

HEXAGONE: Jurnal Pendidikan, Linguistik, Budaya dan Sastra Perancis

Available online <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/hexagone/index>



Traduire à l'Ére de l'Intelligence Artificielle : Menace ou Opportunité pour les Apprenants du FLE

Dina Elkordy ¹⁾, Tengku ratna Soraya²⁾

1) Université d'Alexandrie, Egypte

2) Prodi Pendidikan Bahasa Prancis, Universitas Negeri Medan, Indonésie

Résumé

La généralisation de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères a profondément transformé les pratiques d'apprentissage, en particulier par le recours croissant à la traduction automatique chez les apprenants de français langue étrangère (FLE). Bien que cette technologie soit fréquemment perçue comme un outil facilitateur, son usage non critique peut générer des difficultés de compréhension, notamment face aux expressions idiomatiques et au sens implicite. La présente étude vise à analyser dans quelle mesure la traduction automatique constitue une menace ou une opportunité pédagogique pour des apprenants de FLE de niveau B1, à la lumière des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues. S'inscrivant dans une approche qualitative descriptive, la recherche repose sur l'exploitation d'une fiche d'activité intégrée à une séance de cours, au cours de laquelle les apprenants sont amenés à analyser, corriger et reformuler une traduction produite par une intelligence artificielle. Les résultats indiquent que ce dispositif favorise le développement de la compréhension écrite, des compétences de médiation linguistique ainsi que l'émergence d'une posture critique vis-à-vis des outils numériques. L'étude met ainsi en évidence que la traduction automatique, lorsqu'elle est intégrée dans un cadre didactique structuré, constitue un levier pertinent pour renforcer la littératie numérique et les compétences communicatives des apprenants de niveau intermédiaire.

Mots-clés : Traduction Automatique, Intelligence Artificielle, FLE, CECRL B1, Médiation Linguistique, Littératie Digitale.

*Corresponding author:

E-mail: dinaekordy80@gmail.com

ISSN 2301 - 6582 (Print)

ISSN 2745-5386 (Online)

Introduction

La mutation numérique propre au XXI^e siècle a entraîné une évolution significative des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, notamment par l'intégration croissante des technologies reposant sur l'intelligence artificielle. Parmi ces dispositifs, la traduction automatique s'est progressivement imposée comme un outil central dans les pratiques quotidiennes des apprenants de français langue étrangère (FLE), en particulier à partir du niveau intermédiaire. Ces technologies offrent un accès rapide au sens global des textes et sont fréquemment perçues comme des solutions efficaces pour dépasser les obstacles linguistiques. Toutefois, lorsqu'elles sont utilisées sans recul critique, elles soulèvent des enjeux didactiques majeurs, notamment en ce qui concerne la construction de compétences langagières durables, l'interprétation du sens implicite et le développement de l'autonomie de l'apprenant (Warschauer, 2019 ; Puren, 2016).

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le niveau B1 correspond à une étape charnière du parcours d'apprentissage, où l'apprenant accède au statut d'utilisateur indépendant, capable de comprendre l'essentiel d'un discours clair, d'exprimer un point de vue et de reformuler des informations de manière cohérente dans des situations

familier. Le CECRL accorde également une place importante à la compétence de médiation, définie comme la capacité à interpréter, reformuler et transmettre le sens d'un message entre différentes langues ou contextes culturels (Conseil de l'Europe, 2020). Dans cette optique, la traduction ne saurait être envisagée comme une simple opération de transposition lexicale ou syntaxique, mais doit être appréhendée comme une activité cognitive complexe mobilisant des compétences sémantiques, pragmatiques et interculturelles.

Or, malgré leur efficacité apparente sur le plan formel, les systèmes de traduction automatique actuels présentent encore des limites notables dans le traitement des expressions idiomatiques et des constructions métaphoriques. Ces phénomènes linguistiques, pourtant fréquents dans les usages authentiques du français, requièrent une interprétation contextuelle fine que les outils d'intelligence artificielle peinent à restituer avec précision. La traduction littérale de l'expression *tomber à l'eau* par *falling into the water* en anglais illustre de manière emblématique ce décalage entre la forme linguistique et le sens pragmatique réel du message. En l'absence de compétences critiques suffisantes, ce type de traduction peut conduire les apprenants à une compréhension erronée du texte source (Vinay et Darbelnet, 2013 ; Beacco, 2015).

Ce constat met en lumière une problématique centrale de l'enseignement du FLE à l'ère numérique : l'écart entre le potentiel pédagogique des outils numériques et leur exploitation effective dans une démarche d'apprentissage réflexive. Dans un contexte éducatif marqué par la valorisation de la littératie digitale, l'apprenant n'est plus considéré comme un simple utilisateur passif des technologies, mais comme un acteur capable d'analyser, d'évaluer et d'ajuster les informations produites par les dispositifs numériques (OECD, 2019). La littératie digitale, entendue comme la capacité à mobiliser les technologies de manière critique, éthique et efficiente, s'impose ainsi comme une compétence transversale essentielle, en cohérence avec les orientations éducatives contemporaines.

