

Révision assistée par l'IA et activité métalinguistique dans l'orale interprétée : une étude en contexte FLE

Yilun Li^{1*}

¹Université de commerce international et d'économie, Faculté de langues étrangères, 100029 Pékin, Chine

Résumé. Cet article examine la révision assistée par l'IA comme un espace d'observation de l'activité métalinguistique d'apprenants en FLE. S'appuyant sur un dispositif pédagogique fortement scénarisé, l'étude analyse les interactions entre apprenants et IA lors d'une phase de révision guidée suivant une activité d'interprétation. À partir d'un corpus de questions adressées à l'IA par seize apprenants, l'article propose une analyse quantitative et qualitative des formes de questionnement, fondée sur un codage multidimensionnel intégrant des critères discursifs, pragmatiques et situationnels. Les résultats montrent que l'IA n'est pas mobilisée comme un simple outil de correction, mais comme un interlocuteur permettant de verbaliser et d'examiner les choix interprétatifs sous contrainte. L'activité de révision se révèle principalement orientée vers la gestion de l'information, les risques de compréhension et la réception du discours, en lien étroit avec les spécificités de l'oral interprété. L'étude met ainsi en évidence l'intérêt d'une révision assistée par l'IA conçue comme activité analytique guidée, et contribue à une réflexion linguistique et didactique sur l'intégration raisonnée de l'IA en contexte de FLE.

L'intégration récente de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques de révision a suscité un intérêt croissant en didactique des langues et en traductologie, notamment dans le champ de l'écriture en langue seconde. Ces travaux ont largement contribué à documenter les effets du feedback automatisé sur les productions, mais ils demeurent majoritairement centrés sur des produits écrits stabilisés et sur des indicateurs d'amélioration mesurable. En revanche, la révision assistée par l'IA appliquée à des activités orales sous contrainte, telles que l'interprétation, reste encore peu explorée, en particulier du point de vue des processus d'apprentissage et de l'activité métalinguistique des apprenants.

Dans une perspective didactique du FLE, l'interprétation constitue pourtant un terrain privilégié pour observer la construction de compétences discursives et la gestion, en situation, de contraintes linguistiques, cognitives et pragmatiques. Lorsque la révision intervient a posteriori, elle ne vise pas prioritairement l'optimisation d'un produit, mais l'analyse des choix effectués en situation et de leurs effets sur la compréhension et la

* Corresponding author: yilun.li@uibe.edu.cn

réception du discours. L'enjeu n'est donc pas seulement d'évaluer l'efficacité de l'IA sur les productions, mais de comprendre comment les apprenants mobilisent cette médiation pour analyser leur propre activité interprétative [5].

S'inscrivant dans cette perspective, le présent article s'appuie sur un dispositif pédagogique mis en œuvre dans un cours d'interprétation en FLE, scénarisé autour d'une simulation de conférence de presse institutionnelle. Les étudiants y réalisent des interprétations consécutives de déclarations officielles, avant d'engager une phase de révision guidée fondée sur la transcription de leur propre production orale, la comparaison de plusieurs versions de traduction et des interactions encadrées avec l'IA.

À partir d'un corpus constitué des questions adressées à l'IA par les apprenants lors de cette phase de révision, l'étude vise à analyser la manière dont ceux-ci mobilisent des critères discursifs, pragmatiques et situationnels pour évaluer leurs productions interprétatives. L'article combine une analyse quantitative des formes de questionnement et une analyse qualitative des trajectoires métalinguistiques, afin de mieux comprendre les processus d'apprentissage à l'œuvre dans la révision de l'oral interprété.

1 Cadre théorique

La révision est ici abordée non comme une opération corrective, mais comme une activité réflexive portant sur les choix linguistiques et discursifs effectués en situation d'interprétation. Dans le cas de l'oral interprété, produit sous contrainte, elle permet d'analyser a posteriori des arbitrages qui restent largement implicites lors de la production. Cette section propose un cadrage théorique centré sur la révision comme activité métalinguistique, en tenant compte à la fois des spécificités de l'interprétation et de la révision médiées par l'IA.

1.1 Révision et activité métalinguistique : au-delà de la correction

La révision est classiquement définie comme une activité de retour réflexif sur une production langagière. Dans les modèles cognitifs de la production écrite, elle constitue une composante essentielle d'un processus récursif et non linéaire, permettant au scripteur de reconsidérer l'organisation de l'information, la cohérence du texte et son adéquation au destinataire [2] [4]. La révision ne se réduit donc pas à la correction d'erreurs de surface, mais engage une activité métalinguistique portant sur le fonctionnement discursif du texte.

Cette conception est prolongée en traductologie, où la révision est analysée comme une activité experte mobilisant des critères multiples et hiérarchisés. Mossop [7] définit la révision comme une évaluation interprétative de la traduction, fondée sur la fidélité au texte source, la lisibilité, l'adéquation fonctionnelle et l'acceptabilité pour le destinataire, en lien étroit avec le contexte d'usage. La révision y apparaît comme une activité cognitive et discursive à part entière, et non comme une opération normative.

