulté de consultation. Chercher dans un dictionnaire papier demande plus de travail: il faut connaître l'ordre alphabétique et surtout savoir comment orthographier le mot, comme le dit ET16, "dans les livres on doit chercher la lettre d'abord ensuite la suite de des lettres et tout et tout", cela requiert donc "plus de travail". Alors que comme le montre la citation (10), même si on orthographie mal en ligne, l'outil cherchera quand même et, malgré l'erreur, fournira souvent le mot recherché.

**(8) ET16EN, 4:39-5:00**

sur internet on cherche le mot on on a le mot on essaie de la chercher mais euh on fait pas le travail nous-même alors ben par contre sur euh dans les livres on doit chercher la lettre d'abord ensuite la suite de des lettres et tout et tout il y a **il y a plus de travail avec les livres** que l'outil sur internet

**(9) ET15EN, 8:50-9:05**

à mon avis les les outils en ligne ils sont plus faciles que les outils euh des les livres et tout (...) **ils sont plus faciles** si si vous voulez chercher un mot c'est plus facile à de trouver

**(10) ET24DE, 0:58-1:22**

parce qu'on a vraiment l'habitude avec le portable ou l'ordinateur . Et aussi si tu écris pas juste le mot parfois ça trouve le mot comme **ça c'est vraiment facile** de trouver la traduction je pense

**3.4 Le plaisir de l'objet**

Finalement, nous avons trouvé deux arguments qui concernent uniquement les dictionnaires papier. Certaines étudiantes ont un plaisir qui est directement associé à la matérialité de l'objet livre, comme dans la citation (12), avec cette

étudiante qui aime "toucher les pages", mais aussi partir à la découverte d'autres mots ou de citations.

**(11) ET11DE, 5:00-5:40**

(sur le Petit Robert) c'est très pratique parce que bon ça prend plus de temps évidemment de chercher les mots mais bon pour moi **c'est aussi un petit bonheur** de: ça me fait **plaisir** euh de chercher dans le Petit Ro- de travailler avec cet outil là et puis je trouve quand même c'est pratique (...) puis il y a les citations donc euh ça peut faire **plaisir** on voit un peu l'emploi du mot

**(12) ET16EN, 3:54-4:24**

moi j'aime bien déjà j'aime bien euh avoir un livre que: une tablette ou bien le net pour pour faire euh: mes devoirs euh XXX

INT: donc vous préférez le livre à la tablette ou au natel .. pourquoi/

ET16: moi j'aime bien les livres (toux) pardon parce que je touche les pages et tout et tout et regarder aussi des autres mots que j'ai pas besoin mais peut-être je vais les utiliser quelque euh . quelque part mais euh: effectivement ils sont hyper bien moi je je les trouve bien.

### 3.5 *Éloge de la lenteur*

Le second argument favorable au format papier fait référence aux avantages cognitifs de la consultation du dictionnaire traditionnel en raison de la lenteur du processus:

**(13) ET25DE, 7:59-8:32**

mais je pense si on peut regarder dans le dictionnaire en livre c'est ... **on: réfléchit un peu plus** pour ce mot on si on parce qu'on le cherche et on l'a dans la tête et on réfléchit un peu plus et peut-être **ça reste un peu plus dans la tête** pour le garder et si on le fait à l'ordinateur je pense d'une part ça va très rapide

### 3.6 *Des avantages (théoriques) évidents*

Pour conclure, selon les représentations des utilisatrices, il faudrait plutôt utiliser un dictionnaire papier: il est fiable et précis, il procure du plaisir et permet un apprentissage en profondeur. Son seul défaut est que sa consultation prend du temps et qu'il est peu pratique à transporter. Les outils numériques quant à eux ont l'avantage d'être efficaces et rapides mais ils sont peu fiables et peu précis. Malgré ce plébiscite du dictionnaire papier, une utilisatrice prédit sa disparition:

**(14) ET10DE, 9:08-9:10**

on a que les ordinateurs et les portables et **les livres vont disparaître**

Dès lors, la question se pose: qu'en est-il des pratiques? Les points forts supposés du dictionnaire papier poussent-ils les apprenties-traductrices à les utiliser en priorité? Comme le laisse entendre cette dernière citation, il n'en est rien.