Par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus appelé à contribuer au développement des compétences dites du XXI^e siècle, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et l'autonomie dans l'apprentissage. Dans cette perspective, l'exploitation pédagogique des erreurs générées par la traduction automatique peut constituer un levier pertinent pour renforcer ces compétences. En confrontant les apprenants aux limites de l'intelligence artificielle, l'enseignant les engage dans une analyse du sens, une comparaison des formulations et une justification argumentée de leurs choix linguistiques, favorisant ainsi une approche active et réflexive de l'apprentissage (Ellis, 2018).

À partir de ces éléments, plusieurs questions de recherche émergent : comment intégrer la traduction automatique dans l'enseignement du FLE de manière cohérente avec les descripteurs du CECRL, notamment au niveau B1 ? Comment transformer un outil technologique souvent utilisé de façon intuitive en un véritable support didactique favorisant la médiation linguistique et la pensée critique ? Enfin, comment développer chez les apprenants une littératie digitale leur permettant de mobiliser l'intelligence artificielle comme aide à la compréhension, sans nuire à l'acquisition du sens et des compétences communicatives authentiques ?

L'objectif de cette recherche est d'analyser une activité pédagogique conçue pour des apprenants de FLE de niveau B1, visant à exploiter la traduction automatique dans une perspective d'apprentissage critique. Cette activité a pour finalité d'amener les apprenants à saisir le sens global d'un énoncé, à identifier les erreurs sémantiques issues d'une traduction automatique et à proposer une reformulation plus naturelle et contextualisée dans la langue cible. En s'appuyant sur les principes du CECRL, cette démarche cherche à renforcer la compétence de médiation tout en intégrant explicitement les dimensions de la littératie digitale et des compétences du XXI^e siècle.

Ainsi, cette étude entend montrer que l'intégration raisonnée de la traduction automatique dans l'enseignement du FLE ne constitue pas une menace pour l'apprentissage linguistique, mais une opportunité pédagogique, à condition qu'elle s'inscrive dans des dispositifs didactiques structurés. L'erreur produite par l'intelligence artificielle devient alors un objet d'analyse et un déclencheur de réflexion, contribuant à la formation d'apprenants autonomes, critiques et compétents dans un environnement d'apprentissage numérique en constante évolution.

Méthodologie de Recherche

La recherche présentée adopte une démarche qualitative descriptive à orientation didactique, visant à examiner la mise en œuvre d'une activité pédagogique intégrant la traduction automatique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau B1. Ce choix méthodologique permet d'analyser les mécanismes de compréhension, d'interprétation et de médiation linguistique mobilisés par les apprenants lors d'une exploitation critique d'une traduction générée par un système d'intelligence artificielle, en référence aux principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe).

Le dispositif de recherche repose sur une fiche d'activité intitulée *Traduction automatique : comprendre et améliorer*, élaborée spécifiquement pour des apprenants de FLE de niveau B1. Cette fiche comprend un texte source en français contenant une expression idiomatique, sa traduction automatique en anglais produite par un outil d'intelligence artificielle, ainsi qu'un ensemble de tâches guidées portant sur la compréhension écrite, l'identification d'erreurs de traduction et la reformulation du sens. Ce support constitue à la fois le matériau empirique et l'instrument principal d'analyse de l'étude.

Les participants sont des apprenants de FLE de niveau B1, sélectionnés selon un échantillonnage raisonné, en fonction de leur adéquation avec les compétences attendues à ce niveau. Le choix du niveau B1 se justifie par le fait qu'il correspond à une phase de transition vers l'autonomie, où l'apprenant est en mesure de comprendre l'essentiel d'un texte informatif et de reformuler une information simple dans une autre langue ou sous une forme différente. L'activité est réalisée individuellement ou en binôme, afin de favoriser à la fois la réflexion personnelle et l'interaction pédagogique.

Le protocole de mise en œuvre consiste à intégrer la fiche d'activité dans une séance de cours ordinaire, pour une durée estimée entre quinze et vingt minutes. L'activité est structurée en quatre phases successives, chacune étant explicitement articulée aux descripteurs du CECRL pour le niveau B1.

La première phase porte sur la compréhension globale du texte source. Les apprenants répondent à des questions simples visant à identifier le déroulement de l'action et les causes de l'échec du projet évoqué. Cette étape s'inscrit dans le cadre des descripteurs de la compréhension écrite B1, qui stipulent que l'apprenant est capable de saisir les informations essentielles d'un texte clair rédigé dans une langue standard sur des thèmes familiers. L'objectif est d'évaluer la capacité à extraire le sens général sans recourir à une traduction littérale.