Toutefois, ces cadres ont été élaborés principalement à partir de productions écrites stabilisées. Dans le cas de l'interprétation, l'oral est produit sous contrainte temporelle et cognitive élevée [3], et se caractérise par une instabilité inhérente à la situation d'énonciation. La révision, lorsqu'elle intervient a posteriori à partir d'une transcription, ne vise pas l'optimisation d'un texte destiné à la publication, mais l'analyse des arbitrages effectués en situation et de leurs effets sur la compréhension et la réception du discours.

Dans cette perspective, la révision de l'oral interprété constitue avant tout un espace d'activité métalinguistique. Elle permet aux apprenants de verbaliser des choix souvent implicites en situation – gestion de l'information, structuration logique, positionnement énonciatif – et d'évaluer les risques de compréhension propres à un genre discursif donné.

Cette approche rejoint les travaux qui conçoivent l'interprétation comme une activité fondamentalement interactionnelle et orientée vers le récepteur [11] [14].

Dans la présente étude, la révision est ainsi envisagée comme un outil heuristique, permettant de rendre observable l'activité métalinguistique des apprenants. L'interaction avec l'IA n'est pas conçue comme un dispositif de correction automatique, mais comme un support de verbalisation et de structuration de la réflexion linguistique, déplaçant la focale de la correction vers l'analyse discursive dans un contexte d'interprétation institutionnelle.

1.2 Interprétation et contraintes discursives

L'interprétation, et en particulier l'interprétation en conférence de presse, s'inscrit dans un genre discursif fortement normé. Les travaux en études de l'interprétation ont largement montré que l'interprète n'est pas un simple relais linguistique, mais un acteur de la communication, dont les choix sont déterminés par des contraintes cognitives, interactionnelles et pragmatiques [3] [14].

Dans le cas de la conférence de presse officielle, plusieurs caractéristiques structurantes doivent être prises en compte. Tout d'abord, la situation de communication est marquée par une asymétrie énonciative : le locuteur est un représentant institutionnel, porteur d'une parole engageante, tandis que le récepteur est multiple (journalistes, médias, public élargi). Cette configuration impose une grande prudence discursive et confère une importance particulière aux risques de malentendu, de sur-interprétation ou de reprise hors contexte.

Ensuite, la gestion de l'information constitue un enjeu central. L'interprète doit opérer des choix constants entre explicitation et compression, hiérarchiser l'information et assurer la cohérence macro-discursive du message. Ces opérations, décrites notamment dans les modèles cognitifs de l'interprétation [3] et dans les approches pragmatiques, sont étroitement liées à la finalité communicative du discours et aux attentes du récepteur.

Enfin, le cadrage situationnel — entendu comme l'explicitation du genre, du statut du locuteur et de l'identité du récepteur — joue un rôle déterminant dans l'évaluation de la qualité d'une interprétation. Dans une conférence de presse, un choix linguistique peut être grammaticalement acceptable tout en étant pragmatiquement risqué. C'est précisément cette dimension du risque discursif, au sens de risque de compréhension ou de circulation du discours, qui apparaît comme centrale dans l'analyse des productions interprétatives.

Ces éléments justifient le choix, dans notre étude, de ne pas limiter l'analyse à des critères linguistiques formels, mais d'intégrer explicitement des axes tels que la gestion de l'information, la référence, la structure discursive et les risques pragmatiques.

1.3 Révision assistée par l'IA : vers une approche interactionnelle et discursive

Les recherches récentes sur l'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans la révision se sont développées principalement dans le champ de l'écriture en langue seconde, autour des dispositifs de feedback automatisé [1]. De nombreuses études ont montré que les modèles de langage peuvent soutenir certaines opérations de révision [8], notamment en facilitant la reformulation, la clarification ou l'identification de problèmes linguistiques [10], tout en influençant l'engagement cognitif et affectif des apprenants [6] [15].

Les recherches récentes sur la révision assistée par l'intelligence artificielle soulignent toutefois plusieurs limites récurrentes [13]. De nombreux travaux montrent que le feedback génératif tend à privilégier des critères formels ou généraux — fluidité, correction grammaticale, complexité lexicale — parfois au détriment d'analyses discursives et pragmatiques plus fines. Par ailleurs, lorsque l'évaluation de l'IA est principalement fondée sur l'amélioration mesurable du produit final, la révision peut progressivement être

externalisée vers la machine, l'apprenant se contentant d'adopter ou de valider les propositions générées, avec un engagement métalinguistique limité [12].

Ces constats ont conduit certains chercheurs à déplacer la focale, en s'intéressant moins à l'efficacité du feedback qu'aux formes d'engagement cognitif et métalinguistique suscitées par l'interaction avec l'IA [16]. Dans cette perspective, l'IA n'est plus envisagée comme un correcteur ou un évaluateur, mais comme un interlocuteur discursif, dont les réponses prennent sens à travers les questions formulées par l'apprenant. La révision est alors conçue comme une activité interactionnelle, permettant d'observer les critères mobilisés, les priorités analytiques et le degré d'agentivité du sujet face à sa propre production.

C'est dans ce cadre théorique que s'inscrit la présente recherche, en proposant d'analyser la révision assistée par l'IA comme un espace d'observation de l'activité métalinguistique des apprenants en interprétation, avant toute considération d'efficacité ou de performance.

