**Revue Multilinguales** **Volume: 14 / N° : 01 (2026), pp. 143-169**

Reçu le 29/11/2025 Accepté le 14/03/2026. Publié le 30/06/2026

# INTEGRATION DES OUTILS NUMERIQUES DE TRADUCTION EN CLASSE DE FLE : ENTRE USAGES DECLARES ET PRATIQUES OBSERVEES CHEZ LES LYCEENS ALGERIENS

# INTEGRATION OF DIGITAL TRANSLATION TOOLS IN FLE CLASS: BETWEEN DECLARED USES AND OBSERVED PRACTICES AMONG ALGERIAN HIGH SCHOOL STUDENTS

**Yamouna Salma BELDJOUDI**
Université 20 Août 1955 Skikda, Algérie
ys.beldjoudi@univ-skikda.dz

## Résumé

Le présent article s'intéresse à l'intégration croissante des outils numériques de traduction, dans l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement chez les lycéens (Bourdais et Guichon, 2020). L'objectif est d'analyser l'usage de ces outils par les élèves algériens, en classe de FLE, selon leurs filières respectives et d'identifier les écarts observables entre discours et pratiques de cette intégration technologique. Pour ce faire, cette recherche combine une approche quantitative (questionnaire auprès de 120 lycéens) et qualitative (observation directe en classe et entretiens semi-directifs) afin d'examiner les fréquences d'usage, les outils privilégiés, les supports utilisés, les tâches concernées, les perceptions des utilisateurs, mais aussi établir une comparaison entre les déclarations des élèves et leurs pratiques effectives. Les résultats montrent que ces outils sont

pleinement intégrés, notamment, les plus connus comme Google Traduction (Hamlaoui, 2021), à la fois pour la compréhension de l'écrit et la production écrite. Cependant, la confrontation entre données déclaratives et observations révèle des écarts significatifs entre l'usage clandestin massif, les stratégies de copier-coller dissimulées, et la dépendance fonctionnelle objectivée .En outre , une grande proportion de ces lycéens néglige l'effort de réflexion et de vérification des traductions, ce qui indique une utilisation parfois « assistée » et limitée , soulevant des questionnements didactiques urgents sur l'encadrement pédagogique nécessaire et l'impact de ces outils sur le développement des compétences linguistiques en FLE chez des apprenants dont les stratégies d'apprentissage sont encore en construction.

**Mots-clés** : lycéens, classe de FLE, compétences linguistiques, outils numériques de traduction, pratiques effectives

## Abstract

This article focuses on the increasing integration of digital translation tools, in foreign language learning, particularly by high school students (Bourdais and Guichon, 2020). The objective is to analyze the use of these tools by Algerian students in French as a Foreign Language (FFL) class, according to their respective fields of study, and to identify possible gaps between discourse and practices of this technological integration. To achieve this aim, this research combines a quantitative approach (questionnaire administered to 120 high school students) and qualitative (direct classroom observation

and semi-structured interviews) in order to examine the frequencies of use, preferred tools, the supports used, tasks involved, and users' perceptions as well as to establish a comparison between the students' statements and their actual practices. The results show that these tools are fully integrated, notably, the most well-known ones such as Google Translate (Hamlaoui, 2021), both for reading comprehension and writing production. Nevertheless, the comparison between self-reported data and observations reveals significant gaps between massive clandestine use, concealed copy-paste strategies, and objectified functional dependence among learners.. Moreover, a large proportion of these high school students neglect the effort of reflection and verification of translations, which indicate that their use of these tools is sometimes 'assisted' and limited, raising urgent didactic questions about the necessary pedagogical framework and the impact of these tools on the development of FFL language skills in French as a Foreign Language among learners whose learning strategies are still under construction.

**Keywords:** high school students, FFL class, linguistic skills, digital translation tools, effective practices

À l'ère de l'intelligence artificielle, l'apprentissage des langues étrangères s'est transformé avec le développement d'outils technologiques de plus en plus avancés. En particulier, les outils numériques de traduction, qui sont désormais accessibles instantanément via smartphones et tablettes et qui font partie intégrante de la vie quotidienne des apprenants.