La deuxième phase consiste à repérer les anomalies présentes dans la traduction automatique proposée. Les apprenants sont amenés à identifier les segments jugés inappropriés ou peu naturels en langue cible, en particulier l'expression *falling into the water*. Cette étape mobilise des compétences d'analyse linguistique et engage une première forme de médiation, dans la mesure où l'apprenant compare des formulations issues de deux langues et détecte un décalage de sens.

La troisième phase vise l'amélioration de la traduction par la sélection et la reformulation d'une version plus conforme au sens du texte source. Cette étape correspond directement aux descripteurs de la médiation linguistique B1, selon lesquels l'apprenant est capable de transmettre l'information principale d'un texte simple dans une autre langue en recourant à une

reformulation claire et appropriée. L'accent est mis sur la restitution du sens plutôt que sur une équivalence lexicale stricte.

La quatrième phase prend la forme d'un échange collectif bref, au cours duquel les apprenants justifient les limites de la traduction automatique et réfléchissent au fonctionnement des outils d'intelligence artificielle. Cette discussion permet de renforcer la compétence de médiation en lien avec la littératie digitale, en amenant les apprenants à distinguer traduction littérale et traduction interprétative, à expliciter leur raisonnement et à adopter une posture critique face aux technologies numériques. Elle contribue également au développement de compétences transversales telles que la pensée critique et la communication.

Les variables de l'étude sont de nature qualitative. La variable indépendante correspond à l'utilisation de la traduction automatique comme support pédagogique, tandis que les variables dépendantes portent sur la capacité des apprenants à comprendre le sens global d'un texte, à identifier des erreurs liées aux expressions idiomatiques et à proposer une reformulation adéquate dans la langue cible. L'analyse repose sur les productions écrites des apprenants ainsi que sur les interactions orales observées lors de la phase de discussion.

La collecte des données s'appuie sur l'exploitation des réponses inscrites dans la fiche d'activité, complétée par l'observation en classe et les notes de l'enseignant. Les données sont traitées à l'aide d'une analyse de contenu qualitative, permettant de dégager des catégories telles que la reconnaissance d'une traduction mot à mot, la compréhension correcte du sens idiomatique et la justification des choix de reformulation. Aucun traitement statistique avancé n'est mobilisé, en cohérence avec la nature exploratoire et didactique de la recherche.

Ainsi, cette méthodologie met en évidence l'alignement explicite de chaque étape de l'activité sur les descripteurs du CECRL au niveau B1, notamment en matière de compréhension écrite et de médiation linguistique, tout en intégrant les enjeux actuels de la littératie digitale dans l'enseignement du FLE.

Résultat et Analyse de la Recherche

Les résultats de la recherche sont présentés et analysés de manière intégrée afin de rendre compte de l'efficacité pédagogique de la fiche d'activité *Traduction automatique : comprendre et améliorer* dans le développement de la compréhension écrite et de la médiation linguistique au niveau B1. L'analyse repose sur les productions écrites des apprenants, leurs choix de reformulation et les échanges observés lors de la discussion en classe.

Dans un premier temps, les résultats relatifs à la compréhension du texte source montrent que la majorité des apprenants parviennent à identifier correctement le sens global de l'énoncé. Les réponses aux questions portant sur la réussite du projet et sur les causes de son échec indiquent une compréhension adéquate de l'idée principale, à savoir l'échec d'un projet pourtant prometteur en raison d'un manque de moyens. Ce résultat suggère que, malgré la présence d'une expression idiomatique, le texte reste accessible aux apprenants de niveau B1 lorsqu'il est accompagné de questions guidées. Cette observation est cohérente avec les descripteurs de compréhension écrite du CECRL B1, qui stipulent que l'apprenant est capable de comprendre les points essentiels d'un texte clair portant sur un sujet familier.

Les résultats de la deuxième partie de l'activité, consacrée au repérage du problème dans la traduction automatique, mettent en évidence une prise de conscience progressive des limites de la traduction littérale. Une proportion importante d'apprenants identifie l'expression *falling into the water* comme étant étrange ou inappropriée en anglais et reconnaît que cette formulation renvoie à un sens littéral qui ne correspond pas au message du texte source. Cette capacité à détecter une incohérence sémantique entre la langue source et la langue cible constitue un indicateur du développement d'une compétence de médiation, dans la mesure où l'apprenant commence à comparer deux systèmes linguistiques et à évaluer la pertinence du sens transmis.

