

REVUE INTERNATIONALE D'ÉTUDES
EN
LANGUES MODERNES APPLIQUÉES

INTERNATIONAL REVIEW OF STUDIES
IN
APPLIED MODERN LANGUAGES

Numéro spécial 2018

Errare humanum est...

Didactique de l'erreur dans l'enseignement des langues

RIELMA, n° 10

Publicație LMA sub egida CIL

Comitet științific:

Rodica BACONSKY	Universitatea Babeș-Bolyai, România
Liana POP	Universitatea Babeș-Bolyai, România
Mihaela TOADER	Universitatea Babeș-Bolyai, România
Georgiana LUNGU BADEA	Universitatea de Vest, România
Willy CLIJSTERS	Hasselt Universiteit, België
Martine VERJANS	Hasselt Universiteit, België
Jean-Paul BALGA	Université de Maroua, Cameroun
Bernd STEFANINK	Universität Bielefeld, Deutschland
Miorita ULRICH	Otto-Friedrich-Universität, Deutschland
Dima EL HUSSEINI	Université Française d'Égypte
Almudena NEVADO	Universidad San Jorge, España
Joël MASSOL	Université de Nantes, France
Valérie PEYRONEL	Université de Paris III, France
Frédéric SPAGNOLI	Université de Franche-Comté, France
Hoda MOUKANNAS	Université Libanaise, Liban
Mohammed JADIR	Université Hassan II Mohammedia-Casablanca, Maroc
Izabella BADIU	Parlement européen
Małgorzata TRYUK	Uniwersytet Warszawski, Polska

Director:

Mihaela TOADER Universitatea Babeș-Bolyai, România

Editori responsabili:

Iulia BOBĂILĂ și Alina PELEA

Comitet de redacție:

Bogdan ALDEA, Carlo AROLDI, Renata GEORGESCU, Manuela MIHĂESCU,
Diana MOȚOC, Adriana NEAGU

ISSN 1844-5586
ISSN-L 1844-5586

Tiparul executat la:

S.C. ROPRINT S.R.L.

400188 Cluj-Napoca • Str. Cernavodă nr. 5-9
Tel./Fax: 0264-590651 • roprint@roprint.ro

Table des matières

Éditorial / 5

L'erreur – considérations générales / 7

Bilel Oussii, *L'erreur, « la mauvaise herbe à extirper » ?* / 9

Kagiso Jacob Sello, *Quels enseignements tirer d'une analyse étiologique d'erreurs de traduction en classe de FLE ?* / 20

Tomáš Klinka, *Présence de l'erreur dans le contexte éducatif tchèque – point de vue de l'enseignement du FLE* / 31

Iulia Bobăilă, *El observador informado: La prevención de errores a través de la atención a la forma* / 38

Andreea Maria Blaga, *L'erreur : analyse, rétroaction et « dédramatisation »* / 45

L'erreur – études de cas / 53

Krastanka Bozhinova, *Productions non conformes aux normes et rétroactions correctives dans l'apprentissage de L3* / 55

Bozena Billerey, *Comment corriger des erreurs au niveau de la prononciation quand on apprend une langue étrangère ? Apport de la méthode verbo-tonale pour construire un outil pédagogique : exemple des Polonais qui apprennent le français* / 67

Anamaria Milonean, *Dall'italiano al romeno: l'errore nella traduzione di un testo giornalistico* / 79

Olivia Petrescu, *Aspectos problemáticos en torno al lenguaje jurídico* / 89

Comptes rendus / 102

Martine Marquilló Larruy, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 2003 (Andreea Maria Blaga) / 102

Sabeh Boularès, *Erreur et difficultés de l'écrit en classe de français. Fascicule d'activités*, Saarbrücken, Presses Académiques Francophones, 2016 (Alina Pelea) / 104