Ce tournant technologique interroge le champ de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), qui s'intéresse à l'intégration pédagogique de ces outils suscitant de nombreux débats. En Algérie, où le français tient une place particulière dans le système éducatif (2ème langue étrangère obligatoire), la question de l'usage massif de ces outils par les lycéens (Dakhia, 2008) est d'une acuité particulièrement pressante. Il est en effet avéré que les lycéens, étant des natifs numériques, usent de ces technologies dans leur apprentissage avec une certaine insouciance, le plus souvent sans un cadre pédagogique clair.

Partant de toutes ces constatations, il sera question, dans ce travail, de s'intéresser à l'intégration de ces outils en classe de FLE, et sur leur usage par les lycéens, selon leurs filières respectives. La problématique peut être formulée ainsi : dans quelle mesure les lycéens algériens, recourent-ils à ces outils numériques de traduction dans leur pratique d'apprentissage du FLE et quelles différences observe-t-on selon leurs filières d'études respectives ? Existe-il un écart identifiable entre leurs pratiques déclarées et leurs usages effectifs en classe ?

Ce questionnement nous amène à nous interroger sur les modalités d'utilisation de ces outils, leur fréquence d'usage, les

supports privilégiés, ainsi que les tâches pour lesquelles ils sont mobilisés, en tenant compte des spécificités disciplinaires de chaque filière[*].

En vue d'y apporter des éléments de réponses, nous postulons que :

-L'usage des outils numériques de traduction en FLE est généralisé chez les lycéens algériens, avec une intensité d'utilisation supérieure dans les filières littéraires par rapport aux filières scientifiques et techniques.

- Les élèves inscrit en filière littéraire recourent à ces outils pour analyser et comprendre les textes, tandis que les scientifiques se concentrent sur la production et la vérification linguistique.

-Un écart significatif existe entre les pratiques déclarées par les élèves et leurs usages effectifs observables en classe, révélant des stratégies clandestines et une dépendance technologique non conscientisée.

Afin de vérifier les hypothèses de départ, une méthodologie mixte combinant une approche quantitative et qualitative a été adoptée, reposant sur un questionnaire administré à 120 élèves du lycée Haddadi Houmana[†], et des observations directes en classe afin de confronter les usages déclarés et les pratiques observées .

[*] A titre de rappel, le choix d'inclure des lycéens de différentes filières vise à comprendre les particularités des besoins de chaque cursus et l'usage des outils numériques de traduction.

[†] Lycée Haddadi Houmana, wilaya de Souk- Ahras

## 1. CADRAGE THEORIQUE

### 1. 1 Définition et outils numérique de traduction

Selon Guidère (2010), la traduction automatique (TA) désigne l'utilisation de programmes informatiques pour traduire un texte d'une langue source vers une langue cible sans intervention humaine. Cette technologie s'appuie sur différentes approches méthodologiques qui ont évolué au fil des décennies.

La traduction automatique se décline en plusieurs formes différentes. La première catégorie, à laquelle le grand public a accès, comprend les traducteurs en ligne gratuits tels que Google Translate, DeepL, Bing Translator, etc. Selon Ladmiral et Lipiansky (2015), ces plateformes ont contribué à la démocratisation de la traduction automatique. La deuxième catégorie rend compte des solutions professionnelles qui offrent des fonctionnalités avancées concernant la gestion terminologique ou des mémoires de traduction telles que SDL Trados ou MemoQ, par exemple (Guidère, 2010). Enfin, l'interface de programmation applicative (API) de traduction permet d'intégrer des fonctionnalités de traduction dans des applications tierces. Les outils modernes présentent des fonctionnalités avancées telles que la reconnaissance optique de caractères (ROC), la traduction vocale synchrone, la préservation du formatage des documents ou la contextualisation (Ballard, 2013). Ces avancées techniques élargissent considérablement le champ des possibilités offertes par la traduction automatique.

## 1.2 Traduction en didactique des langues : évolution paradigmatique

La place accordée à la traduction dans l'enseignement des langues a subi des changements de paradigmes significatifs, témoins des évolutions à la fois théoriques et méthodologiques des disciplines.

Ainsi, durant la période de la méthode grammaire-traduction, la traduction était au centre de l'apprentissage des langues. Ce modèle, dominant jusqu'au milieu du XXème siècle, a fait de la traduction l'exercice indispensable pour acquérir une compétence linguistique mais aussi pour comprendre les structures grammaticales, comme le souligne Puren (1988).