#### 4. Pratiques auto-déclarées des utilisatrices

Le tableau 1 présente l'ensemble des outils que les apprenantes ont déclaré connaître et/ou utiliser, au cours des entretiens semi-directifs, pour faire leurs devoirs:

Type d'outil	Dictionnaires bilingues					Bi-concordanciers		Traducteurs automatiques			Dictionnaires monolingues				Corpus	Autres		
	Dictionnaire papier	Pons phone	Leo	Langenscheidt	wordreference	Linguee	Reverso context	DeepL	Google translate	Reverso traduction	Petit Robert (papier)	Grand Robert online	Larousse	www.cnrtl.fr	Reverso conjugaison	Wortschatz Leipzig	Google	BtB termium cooc.
ET1EN																		
ET2EN																		
ET3EN																		
ET4EN																		
ET5EN																		
ET6EN																		
ET7DE																		
ET8DE																		
ET9EN																		
ET10DE																		
ET11DE																		
ET12EN																		
ET13DE																		
ET14DE																		
ET15EN																		
ET16EN																		
ET17EN																		
ET18DE-EN																		
ET19DE																		
ET20EN																		
ET21EN																		
ET22DE																		
ET23DE																		
ET24DE																		
ET25DE																		
ET26DE																		

Tab. 1: Ressources utilisées pour les devoirs à domicile (gris foncé: outil connu et utilisé; gris clair: outil connu mais pas utilisé)

Seules 5 des personnes testées utilisent le *Petit Robert* pour leurs devoirs, une seule un dictionnaire bilingue papier. Malgré les vertus qu'on leur prête dans le

discours, les dictionnaires papier ne sont donc utilisés que de façon très anecdotique. Ce sont les dictionnaires en ligne qui sont le plus utilisés, par 20 étudiantes sur 26. Il est intéressant de noter qu'en majorité les apprenantes utilisent plusieurs outils, dont un dictionnaire bilingue. La moyenne se situe à un peu plus de 2 outils par personne mais le nombre de ressources mobilisées oscille entre 1 et 5 selon les cas. Ce qui étonne particulièrement, à la vue de ce tableau, c'est le fait qu'individuellement les étudiantes utilisent et même connaissent en fin de compte peu d'outils.

Finalement, nous avons recensé les différentes affirmations dans les entretiens qui permettent de répondre aux deux questions suivantes, qui s'avèrent fondamentales: pour quels motifs les personnes testées élisent-elles ou au contraire rejettent-elles un outil donné?

Il apparaît que 4 raisons jouent un rôle dans le choix d'un outil. Tout d'abord, **l'efficacité** est présentée comme prépondérante, surtout en relation avec le type d'informations que l'outil fournit. Cet argument est souvent évoqué pour les bi-concordanciers, dont les utilisatrices apprécient les connaissances qu'ils leur apportent sur le contexte d'utilisation. La **familiarité** semble aussi jouer un rôle important: on utilise de préférence les ressources dont on a l'habitude, et peu d'étudiantes sont friandes de nouveauté. On peut y voir une preuve dans l'utilisation du corpus *Wortschatz Leipzig*<sup>4</sup> par 4 participantes au cours de traduction allemand-français. L'enseignant a présenté ce corpus en classe et quelques participantes se sont aventurées à l'utiliser, mais pas très souvent selon leurs dires, et principalement pour la recherche de prépositions liées à des verbes. Cela nous amène à la raison suivante, la **connaissance de ces outils**. Si le tableau révèle une méconnaissance générale des ressources disponibles, l'idée revient à plusieurs reprises que les pairs se transmettent des informations concernant les sites internet et les applications. C'est le cas notamment pour *DeepL* et *Linguee*. Finalement, certaines mettent en avant le **côté plus pratique** des outils numériques. L'extrait suivant montre bien le processus pour l'application smartphone de *Pons*.