ÉDITORIAL

Considérée jadis comme un facteur qui perturbe l'apprentissage et, implicitement, source d'inquiétude pour l'enseignant, l'erreur a parcouru un long chemin avant de se voir sacrer « étape naturelle » dans le processus d'acquisition de toute compétence ou connaissance. L'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, le concept d'interlangue et bien d'autres approches ont étudié les zones de difficulté inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le présent volume réunit des contributions qui envisagent la didactique de l'erreur dans la perspective de l'enseignement des langues. Il le fait de façon à stimuler à la fois la *réflexion des acteurs* de l'apprentissage et l'*exploration de la nature dynamique* de ce qu'on appelle généralement un « écart » à la norme. Ce sont deux attitudes difficiles à réconcilier en apparence, mais, en fait, la réflexion et le dynamisme trouvent un terrain fertile d'entente, dont on aurait eu du mal à anticiper les résultats il y a à peine quelques décennies.

Certains articles se penchent sur la différence entre *faute* et *erreur* investiguant ainsi les frontières de cette distinction et de son applicabilité aux contextes pédagogiques actuels. Au-delà des délimitations conceptuelles, qui demeurent sujettes aux débats et aux nuances, l'accent tombe sur la « dose » de créativité que permet tout ensemble de normes linguistiques et qui joue un rôle direct dans l'évolution de la langue. On privilégie ainsi la dimension formative de l'erreur et on déculpabilise celui qui explore les régions de flexibilité des règles morpho-syntaxiques ou la perméabilité du lexique d'une langue.

D'ailleurs, l'une des idées centrales du volume plaide justement pour un enseignement qui stimule dès le début une relation « cordiale », proactive, avec les difficultés d'une langue étrangère au lieu de procéder à la seule systématisation des erreurs en vue d'un diagnostic et/ou d'une évaluation. Les contributions soulignent le rôle fondamental que joue dans cette démarche le facteur psychologique sous ses multiples facettes. L'acceptation des hésitations comme des réactions normales pendant l'assimilation de nouvelles compétences linguistiques, l'intégration d'activités ludiques dans le processus d'apprentissage, l'accent mis sur les activités communicatives qui encouragent les participants à exprimer leur personnalité – voilà autant de manières d'exploiter les caractéristiques positives de l'erreur. Il s'esquisse ainsi de nouvelles prémisses pour une approche constructive de l'erreur. La lecture des études de cas (portant sur la traduction de textes de presse ou juridiques, par exemple) en est la preuve.

Erreur et apprentissage vont donc de pair – c'est une réalité qu'on ne saurait nier et, plus important encore, à laquelle il faut se plier. Pour les enseignants, pas question pourtant de rendre les armes, au contraire, reconnaître cet état des lieux n'est que le premier pas pour mettre sur pied des stratégies de travail efficaces.

Iulia Bobăilă
Alina Pelea

L'erreur – considérations générales

L'erreur, « la mauvaise herbe à extirper »¹ ?

Bilel Oussii

Université de Kairouan

Abstract. The analysis we suggest draws its theoretical principles essentially upon functional linguistics, as conceived and presented by Henri Frei, the author of *La Grammaire des fautes*. Contrary to the purist attitude which views incorrectness as an undesirable accident, functional reasoning gives it a rather positive and dynamic status. Apart from its different concepts and conceptualizations, the incorrectness is now inevitable, revealing and worthy of rehabilitation and optimization. On our part, we believe that it is less and less easy to isolate the error and to exclude it, for theoretical considerations, as well as for practical and methodological constraints. We therefore intend to address, respectively, the "indiscernible" character and the usefulness of errors.

Keywords: error, mistake, deviation, norm, rule, functional linguistics, useful error.

INTRODUCTION

Si le souci majeur de la grammaire normative est de ramener les faits de langue à un usage commun appelé « règle », celui de la linguistique fonctionnelle consiste à assurer une émission satisfaisante et une compréhension aisée du langage. Loin de s'acharner pour distinguer le correct de l'incorrect (tout en faisant de ce dernier un cas pathologique – telle est l'attitude des puristes), les adeptes du raisonnement fonctionnel pensent que, souvent, l'incorrection peut prévenir, voire compenser les déficits du « bon usage ». Cette ambivalence fait de l'erreur un phénomène trop complexe pour qu'on puisse le cerner ou le définir de façon définitive. Nous nous contenterons, dans cet article, de deux aspects qualifiant l'erreur, le flou d'abord, l'utilité ensuite.