Avec l'émergence des méthodes audio-orales et communicatives, la traduction a été progressivement évincée des salles de classe, jugée comme un obstacle à l'apprentissage naturel de la langue-cible. Par conséquent, cette période, s'étendant des années 1960 jusqu'aux années 1980, a accordé la primauté à la langue étrangère et a rejeté explicitement la langue maternelle (Galisson et Coste, 1976).

Après des décennies de marginalisation dans les approches communicatives, la didactique des langues a progressivement réhabilité la traduction et ce à partir des années 1990. Les études empiriques ont montré les avantages cognitifs du bilinguisme et ont valorisé la langue maternelle dans les stratégies d'apprentissage. D'ailleurs, Cummins et Swain (2014) soulignent en effet que l'usage approprié de la traduction aide à comprendre et à apprendre plus efficacement. Ils distinguent ainsi la

"traduction pour apprendre" de la "traduction comme apprentissage", soulignant ainsi l'apport pédagogique de cette activité.

À l'ère actuelle, une volonté d'intégration raisonnée de la traduction est observable, elle est fondée sur les principes de la pédagogie plurilingue, ce que Dabène (1994) nomme didactique du plurilinguisme. Cette approche prend en compte la complexité des répertoires linguistiques des apprenants et la richesse des transferts interlinguistiques utilisés comme ressources d'apprentissage.

### 1.3 Traduction automatique et apprentissage des langues

La relation entre traduction automatique et enseignement/apprentissage des langues repose sur plusieurs références théoriques, éclairant les fondements cognitifs et pédagogiques mobilisés.

La théorie de l'input compréhensible (Narcy-Combes, 2005) met l'accent sur le rôle des outils de la traduction automatique dans la mesure où ils rendent accessibles les textes authentiques et donnent sens à un input initialement inaccessible à l'élève. Cet atout permet un contact accru avec la langue cible tout en préservant la compréhension globale.

L'approche socioculturelle, quant à elle, se focalise sur le développement de la zone de développement proximal, et fournit une lecture interprétative du rôle médiateur de la traduction automatique. En effet, la médiation technique, actualisée par Pothier (2003), implique que les outils

technologiques ne sont pas de simples instruments, mais bien de véritables vecteurs de médiation qui transforment qualitativement l'activité d'apprentissage.

Il est important de rappeler, à ce titre, que le CECR[‡] 2018 a introduit la médiation comme cinquième compétence langagière, incluant ainsi explicitement les activités de traduction, et par voie d'extension légitimer le recours réfléchi de la traduction en pédagogie, et du numérique, entre autres.

Les modèles de traitement bilingue, notamment celui de Grosjean (2015), apportent également des éclairages sur les apports cognitifs des outils de traduction automatique, mettant notamment en lumière les relations conceptuelles entre la langue source et la langue cible[§] et ses retombées sur l'apprentissage médié par la technologie.

Les recherches menées par Tricot (2017) sur la charge cognitive permettent de mieux définir l'usage pédagogique de la traduction automatique de manière efficace. Ainsi, l'utilisation de ces outils à bon escient peut éventuellement diminuer la charge cognitive extrinsèque et libérer des ressources spécifiques aux processus d'apprentissage.

### 1.4 Traduction automatique et ses fonctions pédagogiques

Le recours à la traduction automatique peut jouer plusieurs fonctions pédagogiques :

[‡] Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues.
[§] L1 : langue maternelle ; L2 : Langue cible.

Premièrement, elle permet aux apprenants de comprendre les textes authentiques et les textes complexes qui dépassent leurs niveaux, ceci leur permet de développer leurs compétences en compréhension de l'écrit (Mangenot et Louveau, 2006). Comme le soulignent Cuq et Gruca (2017), cette médiation technologique favorise la mobilisation de toutes les ressources linguistiques de l'apprenant. Deuxièmement, le recours à la traduction automatique permet aux apprenants de prendre conscience des différences structurelles, lexicales et pragmatiques entre la langue source et la langue cible (Besse et Porquier, 1991). Troisièmement, en production écrite, plus particulièrement, les outils numériques de traduction offrent la possibilité aux apprenants d'enrichir leurs bagages lexicaux tout en développant un esprit critique sur ces propositions technologiques (Ollivier et Puren, 2011). Quatrièmement, l'accès immédiat à ces outils contribue à maintenir la motivation des apprenants, dans la mesure où la traduction automatique réduit les frustrations liées aux barrières linguistiques (Viau, 2009). Cinquièmement, l'usage réfléchi des outils numériques de la traduction peut développer chez l'apprenant des capacités à juger la qualité des traductions et à combiner les ressources technologiques et humaines (Desmet et Rivens, 2012). Enfin, le recours à la traduction automatique vise à développer l'autonomie de l'apprenant dans la construction de ses connaissances, en leur fournissant des outils valorisant l'auto-apprentissage, tel qu'il est préconisé dans le cadre commun de référence européen (Conseil de l'Europe, 2020).