**(15) ET26DE, 11:27-12:00**

eum je pense que c'est vraiment à cause de application parce que l'application téléphone c'est une application qui marche sans internet alors je l'ai téléchargée une fois et depuis ce moment-là quand il y a les mots j'utilise seulement pons et sinon je je vais regarde sur internet et là c'est pas grave si c'est langenscheidt ou quelque chose d'autre je veux seulement trouver le mot

Au vu de ce témoignage et d'autres que nous avons récoltés, nous sommes amenés à préciser le constat fait plus haut sur l'importance du support des outils. Plutôt qu'un contraste entre dictionnaire papier et outils numériques, il faudrait ainsi insister sur la distinction entre livre et smartphone. Il semblerait en

<sup>4</sup> [https://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra\\_mixed\\_2012](https://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012)

effet que la plupart de nos étudiantes utilisent presque exclusivement les outils numériques sur leur téléphone. Cette précision est intéressante. En effet, les portables sont interdits dans les salles d'examen et l'habitude d'utiliser un smartphone semble avoir joué des tours à une étudiante qui a découvert lors de l'examen que l'application dont elle avait l'habitude ne fonctionnait pas de la même façon sur le téléphone et sur l'ordinateur.

*A contrario*, pourquoi les utilisatrices décident-elles de ne pas recourir à certains outils (voir les cases en gris clair dans le Tab. 1: outils connus mais non utilisés)? En premier lieu, certains outils ne sont **pas assez clairs et faciles d'utilisation** et, par conséquent, les apprenantes en privilégient d'autres. Par exemple, une étudiante dit détester *Linguee*, trouvant cette application trop "chaotique". La **fiabilité** de l'outil entre également en ligne de compte. On préfère éviter les outils qui n'ont pas une bonne réputation de fiabilité. L'outil le plus souvent incriminé est *Google Translate*, qui par ailleurs est utilisé et préféré par d'autres étudiantes. Finalement, il arrive que des **figures d'autorité** – notamment des enseignantes – mettent en garde contre certains outils. C'est apparemment le cas dans certaines universités, où on conseille par exemple aux apprenantes de privilégier l'application *Pons* et de ne pas utiliser *Leo*.

#### (16) ET8DE, 5:06-5:50

c'était à l'université à zurich qu'ils nous ont dit que pons c'est mieux que leo parce que . il y a plus des phrases ou ouais aussi le contexte ou je sais pas peut-être leo il y a plus seulement le vocabulaire/ aucune idée mais ouais ils ont dit que c'est mieux d'utiliser pons que leo mais si on tape par exemple le verbe sur leo il il donne aussi le verbe fléchi et c'est pour ça que des fois j'utilise leo parce que si je veux voir par exemple la forme de passé simple on peut le voir là

On voit ici que la préférence personnelle de l'utilisatrice va à *Leo* qu'elle trouve pratique en termes de contenu. Elle consulte toutefois quand même *Pons* en priorité, car une figure d'autorité a décrété que *Pons* était de meilleure qualité.

## 5. Exemples concrets d'utilisation des outils

Dans un second temps, par le recueil de données en examen, nous avons cherché à savoir quelles étaient les pratiques et stratégies concrètes et réelles de nos apprenantes et, dans une certaine mesure, à quel point elles étaient conformes à leurs déclarations en entretien. Nous allons nous intéresser ci-dessous à l'utilisation des ressources numériques dans deux situations distinctes de l'examen de traduction allemand-français.

### 5.1 Des pratiques diverses pour des résultats contrastés

Le premier cas observé s'inscrit dans une démarche contrastive de phrases à corriger. Ces extraits ont été sélectionnés par l'enseignant dans les traductions rendues pour correction par les étudiantes durant le semestre et ont fait l'objet de discussions en classe. On peut dire pour résumer qu'il s'agit de phénomènes

du type "erreurs fréquentes ou difficultés récurrentes de germanophones en français".