2 Dispositif et méthodologie

Cette étude adopte une méthodologie qualitative et quantitative descriptive, fondée sur l'analyse d'interactions entre apprenants et IA dans un dispositif pédagogique scénarisé, conçu spécifiquement pour rendre observables les formes d'activité métalinguistique mobilisées lors de la révision de productions interprétatives.

Le choix méthodologique central consiste à ne pas isoler artificiellement l'outil IA, mais à l'inscrire dans une chaîne pédagogique cohérente, articulant préparation discursive, production orale sous contrainte et révision guidée. Cette approche vise à garantir la validité écologique des données recueillies, tout en permettant une analyse linguistique fine des orientations analytiques des apprenants.

2.1 Conception du dispositif pédagogique et ancrage situationnel

Le dispositif expérimental s'inscrit dans une séquence longue d'un cours d'interprétation consécutive chinois-français, destiné aux étudiants de quatrième année de licence de français. Il ne s'agit pas d'une activité isolée, mais d'un ensemble de tâches construites autour d'un même événement d'actualité : la visite d'État du président français Emmanuel Macron en Chine en 2025.

Ce choix répond à un double objectif théorique et méthodologique. D'une part, il permet d'ancrer les productions interprétatives dans une situation de communication authentique, fortement médiatisée et institutionnellement contrainte. D'autre part, il inscrit l'apprentissage dans une logique tâche- et situation-orientée, conforme aux approches contemporaines de la formation à l'interprétation.

La séquence pédagogique se déploie en trois étapes successives :

- **Préparation (selon les thématiques choisies)**

Les étudiants sont répartis dès le début de la séquence en cinq groupes de travail stables, chacun associé à l'une des cinq thématiques diplomatiques retenues (commerce, agriculture et alimentation, gouvernance mondiale, climat et environnement, géopolitique).

Chaque groupe analyse des documents de presse et des communiqués officiels relatifs à la visite d'État, afin de construire une représentation partagée du contexte diplomatique, des enjeux thématiques et du registre discursif attendu dans une communication institutionnelle.

- **Production (conférence de presse simulée)**

La phase de production prend la forme d'une conférence de presse simulée, structurée autour de cinq thématiques diplomatiques, chacune comprenant quatre phrases à interpréter.

Les cinq groupes de travail interviennent successivement selon la thématique dont ils ont la charge.

Pour chaque phrase relevant d'une thématique donnée, un étudiant du groupe correspondant est sélectionné aléatoirement pour réaliser l'interprétation orale, tandis que les autres membres du groupe concerné et les groupes travaillant sur d'autres thématiques réalisent une prise de notes et une traduction silencieuse. Toutes les interprétations orales sont enregistrées.

À l'issue de chaque interprétation, un temps de cinq minutes est accordé pour que chaque groupe discute collectivement de la prestation et produise une version écrite consensuelle de la traduction.

Ce protocole permet de recueillir, pour chaque phrase, une interprétation orale enregistrée et cinq versions écrites de traduction. Il garantit à la fois une implication continue de l'ensemble des étudiants au cours de la simulation et la constitution d'un corpus homogène, exploitable pour l'analyse comparative des processus de révision.

- **Révision (objet de la présente étude)**

Cette phase constitue le cœur de l'expérimentation et se décompose elle-même en deux temps distincts.

2.2 Organisation scientifique de la phase de révision et constitution du corpus

Contrairement à de nombreux travaux sur la révision assistée par IA, les étudiants ne sont pas invités à interagir librement avec l'outil dès le départ. Une formation explicite préalable est mise en place afin de construire un cadre analytique partagé.

2.2.1 Phase 1 : Révision guidée préalable (pré-interaction avec l'IA)

Dans la première phase, les étudiants reçoivent une grille d'auto-évaluation linguistique, accompagnée d'explications orales de l'enseignant. Ils doivent la compléter individuellement à partir de la version écrite produite collectivement par leur groupe. Et la grille d'auto-évaluation porte sur quatre axes d'analyse :

- la structure discursive de la réponse officielle ;
- la référence et le choix du sujet (gestion du locuteur institutionnel) ;
- la gestion de l'information (compression, explicitation, omission) ;
- les risques discursifs propres au genre de la conférence de presse.

Cette phase vise à familiariser les apprenants avec les quatre axes d'analyse, non pas de manière abstraite, mais à partir d'un objet linguistique déjà stabilisé (la version écrite), moins soumis aux contraintes de l'oral. En externalisant les critères de révision, ce dispositif s'inscrit dans une conception de la révision comme activité métalinguistique guidée, et non comme correction automatisée. Elle permet, au cours de la phase suivante, d'éviter que l'IA ne devienne la source première de normativité.

2.2.2 Phase 2 : Révision outillée par l'IA

Dans un second temps, chaque étudiant reçoit :

- enregistrement de sa propre interprétation orale ;
- texte source chinois ;
- version écrite produite par son groupe.

Les étudiants doivent d'abord transcrire eux-mêmes leur interprétation orale. Cette auto-transcription constitue une première mise à distance de la production et un premier acte de révision, antérieur à toute interaction avec l'IA.

Les étudiants remplissent ensuite une grille de comparaison des productions interprétatives, dans laquelle les trois versions (source, oral transcrit, écrit) sont mises en regard, et chaque étudiant les analyse préalablement selon les mêmes quatre axes que lors de la phase 1.