I. L'INCORRECTION EST-ELLE DÉFINISSABLE ? FAUTE OU ERREUR ?

Tout comme les notions qui qualifient le bon usage, les concepts qui désignent la dérogation aux formes dites correctes foisonnent et divergent. Concernant le premier, nous pouvons citer « norme », « règle », « usage collectif », « bonne formation », « correct » ; pour ce qui est de la seconde, pour ne mentionner que les plus marquants, « incorrection », « déviation », « déviance », « dérogation », « lapsus », mais surtout « erreur » et « faute ». Ces deux dernières

¹ L'expression est empruntée à Francis Debyser (1970).

appellations, considérées comme synonymes chez certains commentateurs, demeurent délicatement inégales pour d'autres. Parmi les linguistes qui se sont proposé de dissocier ces deux notions avoisinantes, nous pouvons citer Stephen Pit Corder (1978). La distinction qu'il a établie s'appuie sur quatre critères bien précis, à savoir l'appartenance du locuteur, la compétence/performance, l'aspect systématique des incorrections et la correction.

1.1. L'appartenance du locuteur

La mise en parallèle de la pratique langagière du francophone natif et de celle de l'apprenant bilingue était toujours la pierre angulaire des études linguistiques comparatives, étant donné la nécessité d'un repère conventionnel, à savoir le français des Français. Corder ne s'est pas passé de la dualité natif/non-natif, en distinguant faute et erreur.

Selon lui (1978), est appelée « erreur » toute incorrection produite par un sujet non-natif, c'est-à-dire par un apprenant de cette langue. Les erreurs peuvent provenir de la langue source ou d'une autre langue étrangère, d'où l'appellation d'*erreur interférentielle*, qui est beaucoup plus confirmée que *faute interférentielle*.

La faute, à la différence de l'erreur, peut être commise aussi bien par les apprenants non natifs que par les natifs (Corder, 1978 : 63).

À notre sens, cette dissociation ne saurait résister à quelques réserves dont les suivantes :

- Les apprenants natifs sont exposés aux mêmes obstacles et aux mêmes difficultés éprouvées par les non-natifs, notamment lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des variétés littérale et littéraire de la langue ou de la pratique de l'écrit. Le seul avantage pour les natifs concerne l'initiation précoce à l'oral. Berthoud et Py certifient à ce propos que :

[l]e natif connaît la forme orale en principe avant la forme écrite, celle-ci apparaissant alors comme une traduction de celle-là. L'élève alloglotte (par cet adjectif, nous désignons un locuteur non natif) en revanche ne connaît pas cette priorité (sauf dans des contextes pédagogiques plutôt exceptionnels). (Berthoud et Py, 1993 : 13)

- Le français hexagonal ou ce qu'on appelle le français des Français n'est que l'une des normes possibles et ce pour des considérations intralinguales (la fusion et la confusion des registres et des styles de langue) et interlinguales (la concurrence des variétés francophones telles que le français de la Belgique, du Québec, de l'Afrique, etc.). En l'occurrence, les « usages non-locaux » remplacent, et même supplantent souvent les règles des natifs. De ce fait, « la norme des Français, expression qui est une facilité du langage, n'est plus, objectivement, qu'une des normes possibles » (Cuq, 1991 : 75).

- Tout comme l'apprenant non-natif, l'apprenant natif peut subir la pression d'autres langues étrangères susceptibles de modifier ses acquis linguistiques antérieurs. Nous pensons principalement au nombre d'anglicismes qui se sont officiellement et officieusement installés dans la langue de Molière.