**2. Corrigez les phrases suivantes:**

1. Il ne faisait pas du sens de se disputer.
2. Evelyn ne semblait pas d'avoir des intérêts.
3. C'était un de ces endroits où les repas portaient des noms originels et on offrait des demi-portions.
4. Sur la stupide petite table blanche sont des tulipes et des freesias dans un vase.
5. A moi, ça plaît.

Fig. 1: Extrait de l'examen allemand-français: phrases à corriger

La première phrase proposée (*Il ne faisait pas du sens de se disputer*) correspond au texte source **Es lohnte keinen Streit, denn im Grunde, wie gesagt, war es eine glückliche Ehe** (Max Frisch: *Stiller*) et pose le double problème de la traduction de "es" et de l'utilisation de locutions telles que "faire du sens", "faire sens" ou "avoir du sens". Des traductions possibles seraient par exemple: *Cela ne valait pas la peine de se disputer, [parce qu'au fond, comme je l'ai dit, c'était un mariage heureux] / Cela ne valait pas le coup de se disputer / Cela n'avait pas de sens de se disputer.*

Confrontée à cette tâche de correction, ET22 commence par essayer d'utiliser le corpus français de *Wortschatz Leipzig* et introduit "faire du sens" comme terme de recherche, une tentative vouée à l'échec puisque ce corpus n'accepte que des requêtes d'un seul mot-forme. Elle clique alors sur l'un des composants de la locution, le nom "sens", consulte les voisins de droite privilégiés de ce terme, puis... finit par revenir à *Pons*, un outil qui lui est familier et dans lequel elle introduit à nouveau l'expression complète. Le résultat de sa requête sera le suivant<sup>5</sup>:

*1. Il ne fait pas de sens de se disputer.*

La correction proposée par l'étudiante, minimale, porte sur deux points: d'une part, elle met le verbe au présent, ce qui reste anecdotique, et d'autre part – et surtout – elle transforme le déterminant avec le passage de "du" à "de", une modification nécessaire eu égard à la présence d'une négation. En revanche, elle ne relève ni le problème lié au pronom impersonnel "il" ni celui lié à la locution elle-même.

Face à la même tâche, ET8 utilise, elle, *Linguee*, qui permet des recherches combinées. Elle y introduit "ne faisait pas de sens" et obtient comme première réponse la phrase *D'autre part, lors de l'expédition de la robe, le repassage ne*

<sup>5</sup> Dans cet extrait de copie d'examen et les suivants, les mots uniquement biffés ou soulignés correspondent à la correction par l'enseignant.

*fait pas de sens car celle-ci est emballée dans un carton pour l'expédition*<sup>6</sup>. Elle y trouve donc en quelque sorte la confirmation de son hypothèse, qui était qu'il fallait modifier le déterminant à cause de la négation, et corrige l'extrait de la façon suivante:

1. ~~Il ne faisait pas du~~<sup>de</sup> sens de se disputer.

Par contre, comme la candidate précédente, elle ne remet en cause ni le sujet "il" ni le choix du verbe "faire".

Enfin, une troisième étudiante, ET25, recourt à une stratégie très différente pour tenter de résoudre le problème. Elle décide d'utiliser le correcteur d'orthographe et de grammaire de *Reverso*<sup>7</sup> et y introduit la phrase complète. Le correcteur ne décelant aucune erreur, elle change d'outil et passe à *Language Tool*<sup>8</sup> (le fait qu'elle procède à une recherche d'un correcteur grammatical sur *Google* pour y arriver nous amène d'ailleurs à nous demander si elle avait connaissance de cet outil avant l'examen ou si elle l'a découvert par hasard). Après avoir à nouveau introduit la phrase entière, elle obtient une information intéressante, le logiciel indiquant que l'expression "faire du sens" est un anglicisme dérivé de "to make sense" et recommandant l'utilisation, en français de "avoir du sens". À la fin de cette recherche, elle nous livre le résultat suivant:

1. Ça n'avait aucune sens de se disputer

Il apparaît clairement dans ce cas que la variété des outils consultés et la répétition des recherches effectuées, couplées très probablement à une intuition de départ de l'étudiante, sont propres à permettre la production d'un énoncé adéquat.