**2. METHODOLOGIE**

Dans le cadre de cette recherche, une méthodologie mixte associant une approche qualitative et une approche quantitative a été retenue au besoin de croiser les données déclaratives aux pratiques effectivement observées de réduire les biais d'auto-déclaration et de comprendre la réalité fine des usages effectifs. Ce choix méthodologique crée une photographie instantanée des pratiques au moment de l'observation, tout en permettant par ailleurs une analyse comparative selon des observatoires spécifiques.

## 2. 1 Participants

L'échantillon est constitué de 120 lycéens algériens divisés en quatre groupes selon leur orientation scolaire : 30 en langues étrangères, 30 en lettres-philosophie, 30 en sciences expérimentales, et 30 en gestion. A noter que le choix de stratification permet d'examiner les variations d'usage selon les spécificités disciplinaires.

## 2.2 Instruments de collecte et méthode d'analyse des données

Un questionnaire structuré de 35 items a été administré aux 120 élèves du lycée Haddadi Houmana[**] . Cette phase exploratoire a permis d'explorer cinq dimensions : la fréquence d'usage des outils de traduction (échelle de Likert à 5 points), les outils

[**] Lycée Haddadi Houmana, périphérie du chef-lieu de Souk-Ahras. Cet établissement présente des caractéristiques représentatives des lycées de villes moyennes algériennes (environ 850 élèves, population hétérogène), ce qui autorise une généralisation prudente des résultats, tout en reconnaissant les limites d'une étude mono-site discutées en section.

spécifiques privilégiés (questions à choix multiples), les supports utilisés (smartphone, ordinateur, tablette), les tâches linguistiques concernées (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale), et les perceptions subjectives sur l'utilité et l'impact de ces outils.

Quant à l'enquête proprement -dite, une observation directe a été réalisée sur un échantillon de 45 élèves[††] , soit 15 représentatifs de chacune des trois filières les plus distinctives (langues étrangères, lettres-philosophie et sciences expérimentales), au cours de quatre séances de production écrite en classe. Les conditions expérimentales se sont caractérisées par : l'interdiction explicite de l'usage des outils de traduction, la collecte et l'analyse linguistique des productions écrites (notamment par la recherche d'indices de traduction automatique), ainsi que des entretiens semi-directifs post-production avec 20 élèves afin de confronter productions et déclarations à l'issue des séances. Des critères linguistiques ont été établis afin d'identifier les productions issues d'une traduction automatique : structures syntaxiques atypiques pour le niveau visé, lexique inadéquat au contexte, absence de cohésion textuelle, calques évidents de l'arabe ou de l'anglais.

### 2.3 Procédure et méthode d'analyse des données

La collecte a été organisée en trois phases réparties sur deux mois : l'administration du questionnaire au mois de février 2024, l'observation des séances de production écrite en mars

[††] 15 élèves représentatifs de chacune des trois filières retenues pour la phase d'observation.

2024, l'administration des entretiens aux élèves en avril 2024. Les élèves ont été informés de la nature de la recherche sans mentionner l'objectif de confrontation entre déclarations et pratiques, ce qui nous a permis de limiter les biais de désirabilité sociale.

Les données quantitatives ont été l'objet d'analyses statistiques descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) et à des analyses comparatives entre filières. Les données qualitatives (productions écrites et entretiens) ont quant à elles fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, reposant d'abord sur une grille d'analyse préétablie puis enrichie par codage émergent[‡‡].

La triangulation des données a été opérée en trois temps : les résultats du questionnaire ont d'abord été mis en regard des observations directes afin d'identifier les écarts entre usages déclarés et usages constatés ; les entretiens semi-directifs ont ensuite permis d'interpréter ces écarts en recueillant les rationalisations des élèves eux-mêmes ; enfin, l'analyse linguistique des productions écrites a fourni des indicateurs objectifs indépendants des deux premières sources. Cette procédure de triangulation multi-sources vise à renforcer la validité interne des résultats et à réduire les biais inhérents à chaque méthode prise isolément.