1.2. La compétence / performance

Selon Corder, l'erreur se définit par rapport à la compétence de l'utilisateur : « L'erreur relève de la compétence des apprenants. Ceux-ci en commettent non pas à cause d'une incapacité mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné » (1975 : 256). Le taux d'erreurs témoignerait donc du degré d'initiation de l'apprenant à la langue, de la qualité des contenus acquis, mais surtout de l'efficacité des méthodes et des approches suivies lors de l'enseignement. Logiquement, le nombre d'erreurs diminuerait si le locuteur apprenait bien et régulièrement les formules de la langue cible, et il irait croissant s'il les enregistrerait peu ou mal.

En ce qui concerne la faute, elle se détermine par rapport à la performance du locuteur. Corder affirme qu'elle « n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée » (1978 : 63). Elle peut découler d'un cas de stress, de fatigue ou d'hésitation. Cette binarité ne nous semble pas moins délicate que la première, compte tenu des données suivantes :

- *La compétence est un concept pluriel* : apprendre et maîtriser une langue n'est pas seulement mémoriser des mots. Cela présuppose et exige différentes compétences qui se complètent et s'harmonisent. À la compétence linguistique déjà complexe (orthographe, syntaxe, phonétique, morphologie) s'ajoutent les compétences culturelle et méthodologique. Par conséquent, il serait arbitraire de réduire la compétence à l'un de ces aspects ou encore de cloisonner des volets souvent indissociables.
- *Le développement de la compétence n'est pas évident* : la connaissance et l'utilisation non-native d'une langue par un sujet non-natif et non-équilibré est appelée « interlangue ». L'évolution normale de ce système ternaire (selon Corder, 1980), l'interlangue est constituée de trois parties : une partie de la langue source, une partie de la langue cible, un dialecte idiosyncrasique propre à l'apprenant à un moment donné) suppose que les compétences de l'apprenant tendent vers la langue cible, soit le code utilisé par les natifs. Or, de nombreux contextes d'apprentissage témoignent du contraire. L'apprentissage d'une autre langue étrangère de spécialité (le cas des anglophones) ou

l'emploi du français en tant que langue véhiculaire seulement (le cas des scientifiques) provoquent la stagnation et même la régression des compétences acquises. Il s'agit là de l'une des principales conclusions que nous avons pu tirer dans le cadre de notre recherche doctorale¹ en traitant les incorrections commises par des francophones non-spécialistes, en l'occurrence des anglophones et des arabisants suivant un cours optionnel de français.

- *L'absence de limites nettes entre compétence et performance* : peut-on juger de la compétence d'un apprenant d'une langue sans examiner ses performances écrites ou orales ? Et, une fois l'incorrection détectée, peut-on trancher définitivement en faveur de l'une ou de l'autre interprétation (erreur ou faute) ? Les accidents de performance (le stress, la pression, le mauvais encodage) auraient-ils les mêmes symptômes et les mêmes effets chez les différents apprenants ? Le milieu d'apprentissage auquel nous nous intéressons particulièrement, à savoir le Supérieur (il s'agit d'étudiants en langues : arabe, français et anglais) est marqué par des cheminements individuels assez distincts et souvent surprenants, ce qui rend une réponse univoque à ces interrogations non évidente, voire parfois impossible.

1.3. L'aspect systématique / non systématique

Si elle relève de la compétence, l'erreur est très souvent systématique chez le même apprenant ou chez un groupe d'apprenants. Il n'est donc pas très difficile de prévoir ces incorrections ni de déterminer leur origine (interlinguale ou intralinguale). Cependant, les fautes représentent des cas plutôt isolés et se produisent dans des contextes différents. Elles se manifestent sous forme de lapsus, de confusion, de négligence, etc. Certaines réserves pourraient être formulées à ce sujet, dont nous pouvons citer :