## 5.2 L'utilisation intensive d'une ressource

Le deuxième cas que nous souhaitons aborder est un exemple d'usage intensif de *DeepL*<sup>9</sup> par une étudiante, dans un contexte de traduction de texte inconnu cette fois. L'extrait est le suivant:

<sup>6</sup> <https://www.linguee.fr/francais-allemand/search?source=auto&query=%CA%BAne+faisait+pas+de+sens%CA%BA+>

<sup>7</sup> <https://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais/>

<sup>8</sup> <https://languagetool.org/fr/>

<sup>9</sup> <https://www.deepl.com/translator>

## 2. Peter Härtling: *Felix Guttman*

Ich traue ihm alles zu. *Er könnte wieder, wie vor Jahren, unerwartet im Treppenhaus stehen, nach den Kindern rufen, in der Küche nachsehen, was es zum Abendessen gibt, mich knapp grüßen, sich dann auf die Terrasse setzen, den abgenutzten Hut auf den Knien, und, kaum haben wir das Gespräch begonnen, wieder aufstehen und sich verabschieden.* Er geht durch den Garten, zur Pforte hinaus, den Mantel, wie immer, offen, den Hut wieder auf, klein, sehr klein, doch unverletzbar, merkwürdig dauerhaft.

Fig. 2: Extrait de l'examen allemand-français: texte à traduire (nos italiques)

L'élément saillant de ce texte est la syntaxe de la deuxième phrase, propre à poser des problèmes: un semi-auxiliaire de modalité *könnte* suivi d'une série de 7 infinitifs (*stehen, rufen, nachsehen, grüßen, sich setzen, aufstehen, sich verabschieden*), le tout entrecoupé d'éléments intercalés entre virgules (*wie vor Jahren, was es zum Abendessen gibt, den abgenutzten Hut auf den Knien, kaum haben wir das Gespräch begonnen*).

Nous allons illustrer par trois captures d'écran la stratégie de l'étudiante ET27 face à ce texte. Ces étapes sont représentatives d'un total de 10'27" de processus de traduction.

Étape numéro 1: on met tout dans *DeepL*

L'étudiante ET27 commence par introduire la phrase complète dans le traducteur automatique:



Fig. 3: Fenêtre *DeepL* après 1'38"

Comme on peut le voir, le logiciel propose une version française quelque peu approximative: *crier pour les enfants; être inférieur dans la cuisine, ce qui est pour le dîner; s'agenouiller sur le chapeau usé* en particulier s'avèrent très problématiques. En revanche, la structure verbale qui s'étend à travers toute la phrase, avec un semi-auxiliaire *pouvait* et 7 infinitifs, est correctement analysée et transcrite.

L'étudiante ne se contente toutefois pas de cette première suggestion. D'origine tchèque, elle va ainsi consulter par deux fois un dictionnaire bilingue, tchèque-

allemand d'abord (2'56") pour *zutrauen*, puis tchèque-français (03'08") pour *unerwartet*. Elle introduit ensuite (03'23") le même *unerwartet* dans *Linguee* allemand-français.