Ce n'est qu'après cette étape que les étudiants sont autorisés à interagir avec l'IA. Cette interaction est strictement encadrée par des consignes :

- les questions doivent s'inscrire dans les quatre axes d'analyse explicités ;
- les étudiants peuvent demander des analyses, des précisions ou des pistes d'amélioration ;
- toute demande de reformulation complète ou de correction directe est explicitement interdite.

2.3 Corpus, unité d'analyse et codage multidimensionnel

Le corpus analysé est constitué de 131 questions (prompts) formulées par 16 apprenants lors de la phase de révision outillée par l'IA. L'unité d'analyse retenue est la question adressée à l'IA, considérée comme une trace explicite de l'activité métalinguistique de l'apprenant.

Ce choix repose sur l'hypothèse que les questions formulées révèlent les critères que l'apprenant juge pertinents pour évaluer son interprétation, ainsi que la manière dont il conceptualise la qualité discursive d'une production institutionnelle.

Afin de rendre compte de la complexité de ces interactions, un codage multidimensionnel non exclusif a été mis en place. Ce type de codage est justifié par le fait qu'une même question peut remplir plusieurs fonctions linguistiques et renvoyer simultanément à plusieurs dimensions du discours.

Les catégories de codage ne sont pas issues d'une induction à partir du corpus, mais correspondent aux axes d'analyse explicitement introduits en amont dans le dispositif pédagogique, à travers les grilles d'évaluation et de révision (section 2.2). Celles-ci ont structuré la phase de révision guidée préalable, puis la phase de révision outillée par l'IA, en orientant explicitement l'attention des apprenants vers la structure discursive, la gestion des référents, le traitement de l'information et les risques discursifs.

Dans ce cadre, les questions formulées par les apprenants peuvent être analysées comme des traces d'une activité métalinguistique située et didactiquement configurée, dans laquelle les catégories ne sont pas construites a posteriori par le chercheur, mais mobilisées, appropriées et parfois reconfigurées par les apprenants eux-mêmes au cours de l'interaction avec l'IA.

Quatre dimensions de codage ont ainsi été retenues :

- **Axe discursif mobilisé**

Les quatre axes retenus (structure, référence, information, risque), introduits en amont dans les grilles de préparation et de révision, permettent d'identifier les dimensions du discours que les apprenants privilégient dans leur activité de révision.

- **Acte métalinguistique**

Le codage par types d'actes (analyse, précision, amélioration, correction, justification) repose sur une conception interactionnelle de la révision. La question adressée à l'IA ne constitue pas un simple accès à une information, mais un acte métalinguistique orienté, révélateur du rapport de l'apprenant à sa production et à l'autorité de l'outil.

- **Objet textuel visé**

Le codage de l'objet textuel (interprétation orale transcrite, version écrite, comparaison de versions, objet non spécifié) rend compte de la pluralité des supports mobilisés dans notre corpus. Il permet d'identifier si la révision porte sur l'oral sous contrainte, vers une version stabilisée, ou vers la tension entre ces différentes formes.

- **Cadrage situationnel explicite**

Le codage du cadrage situationnel explicite (conférence de presse, locuteur institutionnel, récepteur, rôle de l’interprète) repose sur l’hypothèse que la qualité d’une interprétation institutionnelle ne peut être évaluée indépendamment de son contexte de production et de réception.

Ainsi conçu, ce dispositif permet d’appréhender la révision comme une activité métalinguistique sous contrainte didactique, où les catégories d’analyse, loin d’être uniquement des outils du chercheur, constituent également des ressources opératoires mobilisées par les apprenants dans leur interaction avec l’IA.

Afin de rendre explicite la procédure de codage, la vignette suivante illustre le passage d’un prompt brut aux différentes dimensions analytiques retenues.

Exemple de codage d’un prompt issu du corpus

- **Donnée brute (traduite)**

Dans le cadre d’une conférence de presse officielle sino-française, en vous plaçant dans la position d’un journaliste français, comparez le texte source chinois, ma transcription interprétée et la version écrite. Dans ce contexte, mon interprétation est-elle susceptible de susciter des incompréhensions, des ambiguïtés ou des risques discursifs du point de vue du public français ? Comment pourrait-on reformuler cette interprétation afin de réduire les risques de compréhension et de circulation du discours, sans modifier la position énonciative ni ajouter de contenu ? (Apprenant 1)

- **Codage multidimensionnel**

Tableau 1. Vignette du codage multidimensionnel

Dimension	Codage
Axe discursif	Risque
Acte métalinguistique	Analyse + Amélioration
Objet textuel visé	Comparaison (source / oral transcrit / version écrite)
Cadrage situationnel	Conférence de presse + journaliste français

Ce prompt illustre le caractère non exclusif du codage : la question porte principalement sur le risque discursif, comme en témoigne la référence explicite aux « incompréhensions », « ambiguïtés » et « risques de circulation du discours », et sur ses effets potentiels sur le destinataire. L’acte métalinguistique est ici à la fois analytique et amélioratif. Le cadrage situationnel est fortement explicite, intégrant le genre discursif (conférence de presse), le rôle du récepteur (journaliste français) ainsi que des contraintes de fidélité (ne pas modifier la position ni ajouter de contenu). Cet exemple constitue un cas représentatif des trajectoires d’analyse observées dans le corpus, marquées par une prise en compte croissante des contraintes communicationnelles.