- L'attitude vis-à-vis de la langue n'est pas la même : hormis quelques contextes particuliers, l'enseignant s'adresse généralement à un public d'apprenants hétérogène en termes de compétence, mais aussi et surtout en termes de motivation. Cette dernière pourrait changer amplement d'un apprenant à l'autre (langue de formation, langue de communication, langue de prestige, certificat à avoir, une discipline comme une autre, un mal nécessaire, etc.). Cuq affirme à ce propos : « L'attitude de l'apprenant vis-à-vis de la langue qu'il apprend est sans doute fondamentale : le degré de bienveillance qu'il manifeste, consciemment ou non, à son égard est un facteur prépondérant du

¹ Thèse de doctorat intitulée *Trilinguisme et problèmes syntaxiques chez les étudiants francophones tunisiens au niveau de la licence LMD*, dirigée par le Professeur Mokhtar Sahnoun et soutenue à la FLAH Manouba, Tunisie, en 2015.

succès de cet apprentissage » (Cuq, 1991 : 73). Ne serait-il pas donc arbitraire de dire que les erreurs sont systématiques alors que la motivation varie d'un apprenant à un autre.

- Chez un public d'apprenants exposé aux mêmes difficultés et aux mêmes pressions – qui proviendraient de la discipline, de la méthodologie, des conditions de travail ou même de l'enseignant – les fautes, c'est-à-dire les cas isolés d'incorrection, pourraient être convergentes, voire contagieuses. Ainsi, à force de répétition des facteurs extralinguistiques modificateurs, les fautes ne seraient-elles désormais aussi systématiques que les erreurs ?

1.4. La correction / l'autocorrection

À considérer le point de vue de Corder développé ci-dessus et qui stipule que l'erreur est le corollaire d'un manque d'initiation à la règle ou à l'usage, nous pouvons conclure que l'apprenant ne peut être capable de corriger tout seul ses erreurs. Pour les surmonter, il aurait besoin de l'intervention d'un enseignant, d'un sujet plus compétent ou d'un ouvrage spécialisé (grammaire, dictionnaire, cours, etc.).

Pendant, imputables à une pression neurophysiologique instantanée ou à un obstacle contextuel, les fautes peuvent être rectifiées par des autocorrections spontanées ou lors d'une révision postérieure.

En essayant d'appliquer les critères définitoires proposés par Corder (voir *supra*) aux occurrences erronées produites par les étudiants francophones tunisiens (au niveau de la 3^e année de licence fondamentale)¹, nous avons pu conclure que les réserves théoriques et les hypothèses exposées antérieurement sont confirmées par des contraintes pratiques. Les stratégies discursives et les modes de production des apprenants sont assez variés et souvent imprévisibles. Parfois, nous relevons dans la même copie, voire dans le même énoncé, l'incorrection et la forme correcte. Tel est le cas des exemples suivants :

**Le journal a écrit sur sa carrière dans le vol, sur sa série d'aventures, les palais des riches et de sa personnalité.*

**On doit aussi communiquer avec eux et non de les rejeter.*

**Il faut être compréhensif non agressif, de chercher des solutions utiles pour l'intérêt, d'éviter cet obstacle par le travail.*

**Des milliers discutent jusqu'à cette heure de son destin et sur son sort.*

¹ Des francophones spécialistes (les francisants, plus exactement, les étudiants qui ont choisi à partir de la procédure de l'orientation universitaire la langue française en tant que spécialité d'apprentissage et d'enseignement postérieur) et des francophones non-spécialistes (étudiants qui ont choisi de se spécialiser dans une autre langue, arabe ou anglais, mais qui continuent, grâce ou à cause des curriculums, à suivre un cours optionnel de français).

En l'occurrence, il n'est pas évident d'opter pour l'une ou l'autre interprétation (*erreur* ou *faute*) et ce pour deux raisons principales. D'une part, on ne peut classer ces incorrections parmi les erreurs et les expliquer, donc, par l'incompétence de l'apprenant, c'est-à-dire par la non-maîtrise de la règle syntaxique (*falloir / devoir + infinitif* mais non **un groupe prépositionnel** : *écrire sur les palais* mais non **écrire les palais*), alors qu'une partie de l'énoncé y est conforme (*on doit communiquer / il faut être / le journal a écrit sur sa carrière, etc.*).