### Étape numéro 2: on retranche

Ayant apparemment compris la structure générale de la phrase, ET27 met alors en place une stratégie de travail visant à en diminuer la complexité: elle commence à réduire systématiquement le contexte, en supprimant tour à tour les éléments situés en tête de phrase:

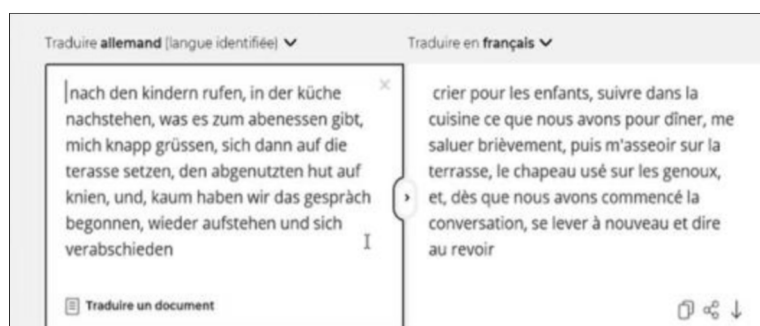


Fig. 4: Fenêtre *DeepL* après 4'45"

Cette stratégie de réduction du contexte se répétera en tout cinq fois durant le processus de traduction. À chaque fois, elle aura des implications sur le résultat obtenu: *être inférieur dans la cuisine, ce qui est pour le dîner* (Fig. 3) se transforme ainsi en *suivre dans la cuisine ce que nous avons pour dîner* (Fig. 4); *s'agenouiller sur le chapeau usé en le chapeau usé sur les genoux*, etc. Ces deux passages en particulier subiront des variations à chaque réduction. En revanche, les infinitifs sont maintenus tels quels.

Durant toute la procédure, des recours ponctuels au dictionnaire tchèque-français et à *Linguee* allemand-français interviendront.

### Étape numéro 3: on réduit au maximum

Suite aux réductions successives, la dernière fenêtre *DeepL* enregistrée est la suivante:

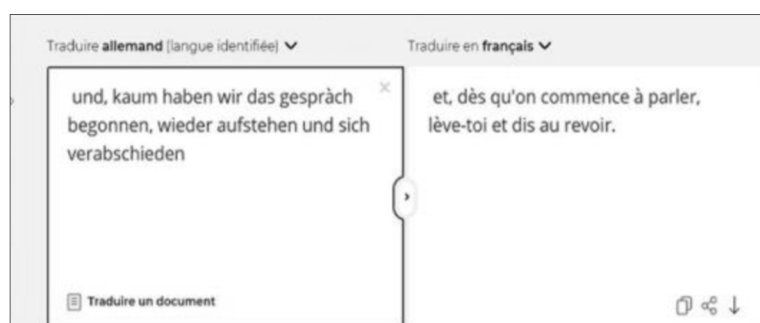


Fig. 5: Fenêtre *DeepL* après 8'34"

L'élément principal à relever est le passage des infinitifs, observés dans les phases précédentes, (*se (re)lever; dire*) à des impératifs (*lève-toi; dis*).

Cette dernière étape sera suivie de diverses vérifications dans le dictionnaire bilingue tchèque-français et un site de conjugaison des verbes français. De manière générale, on constate donc une utilisation particulièrement active du traducteur automatique. Loin d'un rôle de consommatrice, ET27 se révèle actrice et impliquée à chaque étape du processus, dont le résultat est le suivant:

Je lui fais confiance en tout. Comme avant des années,  
il pouvait attendre <sup>soudainement</sup> dans les escaliers, ~~maintenant~~ appeler  
les enfants, rester dans la cuisine ~~après~~ en demandant  
ce qu'il y a pour dîner, <sup>me</sup> saluer - ~~moi~~ brièvement,  
puis s'asseoir sur la terrasse avec un chapeau  
posé sur ses genoux et dès qu'on commençait à parler  
il s'est ~~levé~~ levé et dit, au revoir. Il bravose

On peut noter un certain nombre d'éléments dans la traduction proposée:

1. Malgré sa stratégie consistant à supprimer les éléments en tête de phrase déjà "traités" et les changements qui en ont résulté dans les propositions de traduction de *DeepL*, avec le passage aux divers impératifs (Fig. 5), l'étudiante a été capable, dans une large mesure, de maintenir la "tension" entre le semi-auxiliaire et les infinitifs; il n'y a que les deux derniers verbes qui sont conjugués – à l'indicatif – et qui rompent donc la syntaxe de la phrase d'origine.
2. La question du chapeau aussi a été réglée correctement: personne ne s'est agenouillé dessus, contrairement aux indications de *DeepL* (Fig. 4).
3. La vérification supplémentaire de *unerwartet*, un adjectif-adverbe en allemand, a porté ses fruits, puisqu'on trouve bien un adverbe (*soudainement*) dans la traduction, contrairement à d'autres copies d'examen récoltées qui contiennent à tort un adjectif.