[‡‡] Les participants et leurs représentants légaux ont fourni un consentement éclairé. L'anonymat est assuré par des codes alphanumériques.

## 3. RESULTATS

### 3.1 Usages déclarés : données du questionnaire

**Tableau 1 : Fréquence d'utilisation des outils de traduction selon les filières**

| Filière | Usage quotidien | Usage occasionnel | Jamais |
|---|---|---|---|
| Langues étrangères | 100% | 0% | 0% |
| Lettres-philosophie | 90% | 10% | 0% |
| Sciences expérimentales | 30% | 70% | 0% |
| Gestion | 30% | 70% | 0% |

Ces résultats mettent en lumière un usage répandu mais différencié des outils numériques de traduction selon les besoins spécifiques de chaque discipline.

Le recours intensif et quotidien, à 100 % chez les élèves, en langues étrangères, se justifie par la place centrale de la traduction dans leur formation et leur activité académique quotidienne.

En contrepartie, les filières scientifiques et de gestion recourent de façon plus modérée (majoritairement occasionnelle), ce qui correspond à des besoins ponctuels liés à la consultation de sources étrangères ou à des travaux spécifiques, non systématiques. La filière Lettres-philosophie occupe une position intermédiaire intéressante dans laquelle elle est pratiquée à 90 %, sans doute lié à l'importance de l'accès aux

textes philosophiques dans sa langue originale ou aux références internationales. L'absence du profil "jamais" dans toutes les filières témoigne de l'intégration irréversible de ces outils dans l'environnement éducatif contemporain, même si leur fréquence varie en fonction des exigences disciplinaires.

**Tableau 2 : Outils de traduction privilégiés par filière**

| Filière | Google Traduction | Reverso | DeepL | Dictionnaires en ligne |
|---|---|---|---|---|
| Langues étrangères | 60% | 30% | 0% | 10% |
| Lettres-philosophie | 70% | 10% | 0% | 20% |
| Sciences expérimentales | 85% | 5% | 0% | 10% |
| Gestion | 100% | 0% | 0% | 0% |

Les élèves inscrits en langue étrangère, qui devraient théoriquement être les plus exigeants en matière de qualité transrationnelle, n'utilisent Google Traduction qu'à 60 % ; alors qu'ils continuent à utiliser Reverso pour 30 % des traductions. Cela traduit une approche plus diversifiée et consciente des atouts comparatifs de chaque outil. En revanche, le recours exclusif à Google Traduction dans la filière économie et gestion (100 %) laisse supposer une approche purement utilitaire, de la traduction visant à lever une barrière linguistique sans attention particulière à la qualité.

Le paradoxe technologique majeur réside dans la quasi-absence de DeepL en classe de fle : aucun élève ne l'utilise, ce qui illustre la force de l'effet de réseau de l'ancienneté de Google Traduction dans le paysage technologique des apprenants. La marginalisation des dictionnaires en ligne (10-20 % maximum) témoigne également du mouvement vers la facilité d'utilisation, dont l'effet sur la norme de qualité énonciative reste à évaluer.

**Tableau 3 : Supports d'utilisation des outils de traduction**

| Filière | Smartphone (mobile) | Ordinateur |
|---|---|---|
| Langues étrangères | 90% | 10% |
| Lettres-philosophie | 95% | 5% |
| Sciences expérimentales | 100% | 0% |
| Gestion | 100% | 0% |

La majorité des élèves déclarent utiliser le mobile (90-100%) comme support de traduction, ce qui témoigne d'une rupture avec les pratiques académiques traditionnelles et traduit un changement profond dans le rapport à l'apprentissage : le smartphone est devenu le support de référence dans la recherche du savoir linguistique, en ce sens, permettant un usage spontané, contextuel et immédiat. Cette mobilité transforme la traduction d'un exercice préparé en une habitude réflexe, libérée de tout accès planifié à l'information.

La marginalisation de l'ordinateur (0-10%) est révélatrice : cet outil accompagnait traditionnellement la structuration

traditionnelle du travail, tandis que l'apprentissage se trouve désormais soumis à une logique de consultation instantanée. Si l'accessibilité maximale du smartphone peut favoriser l'apprentissage, elle risque également de se transformer en dépendance et de faciliter le refus de l'effort cognitif autonome.