D'autre part, si l'on considère ces incorrections comme des fautes résultant d'une inopportunité contextuelle, d'un trouble psychologique ou d'un accident « neurophysiologique », on se trouvera face à une contrainte d'ordre logique : la rectification (la partie correcte de l'énoncé) devrait logiquement apparaître en aval (succéder à la faute) et non en amont (précéder la séquence incorrecte), ce qui est presque systématique dans les exemples choisis.

II. DÉVIATION, MAIS PAR RAPPORT À QUELLE NORME ?

Compte tenu des contraintes accompagnant la distinction faute/erreur proposée par Corder, certains ont tendance à employer des termes plus ou moins neutres pour qualifier les incorrections du public apprenant, dont essentiellement « déviation », « déviance », « dérogation », etc. Toutefois, cette neutralité est sujette à caution puisque, pour identifier une déviation, tout analyste d'incorrection devrait indiquer *a priori* son repère, à savoir la règle, or, cette dernière est loin d'être constante et définitive, et ce sur plusieurs niveaux. Nous présenterons ci-dessous quelques aspects problématiques qui font de la norme un concept peu évident.

2.1. La norme = le français de France vs les autres variétés du français

La détermination de la norme obéit ici à la logique de l'appartenance et de l'origine. Est considéré français normatif tout usage qui répond aux rites langagiers des natifs ou s'en approche le plus possible. La déviation correspondrait en l'occurrence aux modifications apportées par les francophones non-natifs.

Ce type de normativisme n'est pas très évident si l'on tient compte des données suivantes : la première est que le français des natifs n'est pas un français standard. Il est subdivisé en plusieurs variétés locales (le français de Paris, le français du Midi, le français d'Alsace, le français lyonnais, etc.). La seconde est que le français dit « hexagonal » est concurrencé par des variétés externes telles que le français de l'Europe (la Belgique et la Suisse), celui de l'Amérique du Nord (le Québec et l'Acadie) et bien évidemment le français de l'Afrique (le Maghreb et l'Afrique noire). Ces différentes variétés l'emportent très souvent sur le français

natif en termes de règles d'emploi. La formule « après que + subjonctif », étant un belgicisme au départ, est en train d'évincer la règle du français dit « correct » (après que + indicatif). À cela s'ajoute la quantité d'idiotismes installés dans le français des pays francophones dont le français est langue seconde (anglicismes, belgicismes, arabismes, etc.). Ainsi, comme le signale J-P Cuq (1991 : 75), « la norme des Français, expression qui est une facilité du langage, n'est plus, objectivement, qu'une des normes possibles ».

2.2. La norme = le français des puristes vs le français « incorrect »

Le purisme se caractérise par la volonté de faire prévaloir partout l'usage d'un certain groupe social, privilégiant les règles de la langue écrite sur celle de la langue orale et l'usage passé sur l'usage présent. « Il s'agit là en fait d'imposer un certain système de signes de reconnaissance du beau parler, non de permettre à la langue de fonctionner à la satisfaction des interlocuteurs », affirme Frédéric François (1974 : 203) à propos de l'attitude impérative des puristes. Ces derniers cherchent à réduire la grammaire à une série de règles qu'ils estiment fixes, strictes et intangibles. C'est pourquoi, ils mettent à l'index tout emploi qui dévie du langage correct, que ce soit par erreur ou par créativité. Toutefois, leurs tentatives de « purifier » la langue des écarts individuels et des déviations stylistiques demeurent formelles et peu efficaces puisqu'elles excluent l'aspect empirique du langage. Visant à uniformiser ce qui est inéluctablement pluriel et à cristalliser ce qui est flou, cette attitude n'a entraîné qu'objections et critiques. Nous reviendrons à ces objections dans la troisième partie consacrée à l'utilité de l'erreur.