### 5.3 Typologie des pratiques en examen

Les observations faites durant les examens permettent d'établir une typologie encore toute provisoire de l'attitude des étudiantes face aux ressources numériques, qui demandera à être affinée par des récoltes de données supplémentaires. On peut *grosso modo* distinguer les types suivants:

- Les "conservatrices", que l'on pourrait également qualifier de "prudentes": par principe, elles s'appuient sur ce qu'elles connaissent. Chez les germanophones, elles se distinguent notamment par le recours

systématique et quasi exclusif à *Pons*, un outil qui leur a été recommandé et dont la qualité est validée par une autorité.

- Les "éclectiques": elles essaient plusieurs outils, parfois aussi en concurrence, pour tenter d'atteindre le meilleur résultat possible. Elles prennent également des risques en s'essayant à des outils qu'elles ne maîtrisent qu'imparfaitement.
- Les "exhaustives": elles introduisent rigoureusement tout dans les traducteurs automatiques, la plupart du temps *DeepL* pour les anglophones et certains germanophones, mais parfois aussi *Reverso* pour d'autres germanophones. Ce faisant, elles ne se bornent toutefois pas forcément à reprendre mot pour mot les traductions proposées, qui font au contraire l'objet d'une analyse personnelle.

On notera enfin que, malgré leur attachement déclaré au format papier, gage de qualité supposée, de rigueur et parfois même de plaisir, les étudiantes n'ont à aucun moment consulté les dictionnaires à leur disposition durant l'examen.

## 6. Conclusion

Les deux premières phases de la recherche-action ont tout d'abord permis de mettre en lumière un fort décalage entre les représentations des étudiantes et leurs pratiques. En effet, si le dictionnaire papier, symbole de sérieux et de qualité, est plébiscité dans leurs propos, il s'avère pratiquement absent du travail à domicile et en classe. Un second critère qui est présenté comme important dans les entretiens est celui du support: alors que nous étions partis de l'idée d'une dichotomie entre papier et numérique, il s'avère que dans les pratiques courantes, c'est bien la distinction entre téléphone et ordinateur qui est souvent prépondérante, notamment pour les applications dont le fonctionnement diffère entre les deux versions proposées.

De manière générale, on constate que l'on se trouve, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et des *digital tools*, dans une phase de transition qui s'avèrera probablement décisive. En effet, alors que certaines étudiantes se montrent déjà très à l'aise avec le maniement de ces outils et produisent des résultats intéressants (et probablement supérieurs à leurs compétences intrinsèques dans la L2), d'autres tâtonnent encore largement. Il semble dès lors indispensable non seulement de thématiser le recours aux ressources numériques, comme nous l'avons fait dans les phases 1 et 2 de notre recherche-action, mais de présenter et expliquer leur usage durant le cours et leurs potentialités respectives pour favoriser une égalité des chances en contexte d'apprentissage et plus généralement dans la vie civique.

La phase 3 devra ainsi impérativement être consacrée aux stratégies de consultation des diverses ressources. Il s'agira tout d'abord d'illustrer ce que les unes et les autres sont capables de faire ou non. Il s'agira ensuite de mettre

l'accent notamment sur les reformulations du texte source pour obtenir de meilleurs résultats dans la L2, de réfléchir ensemble aux avantages possibles de la rétrotraduction pour mettre le doigt sur des faiblesses de formulation, et enfin, dans le cas des traducteurs automatiques (sur la nécessité d'intégrer ceux-ci dans une démarche didactique, voir Nied-Curcio 2015: 461), de mettre en place des stratégies quant à la gestion des variantes proposées par le logiciel. De telles activités réflexives ne devraient en aucun cas contribuer à fragiliser la place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues mais seraient au contraire de nature à lui donner une valeur supplémentaire dans une démarche contrastive.