L’ensemble du dispositif vise ainsi à articuler contrôle didactique, validité écologique et exploitabilité linguistique des données, en faisant de la révision un espace privilégié d’observation de l’activité discursive des apprenants en interprétation.

3 Analyse quantitative des interactions avec l’IA

Cette section présente une analyse quantitative à partir des formes de questionnement observées lors de la phase de révision. Elle vise à dégager les orientations dominantes de l’activité métalinguistique.

3.1 Axes discursifs mobilisés dans les questions

Tableau 2. Répartition des questions selon les axes discursifs.

Axe discursif	Nombre de prompt	Exemple de prompt (traduit)
Structure	41	Du point de vue de la structure, ma transcription interprétée ressemble-t-elle à une réponse typique de conférence de presse ? La logique et l’organisation du discours sont-elles claires ? (Apprenant 2)
Référent	29	Ma transcription interprétée s’inscrit-elle dans le cadre d’une conférence de presse, en rendant clairement l’identité officielle du locuteur ? (Apprenant 2)
Information	53	Analyse en détail, en comparant la version interprétée à la version écrite et au texte source chinois, comment un risque discursif plus élevé se construit. (Apprenant 1)
Risque	58	En comparant la version interprétée et la version écrite, on constate que la version interprétée est nettement plus concise. En tant que traducteur professionnel chinois-français, quelles omissions vous paraissent justifiées et lesquelles ne le sont pas ? (Apprenant 1)

La répartition des questions montre une prédominance des axes information et risque, tandis que l’axe structure apparaît de manière moins fréquente. Cette distribution reflète une orientation prioritaire des apprenants vers les effets de compréhension et de réception de leur production interprétative. Les questions portant sur la densité informationnelle, les omissions, les simplifications ou les risques de malentendu témoignent d’une évaluation du discours en termes d’efficacité pragmatique, plutôt que de conformité formelle.

Il convient toutefois de préciser que l’axe Structure, tel qu’il est mobilisé par les apprenants, ne renvoie pas exclusivement à l’organisation macro-discursive du discours institutionnel, mais également – et parfois principalement – à la structuration micro-discursive des énoncés, c’est-à-dire à la logique interne des phrases (enchaînement des propositions, relations causales ou concessives, segmentation informationnelle). Une partie des préoccupations structurelles se trouve ainsi déplacée vers les axes Information et Risque, lorsque la structure est appréhendée à travers ses effets sur la compréhension.

Cette orientation est également à mettre en relation avec l’unité même de l’interaction analysée. Les échanges avec l’IA portent systématiquement sur une phrase isolée, correspondant à une unité d’interprétation précise. Or, chaque thématique est composée de quatre phrases distinctes, le plus souvent interprétées par des étudiants différents. Dans ces conditions, les apprenants ne disposent pas d’une vision intégrée de la macro-structure du discours thématique au moment de la révision, ce qui limite nécessairement la mobilisation explicite de critères macro-discursifs.

3.2 Types d’actes métalinguistiques

Tableau 3. Répartition des questions selon le type d’acte métalinguistique.

Acte linguistique	Nombre de prompt	Exemple de prompt (traduit)
Analyse	75	Poursuivez l’analyse précédente. (Apprenant 1)
Précision	17	Veuillez développer davantage l’analyse sous cet angle. (Apprenant 7)
Amélioration	48	Quelles pistes d’amélioration proposeriez-vous, et pour quelles raisons ? (Apprenant 5)

Correction	8	Votre traduction comporte des ajouts d'information. Veuillez l'améliorer en restant autant que possible fidèle au texte source. (Apprenant 8)
Justification	3	Votre reformulation entraîne-t-elle un ajout d'information ? (Apprenant 8)

Les questions d'analyse constituent la catégorie la plus représentée, suivies des questions d'amélioration et de précision. Les questions de correction et de justification apparaissent de manière plus marginale.

La prédominance des questions d'analyse indique que les apprenants mobilisent l'IA principalement comme un outil d'exploration métalinguistique, visant à comprendre les mécanismes discursifs de leur production. Les questions d'amélioration s'inscrivent dans un prolongement de cette démarche analytique, en interrogeant les conditions d'une reformulation plus efficace.

Il est important de préciser que les questions de correction correspondent aux cas où l'apprenant exprime une insatisfaction explicite et demande une correction ou une reformulation de la proposition fournie par l'IA. Leur présence, bien que limitée, témoigne d'une posture critique à l'égard de l'outil, et d'un contrôle actif du cadre interprétatif.

3.3 Objets textuels visés par la révision

Tableau 4. Répartition des questions selon l'objet textuel.