Les résultats observés lors de la phase d'amélioration de la traduction confirment cette évolution. La majorité des apprenants sélectionne la traduction reformulée mettant en évidence l'échec du projet (*it failed because of a lack of resources*), plutôt que les propositions reposant sur une traduction mot à mot. Ce choix montre que les apprenants priviléient la transmission du sens global au détriment d'une correspondance lexicale stricte. Cette capacité à reformuler l'information principale dans une autre langue est conforme aux descripteurs de médiation linguistique du CECRL B1, selon lesquels l'apprenant peut transmettre le contenu essentiel d'un message simple en utilisant une formulation accessible et appropriée.

Les résultats synthétiques de l'activité sont présentés dans le Tableau 1, qui met en relation les étapes de la fiche, les compétences mobilisées et les tendances observées dans les réponses des apprenants.

Tableau 1. Résultats de l'Activité de Traduction Automatique au Niveau B1

Étape de l'Activité	Compétence Mobilisée	Tendance Observée
Compréhension du texte	Compréhension écrite	Identification correcte du sens global
Repérage de l'Arreur	Analyse sémantique	Reconnaissance du caractère littéral de la traduction
Amélioration de la traduction	Médiation linguistique	Reformulation orientée vers le sens
Discussion en classe	Réflexion critique	Prise de distance par rapport à l'IA

Source du tableau : données de la recherche

Afin de mettre en valeur l'évolution de la compréhension des apprenants au cours de l'activité, la Figure 1 illustre la progression observée entre une interprétation initiale influencée par la traduction automatique et une reformulation finale orientée vers le sens.

L'analyse de la discussion finale en classe apporte un éclairage complémentaire sur ces résultats. Les échanges montrent que les apprenants sont capables d'expliquer pourquoi la traduction automatique est incorrecte, en identifiant la confusion entre traduction des mots et traduction du sens. Plusieurs apprenants soulignent la nécessité de vérifier le contexte et de ne pas utiliser la traduction générée par l'IA sans réflexion préalable. Ces observations indiquent le développement d'une posture critique face aux outils numériques, en lien avec les objectifs de la littératie digitale.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus sont en accord avec l'hypothèse de la recherche, selon laquelle une activité pédagogique fondée sur l'analyse critique de la traduction automatique peut contribuer au développement de la compréhension écrite et de la médiation linguistique au niveau B1. L'erreur produite par l'intelligence artificielle ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage, mais devient un point d'appui pour amener les apprenants à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et sur la construction du sens. Ces résultats rejoignent des travaux antérieurs qui soulignent l'intérêt pédagogique de l'exploitation raisonnée des outils numériques dans l'enseignement des langues, lorsqu'ils sont intégrés dans un dispositif didactique structuré et réflexif.

Conclusion

Cette étude permet de confirmer que l'intégration raisonnée de la traduction automatique dans un dispositif didactique structuré constitue un apport pertinent pour le développement de la compréhension écrite et de la compétence de médiation linguistique chez des apprenants de français langue étrangère de niveau B1. L'analyse de l'activité proposée montre que les apprenants sont en mesure de dépasser une lecture strictement littérale pour accéder au sens global d'un texte, d'identifier les limites d'une traduction générée par une intelligence artificielle et de produire une reformulation plus adéquate et contextualisée.

En cohérence avec les descripteurs du CECRL, cette démarche favorise le passage d'une utilisation intuitive de la traduction automatique à une exploitation réflexive orientée vers l'interprétation du sens. La verbalisation collective et l'analyse guidée des erreurs contribuent à l'émergence d'une posture critique face aux outils numériques, renforçant ainsi la littératie digitale et l'autonomie de l'apprenant, dimensions désormais centrales dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans cette perspective, la traduction automatique ne saurait être envisagée comme un obstacle à l'apprentissage linguistique, mais comme un objet didactique à part entière, susceptible de soutenir le développement de compétences communicatives et cognitives attendues chez des apprenants utilisateurs indépendants. À condition d'être intégrée dans un cadre pédagogique explicitement référencé aux principes du CECRL, elle apparaît comme un levier didactique cohérent avec les enjeux contemporains de l'enseignement du FLE.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2015). *Didactique des langues et politiques linguistiques*. Paris: Didier.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London : Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire*. Strasbourg.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks : Sage.
- Ellis, R. (2018). *Task-based language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Little, D. (2007). *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 14–29.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks : Sage.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030*. Paris.
- O'Dowd, R. (2016). *Emerging trends and new directions in telecollaborative learning*. Calico Journal, 33(3), 291–310.
- Puren, C. (2016). *La didactique des langues-cultures*. Paris : Delagrave.
- Reinders, H., & White, C. (2016). *20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next?* Language Learning & Technology, 20(2), 143–154.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (2013). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.
- Warschauer, M. (2019). *Learning in the cloud*. New York : Teachers College Press.