Outre l'incorrection correspondant à un déficit, les puristes opposent à la norme toute forme de créativité stylistique transgressant l'emploi conventionnel. Là aussi il y a une certaine contradiction. En effet, très souvent, on rattache le bon usage grammatical aux productions des auteurs et au style raffiné qu'ils utilisent, d'où la formule de Cuq : « le bon usage serait le consentement des bons écrivains et des gens qui ont le souci de bien s'exprimer » (1991 :73). Or, les déviations stylistiques, qui proviennent dans la plupart des cas de ces autorités littéraires et linguistiques, sont condamnées par le rigorisme des Normativistes.

2.3. La norme = le français écrit vs le français oral

Privilégier le français écrit aux dépens de la variété ou plutôt des variétés orales, nous semble arbitraire et peu raisonné. D'une part, une telle hiérarchisation ne tient pas compte du volume de communication en français (les situations de communication sont d'abord et essentiellement orales). D'autre part, elle ne prend pas en considération la qualité des échanges verbaux. Si le français écrit relève d'une tendance à uniformiser le langage, l'oral, constitué d'un ensemble de parlures collectives et de parlures individuels, est la variété qui concrétise l'hétérogénéité et la richesse d'une langue internationale comme le français.

Au plan pédagogique, la négligence de l'exercice oral au profit de l'écrit a toujours provoqué des problèmes de communication et des difficultés considérables. En Tunisie, par exemple, l'approche suivie dans l'enseignement est globalement une approche par compétences focalisée sur la production et l'évaluation de l'écrit et qui attribue beaucoup moins d'importance à la communication orale, notamment avec l'adoption du système LMD, où les épreuves orales sont quasi inexistantes. Cette disproportion entre l'écrit et l'oral est susceptible de gêner le bon fonctionnement d'une langue à laquelle on attribue encore le statut de langue seconde, en dépit des marques de détérioration, devenues plus perceptibles et fort problématiques. En analysant le cas tunisien, Maurice Riguet parle des « dangers d'une langue cristallisée, d'un français qui a perdu de ses vertus parce qu'il a été trop écrit et pas suffisamment parlé » (1984 : 51).

En termes de production, les règles de l'écrit ne sont pas toujours prises en bonne part par les apprenants ; les habitudes de l'oral, notamment celles qui résultent d'un souci de brièveté, jalonnent les rédactions. Nous pouvons citer, entre autres, la suppression de la première particule de négation « ne » dans les tournures négatives, l'ellipse de certains morphèmes obligatoires (« y a » au lieu de « il y a »), le remplacement du pronom démonstratif « cela » par son équivalent « ça », etc.

Certains participants (Jacques Maurais, Wafa Berry) au colloque tenu à Beyrouth en 2001 sur le thème de la norme du français et intitulé « Diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ? » s'accordent à dire que le français est « reconstitué sur d'autres normes, sur des normes plurielles »¹.

III. L'ERREUR UTILE

Si les puristes considèrent l'incorrection comme un phénomène « quasi-pathologique » qui représente un écart par rapport à la convention et qu'il faut éviter à tout prix, les adeptes de la linguistique fonctionnelle y voient une partie intégrante du langage, digne d'analyse et de réflexion. Francis Debyser affirme dans ce sens : « L'erreur, considérée jusqu'à présent comme un accident indésirable, et peut-être évitable, de l'apprentissage, en deviendrait un moment dialectique, inévitable et fonctionnel » (Debyser, 1970 : 33).

3.1. De l'erreur à la règle

La première « qualité » de l'incorrection réside dans le rapport historique dialectique qu'elle entretient souvent avec la règle. En effet, la diachronie linguistique prouve que la conversion d'une erreur en règle, ou vice-versa,

¹ IX^e sommet de la Francophonie : « Diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ? », Beyrouth, 2001.