**Tableau 4 : Tâches d'apprentissage mobilisant les outils de traduction**

| Tâche | Langues étrangères | Lettres-philosophie | Sciences expérimentales | Gestion |
|---|---|---|---|---|
| Analyse textuelle / Compréhension littéraire | 100% | 90% | 10% | 10% |
| Traduction bidirectionnelle / Précision terminologique | 80% | 30% | 100% | 100% |
| Production écrite | 70% | 60% | 40% | 50% |
| Communication informelle (réseaux sociaux) | Faible | Faible | Faible | Faible |

Les filières scientifiques ou économiques adoptent une approche instrumentale (100%) où la traduction n'est qu'un moyen technique pour accéder à l'information : la précision terminologique est ici centrale, le but étant de franchir la barrière linguistique dans la mesure où la langue n'est pas, en tant que telle, objet d'étude. Les élèves scientifiques privilégient ainsi l'efficacité communicative au détriment d'une maîtrise approfondie du français.

À l'inverse, les filières littéraires mobilisent davantage l'analyse textuelle (90 à 100 %) et la compréhension littéraire, signe d'une approche métalinguistique où la traduction devient un outil d'exploration plutôt qu'un simple décodeur. Leurs stratégies d'apprentissage sont centrées sur la compréhension fine et l'expression nuancée. L'absence de recours unanime à la communication informelle (réseaux sociaux) dans toutes les filières reflète la perception par ces élèves d'une frontière entre usages académiques légitimes et pratiques personnelles.

**Tableau 5 : Perceptions et attitudes envers les outils de traduction**

| Aspect | Langues étrangères | Lettres-philosophie | Sciences expérimentales | Gestion |
|---|---|---|---|---|
| Perception des bénéfices | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Méfiance envers la qualité | 60% | 10% | 40% | 10% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| des traductions | | | | |
| Confiance dans la technologie | 40% | 90% | 60% | 90% |

L'unanimité sur les bénéfices (100 %) est attestée dans l'ensemble des filières. Toutefois, la méfiance envers la qualité des traductions varie inversement selon le degré d'expertise disciplinaire : les élèves en langues (60 %) et en sciences (40 %) expriment le plus de scepticisme technique, leur formation les rendant plus aptes à détecter les erreurs, tandis que les élèves en lettres-philosophie et en gestion (10 %) font davantage confiance à la technologie, peut-être par méconnaissance des subtilités linguistiques ou par pragmatisme fonctionnel. Cette configuration suggère que le recours à ces outils devrait être encadré sur le plan pédagogique afin que les apprenants développent une posture critique face aux propositions technologiques.

### 3.2 Usages observés : données de l'expérimentation

-Usage clandestin

L'observation en milieu scolaire révèle un écart important avec les déclarations des élèves. Alors que l'outil est formellement interdit, 65 % des élèves observés l'utilisent lors des séances de production écrite. Des stratégies de camouflage sont mises en place : l'élève glisse son smartphone sous le bureau, le consulte

rapidement lors de ses déplacements aux toilettes, ou collabore avec un camarade disposant d'un smartphone non surveillé.

-Analyse des productions écrites

L'analyse linguistique des 180 productions recueillies[§§] indique que 45 % comportent des indices patents de traduction automatique : structures syntaxiques calquées[***], lexique peu adapté au niveau scolaire[†††], ruptures de cohésion textuelle, et erreurs typiques de l'interférence avec la langue maternelle[‡‡‡]. Les 55 % de productions sans indices de traduction se caractérisent à l'inverse par un français plus approximatif mais linguistiquement conforme au niveau attendu, une plus grande simplicité lexicale et syntaxique, et une progression thématique plus naturelle.

-Dépendance fonctionnelle

Parmi les résultats préoccupants, la dépendance fonctionnelle objectivée : au cours de la séance lors de laquelle les conditions de surveillance avaient été renforcées (collecte des téléphones), 22 % des élèves se sont révélés incapables de produire un texte cohérent de plus de cinq phrases. Ces élèves, identifiés a priori comme usagers réguliers des outils de traduction, ont soit remis une copie blanche (8 %), soit produit un texte chaotique et incohérent (14 %). À titre d'illustration, plusieurs copies

[§§] 180 productions issues des 4 séances d'observation (45 élèves × 4 séances).