Objet textuel	Nombre de prompt	Exemple de prompt (traduit)
Oral transcrit	58	Le contexte de cette interprétation est une conférence de presse tenue ... donnez des recommandations structurées pour améliorer cette interprétation. (Apprenant 1)
Version écrite	7	Veuillez examiner la version écrite. (Apprenant 9)
Comparaison	10	Dans la version interprétée, le complément d'objet devient le sujet dans la version écrite...laquelle de ces deux formulations vous paraît la plus appropriée dans ce contexte, et pour quelles raisons ? (Apprenant 1)
Deux versions	36	Veuillez analyser les versions françaises interprétée et écrite de cette phrase. (Apprenant 5)
Non-indiqué	20	Donnez-moi quelques marqueurs explicites de position et de degré pour m'entraîner. (Apprenant 5)

Les questions portent majoritairement sur l'interprétation orale transcrite, seule ou en comparaison avec la version écrite produite par le groupe. Les questions portant exclusivement sur la version écrite sont moins nombreuses.

Cette distribution indique que la révision est conçue comme une activité de re-problématisation de la production orale, et non comme une simple vérification de conformité textuelle. Le recours fréquent à la comparaison entre oral transcrit et écrit suggère une activité métalinguistique contrastive, dans laquelle la version écrite sert de point d'appui pour analyser les choix effectués en situation d'interprétation.

3.4 Cadrage situationnel explicite

Tableau 5. Répartition des questions selon les éléments de cadrage situationnel.

Cadrage situationnel	Nombre de prompt	Exemple de prompt (traduit)
Conférence de presse	40	Lors de conférences de presse en français, pourriez-vous ... (Apprenant 5)
Locuteur officiel	22	Ma transcription interprétée s’inscrit-elle dans le cadre d’une conférence de presse, en rendant clairement l’identité officielle du locuteur et en assurant un sujet explicite ? (Apprenant 2)
Récepteur	43	Il s’agit d’une version de traduction...destinée à un public de journalistes français. Pouvez-vous analyser, si l’expression en français présente un risque pour ce type de public ? (Apprenant 5)
Activité de l’interprétation/rôle de l’interpréteur	23	Si vous êtes un expert en interprétation... pourriez-vous analyser ...? (Apprenant 5)

Les résultats montrent qu’environ une vingtaine de questions mentionnent explicitement le locuteur officiel et le rôle de l’interprète. Les références à la situation de conférence de presse et au rôle du récepteur apparaissent plus fréquemment. Par ailleurs, 42 questions ne comportent aucune référence explicite à un élément de cadrage situationnel.

La fréquence modérée des références au locuteur officiel et au rôle de l’interprète peut s’expliquer par le caractère relativement stabilisé de ces paramètres dans la situation étudiée : le statut du locuteur et la fonction de l’interprète sont explicitement définis en amont et constituent un arrière-plan discursif largement implicite.

À l’inverse, la situation de conférence de presse et le rôle du récepteur sont des paramètres plus dynamiques, directement liés aux risques de compréhension et aux effets pragmatiques du discours. Ils sont donc plus fréquemment mobilisés lorsque les apprenants interrogent la clarté, l’ambiguïté ou l’impact potentiel d’une formulation.

L’existence d’un nombre important de questions sans cadrage situationnel explicite peut être interprétée de manière complémentaire : soit le contexte est implicitement intégré par l’apprenant et ne nécessite pas d’être verbalisé, soit certaines activités de révision se concentrent sur des problèmes linguistiques locaux, temporairement dissociés de leur ancrage situationnel.

L’analyse quantitative met en évidence une activité métalinguistique majoritairement orientée vers l’évaluation des effets discursifs et pragmatiques de l’interprétation. Les choix de questionnement observés reflètent une attention soutenue à la compréhension du récepteur, à la gestion de l’information et aux risques de malentendu, tout en étant fortement conditionnés par l’unité d’analyse retenue et par les contraintes propres à l’oral interprété.

4 Activité métalinguistique et trajectoires de questionnement

L’analyse qualitative vise à examiner plus finement la manière dont les apprenants s’approprient les consignes de révision et les mobilisent dans leurs interactions avec l’IA. Elle s’appuie sur l’observation des trajectoires de questionnement, sur la forme même des questions formulées, ainsi que sur les commentaires réflexifs produits par les étudiants à l’issue de l’activité.

4.1 Trajectoires de questionnement et effet des consignes

Avant la phase de révision assistée par l'IA, les consignes ont été explicitement présentées et commentées par l'enseignant, selon un ordre analytique précis : structure → référence → information → risque. Cet ordre a également structuré la première phase de révision (auto-évaluation), ce qui a nécessairement orienté l'activité métalinguistique ultérieure.

L'analyse des échanges montre que la majorité des étudiants suivent effectivement cette trajectoire prescrite dans leurs interactions avec l'IA. Le questionnement s'ouvre le plus souvent par des interrogations générales sur l'organisation de la phrase.

Toutefois, cette trajectoire n'est pas uniforme. Certains étudiants adoptent une entrée différente, en commençant directement par l'axe Risque, notamment lorsque la phrase interprétée soulève des enjeux sensibles liés au contexte diplomatique ou à la réception médiatique. Ces trajectoires dites *risk-first* témoignent d'une focalisation immédiate sur les effets pragmatiques du discours, indépendamment de l'ordre analytique proposé par les consignes.

Ces variations indiquent que, si les consignes et la première phase de révision guident fortement l'activité, elles ne la déterminent pas de manière mécanique. Elles constituent plutôt un cadre de référence partagé, à partir duquel les apprenants développent des parcours analytiques plus ou moins linéaires.