## BIBLIOGRAPHIE

- Domínguez Vázquez, M. J., Mirazo Balsa, M. & Vidal Pérez, V. (2013). Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen. In M. J. Domínguez Vázquez (éd.), *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie* (pp. 135-172). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Domínguez Vázquez, M. J., Mollica, F. & Nied Curcio, M. (2014a). Zweisprachige Wörterbücher, Didaktik und Translation: Einführung. In M. J. Domínguez Vázquez, F. Mollica & M. Nied Curcio (éds.), *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik* (pp. 1-12). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Domínguez Vázquez, M. J., Mollica, F. & Nied Curcio, M. (2014b). Simplex-Verben im Italienischen und Spanischen vs. Präfix- und Partikelverben im Deutschen. Eine Untersuchung zum Gebrauch von Online-Wörterbüchern bei der Übersetzung. In M. J. Domínguez Vázquez, F. Mollica & M. Nied Curcio (éds.), *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik* (pp. 179-220). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Domínguez Vázquez, M. J. & Valcárcel Riveiro, C. (2015): Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In M. J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart & C. Valcárcel Riveiro (éds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva* (pp. 165-189). Berlin: de Gruyter.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié (éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des culture* (pp. 113-124). Amiens: Encrage.
- Mollica, F. (2020). Funktionsverbgefüge in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch) aus der Perspektive der DaF-Benutzer. In S. De Knop & M. Hermann (éds.), *Funktionsverbgefüge im Fokus. Theoretische, didaktische und kontrastive Perspektiven* (pp. 137-178). Berlin: de Gruyter.
- Müller-Spitzer, C. (éd.) (2014). *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Müller-Spitzer, C., Koplenig, A. & Töpel, A. (2011). What Makes a Good Online Dictionary? - Empirical Insights front an Interdisciplinary Research. In I. Kosem & K. Kosem (éds.): *Electronic lexicography in the 21st century: New applications for new users. Proceedings of eLex 2011, Bled, 10-12 November 2011* (pp. 203-208). Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies.
- Müller-Spitzer, C. & Koplenig, A. (2014). Online dictionaries: expectations and demands. In C. Müller-Spitzer (éd.), *Using Online Dictionaries* (pp. 143-188). Berlin/Boston: de Gruyter.

- Nied Curcio, M. (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. In A. Abel, C. Vettori & N. Ralli (éds.), *EURALEX International congress: The user in focus. 15-19 luglio 2015* (pp. 263-280). Bolzano: Eurac.
- Nied Curcio, M. (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Info DaF 5/2015* (Themenreihe "Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache"), 445-468.
- Tiberius, C. & Müller-Spitzer, C. (éds.) (2015). *Research into dictionary use / Wörterbuchbenutzungsforschung. 5. Arbeitsbericht des wissenschaftlichen Netzwerks "Internetlexikografie"*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= OPAL 2/2015)
- Wiegand, H. E. (1977). Nachdenken über Wörterbücher. Aktuelle Probleme. In G. Drosdowski, H. Henne & H. E. Wiegand: *Nachdenken über Wörterbücher* (pp. 51-102). Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.

## ANNEXE: CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS

- . micro-pause ; .. pause moyenne ; ... pause longue
- [] chevauchements
- troncation d'un mot (from- fromage)
- : allongements
- / intonation montante
- oui emphase, accentuation
- OUI voix plus forte
- °oui° voix moins forte
- @oui@ voix riante
- XXX segment incompréhensible
- (rit) commentaires
- (...) ellipse dans la transcription