[***] (Ex. : « Le pollution est un problème qui affecte la vie quotidienne des gens » -calque de « **التلوث مشكلة** »)

[†††] Emploi de termes techniques rares pour des concepts simples

[‡‡‡] Homonymie, accord par défaut au masculin singulier.

présentaient des phrases amorcées mais abandonnées après quelques mots, ou des listes de mots isolés sans construction syntaxique, révélant une incapacité à mobiliser des ressources linguistiques propres.

### 3.3 Confrontation des usages déclarés et observés

L'analyse conjointe des données révèle de nombreux écarts saisissants. Sur la fréquence d'usage en situation interdite, il est à noter que les élèves qui déclaraient ne « jamais » utiliser d'outils de traduction, ont pu être observés en situation d'usage. Sur les modalités d'usage, la majorité des élèves déclarant traduire « uniquement des phrases », l'analyse des productions révèle que 67% d'entre eux traduisent en réalité des paragraphes entiers, voire des textes complets.

Les entretiens réalisés avec 20 élèves en post-expérimentation font émerger des rationalisations complexes. Beaucoup distinguent entre ce qu'ils considèrent comme « l'utilisation à proprement parler »[§§§] et ce qu'ils appellent « juste vérifier »[****] sans considérer le second cas comme un usage à part entière. Certains d'entre eux signalent la notion de « dépendance involontaire » : le recours ponctuel à un outil de traduction, initialement non souhaité comme usage systématique, devient progressivement automatique. L'un des élèves interrogés a confié, par exemple : « Au début je vérifiais juste un mot, maintenant je traduis toute la phrase sans m'en rendre compte. »

[§§§] Copier-coller total, intégral depuis l'outil de traduction.

[****] Traduction de segments puis retouches manuelles.

Les données font apparaître des différences substantielles entre filières. Les élèves de lettres et langues bien qu'ils déclarent un recours fréquent à la traduction automatique, présentent le taux d'indices de traduction le plus faible dans leurs productions (35%, contre 48% en sciences et 52% en sciences expérimentales), ce qui s'explique par un niveau initial en français plus avancé et des stratégies d'usage plus réflexives (vérification, reformulation). Les élèves de sciences expérimentales et de de gestion présentent, une dépendance fonctionnelle plus forte (28% et 25% respectivement, contre 13% en lettres).

**4. DISCUSSION**

Un écart massif entre usages déclarés et usages constatés (65 % d'utilisation en cachette malgré refus) révèle l'échec des stratégies prohibitives ordinaires qui rend l'usage invisible au lieu de l'abolir. Cette situation peut être interprétée à la lumière de la médiation technique, selon Pothier (2003) les outils numériques de traduction ne sont pas de simples instruments substituables mais des vecteurs qui transforment qualitativement l'activité d'apprentissage, rendant leur suppression artificielle inefficace et contre-productive.

Plus préoccupant encore, 22 % des élèves témoignant d'une dépendance fonctionnelle : ils ne peuvent plus produire sans l'outil. Ce processus d'externalisation cognitive s'inscrit directement dans le cadre de la théorie de la charge cognitive (Tricot, 2017), en déléguant systématiquement aux outils la gestion de la charge cognitive liée à la production en langue

étrangère, les élèves n'ont pas développé les automatismes linguistiques nécessaires à une production autonome. La zone de développement proximal (Vygotski, repris par Pothier, 2003) se trouve ainsi artificiellement maintenue sans jamais conduire à une internalisation effective des compétences.

Par ailleurs, 45% des productions portent les traces de la traduction automatique et construisent une illusion métacognitive : l'élève croit apprendre en produisant des textes qui semblent corrects, alors qu'aucun traitement cognitif ne s'est opéré. Cette illusion est d'autant plus préoccupante que le CECR (2018) légitime le recours à la traduction comme médiation langagière à condition qu'il s'accompagne d'un traitement réflexif ; or, les données observationnelles montrent que ce traitement réflexif est largement absent chez les élèves algériens étudiés.

Les différences entre filières éclairent le rôle du capital linguistique initial : les élèves littéraires et linguistes se servant des outils comme ressources complémentaires à des stratégies d'apprentissage métacognitif, tandis que les élèves scientifiques développent une dépendance plus forte parce que l'outil pallie un déficit qu'ils ne parviennent pas à combler autrement. Ces résultats tendent à démontrer que l'effet des outils ne peut s'envisager indépendamment de la place qu'ils occupent dans les processus d'apprentissage.