4.2 L'IA comme révélateur d'orientations analytiques

L'analyse qualitative des questions formulées met en évidence un phénomène récurrent : un nombre important d'étudiants copient-collent directement des éléments des consignes dans leurs prompts, allant parfois jusqu'à transmettre à l'IA une capture d'écran de la grille d'évaluation. Les données qualitatives suggèrent que ce comportement recouvre en réalité des motivations hétérogènes, qu'il convient de distinguer.

D'une part, certains étudiants semblent adopter une stratégie minimale de conformité à la tâche. Dans ces cas, le copier-coller des consignes permet de répondre formellement aux exigences de l'activité sans s'engager dans un effort d'élaboration personnelle. Le cadre explicite fourni par l'enseignant, s'il vise à guider l'analyse, peut alors paradoxalement faciliter un comportement de faible investissement cognitif, dans lequel la question adressée à l'IA devient un simple artefact de validation de la tâche.

D'autre part, le copier-coller apparaît également comme une stratégie de sécurisation face à des critères perçus comme complexes ou insuffisamment maîtrisés. Cette interprétation est particulièrement pertinente pour certains indicateurs, tels que la gestion de la référence et du sujet, qui fait l'objet d'un nombre nettement plus réduit de questions (29 occurrences). Le recours à la formulation exacte des consignes permet alors à l'apprenant de réduire le risque d'erreur dans la formulation de la question, en s'appuyant sur une terminologie légitimée par le cadre pédagogique.

Dans ces situations, le copier-coller ne traduit pas une absence totale de réflexion, mais plutôt une incertitude métalinguistique : l'apprenant identifie l'existence d'un problème potentiel (par exemple la référence au locuteur institutionnel), sans disposer encore des ressources conceptuelles ou linguistiques suffisantes pour le reformuler de manière autonome. L'IA est alors sollicitée à partir d'un cadrage emprunté, servant de point d'appui provisoire.

Au fil des échanges, on observe toutefois une évolution pour beaucoup d'étudiants : les questions deviennent plus ciblées et se détachent progressivement de la formulation stricte des consignes. Cette évolution est particulièrement visible dans les questions liées à l'axe Risque, où les étudiants commencent à formuler eux-mêmes des hypothèses sur les effets possibles de leur interprétation et demandent comment réduire ces risques identifiés.

Ce comportement ne peut être interprété comme une simple absence d'appropriation. Il traduit plutôt une phase d'externalisation du cadre analytique, dans laquelle les étudiants s'appuient explicitement sur les catégories fournies pour structurer leur réflexion. Et il peut ainsi être compris comme une phase transitoire dans le processus d'appropriation des outils d'analyse.

4.3 Révision, situation de communication et agentivité des apprenants

Un résultat qualitatif saillant concerne la montée en conscience des contraintes liées à la situation de communication. À travers les questions portant sur les risques, les étudiants commencent à se positionner du point de vue du destinataire : journalistes français, médias internationaux, public non spécialiste. La révision devient ainsi un espace où l'apprenant quitte progressivement la seule perspective du producteur pour envisager celle du récepteur.

Cette orientation vers l'« autre côté de la parole » est particulièrement marquée dans les questions évaluant si une formulation est compréhensible, acceptable ou interprétable pour un locuteur francophone, compte tenu du contexte diplomatique. Elle confirme que l'activité de révision fonctionne comme un lieu de recontextualisation discursive, dans lequel le sens est évalué en fonction de ses conditions de réception.

Enfin, les commentaires réflexifs produits par les étudiants à l'issue de l'activité apportent un éclairage essentiel sur leur rapport à l'IA. Nombre d'entre eux indiquent qu'ils n'adoptent que partiellement les propositions de l'IA, qu'ils jugent souvent trop complexes sur le plan linguistique ou peu compatibles avec les contraintes de l'interprétation. Cette distance critique est explicitement reliée, dans leurs propos, à la nature même de l'activité interprétative : production orale sous contrainte temporelle, charge cognitive élevée, nécessité de formulations immédiatement mobilisables.

Ces éléments montrent que l'interaction avec l'IA ne conduit pas à une délégation de la compétence interprétative, mais contribue au contraire à une prise de conscience explicite des contraintes propres à l'interprétation institutionnelle, et des écarts entre une formulation linguistiquement optimale et une formulation effectivement réalisable en situation.

À ce stade, l'analyse qualitative met en évidence que la révision assistée par l'IA agit moins comme un dispositif d'amélioration directe des productions que comme un révélateur des orientations analytiques, des contraintes perçues et de l'agentivité discursive des apprenants, ouvrant la voie à une discussion plus générale sur les apports et les limites de l'IA dans la formation à l'interprétation.

5 Discussion et conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser la révision assistée par l'IA comme un espace d'observation de l'activité métalinguistique d'apprenants en interprétation, à partir d'un dispositif fortement scénarisé et d'interactions guidées. Les résultats quantitatifs et qualitatifs convergent pour montrer que l'interaction avec l'IA ne se réduit ni à un usage de correction automatisée, ni à une simple amélioration du produit, mais qu'elle rend visibles des orientations analytiques étroitement liées aux contraintes de l'oral interprété.