### 4.1 Limites de la recherche

La présente étude comporte plusieurs limites qu'il convient de signaler explicitement. Premièrement, elle repose sur un site

unique — le lycée Haddadi Houmana, situé dans la wilaya de Souk-Ahras — ce qui limite la portée de la généralisation des résultats à d'autres contextes scolaires algériens. Bien que cet établissement présente des caractéristiques représentatives des lycées de villes moyennes, une étude multi-sites serait nécessaire pour consolider la validité externe des conclusions. Deuxièmement, malgré les précautions prises pour limiter les biais de désirabilité sociale (non-divulgation de l'objectif de confrontation), un biais résiduel ne peut être exclu dans les réponses au questionnaire. Troisièmement, la temporalité de la collecte (deux mois, de février à avril 2024) constitue une fenêtre d'observation limitée : des variations saisonnières, liées notamment aux périodes d'évaluation, pourraient influencer les pratiques observées. Ces limites invitent à considérer les résultats comme des indicateurs exploratoires robustes plutôt que comme des conclusions définitives, et plaident pour la conduite d'études longitudinales et à plus grande échelle sur cette thématique.

Ces résultats invitent à reconsidérer l'approche prohibitive et à lui substituer un encadrement critique et constructif intégrant les outils numériques dans une démarche pédagogique raisonnée.

Plusieurs orientations didactiques s’imposent. Il convient, en premier lieu, de développer une pédagogie de l’usage raisonné, qui enseigne quand, comment et pourquoi utiliser ces outils, en distinguant usages facilitateurs (contrôle ponctuel, découverte lexicale) et usages inhibiteurs (traduction intégrale, copier-coller sans effort cognitif), l’élève doit être entraîné à évaluer la qualité

des traductions proposées, à repérer les erreurs induites par la traduction automatique et à reformuler plutôt qu'à transposer. Il convient, en second lieu, de diversifier les formes d'évaluation : privilégier les productions en temps contrôlé sans accès aux outils, évaluer les productions orales, traiter des tâches complexes nécessitant créativité et pensée et évaluer le processus davantage plus que produits.

Enfin, face à la dépendance fonctionnelle avérée, il faut maintenir des espaces d'apprentissage réguliers où peut s'exercer l'effort cognitif propre à l'apprentissage, développer des automatismes linguistiques fondamentaux avant de recourir à des aides technologiques, et garantir un diagnostic précoce des élèves à risque.

En somme, Il ne s'agit pas d'interdire, mais de transformer ces pratiques en levier d'apprentissage en développant chez les apprenants une littératie technologique critique qui préserve et enrichit leur autonomie linguistique. Pour y parvenir, il est indispensable de former les enseignants aux enjeux de ces mutations technologiques et de produire des référentiels pédagogiques traitant ces outils dans leur dualité : objets d'étude et moyens d'apprentissage.

**BIBLIOGRAPHIE**

Ballard, M. (2013). Histoire de la traduction : Repères historiques et culturels. De Boeck Supérieur.

Besse, H., & Porquier, R. (1991). Grammaires et didactique des langues. Hatier/Didier.

Bourdais, Aurélie & Guichon, Nicolas. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. Alsic, 23(1). https://doi.org/10.4000/alsic.4533

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.

Cummins, J., & Swain, M. (2014). Bilinguisme et éducation : Aspects linguistiques, psychologiques et sociologiques. Hatier.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette.

Dakhia, N. (2008). Stratégies d'apprentissage du français chez les lycéens algériens. Mémoire de Magister, Université d'Alger 2.

Desmet, P., & Rivens, K. (2012). L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues : De l'outil à la pédagogie. Revue française de linguistique appliquée, 17(2), 15-32.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.

Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues. Albin Michel.

Guidère, M. (2010). Introduction à la traductologie : Penser la traduction hier, aujourd'hui, demain. De Boeck.

Hamlaoui, R. (2021). Usage des outils de traduction automatique par les apprenants algériens de FLE. Revue des Sciences Humaines, 34(2), 89-105.

Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E. M. (2015). La communication interculturelle. Armand Colin.

Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue. CLE International.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable. Ophrys.

Ollivier, C., & Puren, L. (2011). Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le pont entre l'ancien et le nouveau. Éditions Maison des Langues.

Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Ophrys.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan -CLE International

Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Retz.

Trim, J. L.., Coste, D.., North, B.., & Sheils, J. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg / Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Viau, R. (2009). La motivation dans l'apprentissage du français. ERPI.

Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage (traduit par F. Sève). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934.)