Sur le plan de la linguistique de l'interprétation, l'analyse met en évidence une activité métalinguistique prioritairement orientée vers les effets discursifs et pragmatiques de la production. La fréquence élevée des questions portant sur la gestion de l'information et les risques de compréhension confirme que les apprenants évaluent leur interprétation en fonction de sa réception potentielle, et non selon des critères exclusivement formels. Le fait que l'axe « structure » soit majoritairement appréhendé à travers la logique interne des phrases, plutôt que sous l'angle d'une macro-organisation discursive, s'explique à la fois par la nature de l'oral interprété et par l'unité d'analyse retenue (la phrase). Cette

observation souligne l'importance de prendre en compte les conditions empiriques d'accès à la structure discursive dans l'analyse des productions interprétatives.

Du point de vue didactique, les résultats montrent que des consignes explicites et une phase de révision préalable orientent fortement l'activité de questionnement, sans pour autant la déterminer de manière uniforme. Si une partie des étudiants reproduit les formulations des consignes dans leurs échanges avec l'IA, ce comportement recouvre des logiques différenciées : stratégies minimales de conformité à la tâche, sécurisation face à des critères perçus comme complexes, ou phase transitoire d'appropriation des outils d'analyse. Nombre de questions centrées sur les risques discursifs et la réception témoigne néanmoins d'un déplacement du regard vers le destinataire et la situation de communication, déplacement central dans la formation à l'interprétation institutionnelle.

En ce qui concerne la recherche sur l'IA, cette étude contribue à nuancer une vision instrumentale de la révision assistée. L'IA apparaît ici moins comme une source de solutions linguistiques que comme un interlocuteur discursif, mobilisé pour verbaliser, tester et parfois contester des analyses. La rareté des demandes de correction directe et la distance critique exprimée par les étudiants à l'égard des propositions de l'IA indiquent que la révision assistée ne conduit pas nécessairement à une automatisation des pratiques, en particulier lorsque l'activité est fortement cadrée et située. Ces résultats invitent à distinguer clairement la révision comme activité analytique de la génération automatique de texte, ainsi qu'à ne pas transposer sans précaution les conclusions issues des travaux sur l'écriture vers des contextes d'oral sous contrainte.

Cette recherche présente toutefois certaines limites. Le corpus reste de taille restreinte et s'inscrit dans un contexte fortement scénarisé. De plus, l'analyse porte principalement sur les questions formulées par les apprenants, et non sur l'évolution à long terme de leurs pratiques interprétatives.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Il serait notamment pertinent de d'examiner l'évolution des formes de questionnement sur des séquences plus longues, en particulier l'émergence de questions de justification. Plus largement, l'étude invite à poursuivre une réflexion linguistique sur les conditions dans lesquelles l'IA peut être intégrée à des activités de révision sans se substituer à l'agentivité discursive des apprenants.

References

1. P. Crosthwaite, S. Sun, Generative AI and L2 Written Feedback Studies: A Scoping Review. *RELC Journal*, (2025).
<https://doi.org/10.1177/00336882251386530>
2. R. Faigley, S. Witte, *Analyzing Revision*, (College Composition and Communication, Urbana, IL, 1981).
3. D. Gile, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, (John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2009).
4. J. R. Hayes, L. S. Flower, *A Cognitive Process Theory of Writing*, (Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1981).
5. P. Hatiarová, AI in Interpreting Training. *L10N Journal*. **4(1)**, 45–66 (2025).
<https://l10njournal.net/index.php/home/article/view/48>
6. J. Meyer, T. Jansen, R. Schiller, L.W. Liebenow, M. Steinbach, A. Horbach, J. Fleckenstein, Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. **6**, 100199 (2024).

7. B. Mossop, *Revising and Editing for Translators*, (Routledge, London/New York, 2014).
8. J.L. Parker, K. Becker, C. Carroca, ChatGPT for Automated Writing Evaluation in Scholarly Writing Instruction. *J Nurs Educ.* **62(12)**, (2023).
9. F. Pöchhacker, *Introducing Interpreting Studies*, (Routledge, London/New York, 2004).
10. P. Polakova, & P. Ivenz, The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education.* **11(1)** (2024).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101>
11. C. Setton, *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis*, (John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1999).
12. H. Shi, C. S. Chai, S. Zhou, S. Aubrey, Comparing the effects of ChatGPT and automated writing evaluation on students' writing and ideal L2 writing self. *Computer Assisted Language Learning*, (2025).
<https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2454541>
13. J. Steiss, T. Tate, S. Graham, J. Cruz, M. Hebert, J. Wang, Y. Moon, W. Tseng, M. Warschauer, C. B. Olson, Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction.* **91**, 101894 (2024).
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
14. C. Wadensjö, *Interpreting as Interaction*, (Longman, London/New York, 1998).
15. S. Yeung, University students' engagement with generative AI-supported automated writing evaluation (AWE) feedback. *Journal of Second Language Writing.* **68**, 101203 (2025).
16. Y. Zhan, Z. Yan, Students' engagement with ChatGPT feedback: implications for student feedback literacy in the context of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Early view. 1–14 (2025).
<https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2471821>