représente une constante, voire un facteur indispensable pour l'évolution dynamique de la langue : « On sait que la faute d'une époque, l'écart individuel ou d'un sous-groupe pourra devenir la norme d'une époque postérieure. On ne voit pas comment la langue pourrait évoluer autrement » (François, 1974 : 9). Ainsi, les archaïsmes, notamment au niveau des constructions syntaxiques, sont-ils considérés désormais comme des ratés qui ne conviennent plus à l'usage contemporain, alors qu'ils constituaient eux-mêmes des usages contemporains à une époque antérieure. Tel est le cas de l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif. Par ailleurs, les néologismes lexicaux, les barbarismes morphologiques et les inadéquations syntaxiques pourraient, à force d'emploi collectif, se convertir en formules-tendances et même en règles homologuées. Nous pouvons citer à ce propos quelques usages à la mode : *après que* + subjonctif/ *malgré que* + proposition / *que* au lieu de *dont* dans une construction indirecte.

Cette permutation de statuts s'explique avant tout par les besoins communicationnels qui régissent le quotidien et que résume Frei dans ces mots : « le plus correct est ce qui, émis le plus aisément, est compris le plus aisément » (Frei, 1982 : 12). Le cerveau humain enregistre comme vraie règle non ce qui devrait être mais ce qui est, non ce qui a été inculqué « arbitrairement » aux apprenants, mais ce qui leur sert de vecteur spontané pour s'exprimer loin du « syndrome de l'encre rouge » (Astolfi, 1997).

3.2. L'erreur compensatoire

La deuxième vertu de l'erreur réside dans sa capacité à compenser les déficits éventuels du dit langage correct. Par « déficits », Henri Frei désigne les cas où la grammaticalité de l'énoncé va de pair avec l'équivoque du sens. Il est parti de l'exemple oral « *c'est lui qu'il a fait venir* » pour montrer qu'un fait de langage correct n'est pas forcément clair. Nous emprunterons dans ce qui suit l'ensemble de transcriptions possibles présentées par Frei (1982 [1929] : 19) en vue de démontrer l'insuffisance du correct :

C'est lui qui l'a fait venir (qui a fait venir lui)

C'est lui qui l'a fait venir (qui a fait venir elle)

C'est lui qu'il a fait venir.

C'est lui qui la fait venir.

Pour réparer le déficit de cette pluralité, Frei (1982 [1929] : 19) rappelle une « mauvaise habitude » du langage populaire qui consiste à accorder le participe « *c'est lui qui l'a faite venir* » mais qui dissipe l'ambiguïté et nous fait trancher en faveur de la deuxième interprétation. Cet exemple, comme tant d'autres, prouve que la faute, considérée souvent comme un déficit, peut servir de remède.

Par ailleurs, la norme étant un système de conventions parfois arbitraires et rigides, c'est la faute qui sert souvent à exprimer et à déjouer les besoins

linguistiques individuels du locuteur. En effet, selon la typologie élaborée par Frei dans son ouvrage *La grammaire des fautes* (1929), à chaque type d'erreur correspond un besoin linguistique bien déterminé, d'où le tableau suivant :

Type d'erreur	Besoin linguistique	Exemples
Erreurs de substitution, calques, confusion	Besoin d'assimilation	Confusion des paronymes, homophones, homographes
Ellipse, troncation, omission	Besoin d'économie	Apocope, aphérèse, troncation de morphèmes syntaxiques
Ajout, redondance, répétition	Besoin d'expressivité	Dédoublément, accumulation de synonymes
Chinoiseries phonétiques et graphiques	Besoin de différenciation	Néologismes, modifications de formes
Généralisation, confusion	Besoin d'invariabilité	Emploi du même mot de liaison dans des constructions différentes

3.3. L'erreur, élément d'apprentissage

Comme l'affirme Jean-Pierre Astolfi dans son livre *L'erreur, un outil pour enseigner*, « le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même » (1997 : 7). Les questions que nous pourrions soulever à ce sujet sont les suivantes : peut-on concevoir un système d'enseignement/ apprentissage sans prévoir un dysfonctionnement éventuel et sans tenir compte des ratés auxquels s'achoppent les apprenants ? Et quand l'erreur est là, est-ce la faute d'un apprenant qui a mal décodé, le manquement d'un enseignant qui a mal encodé ou le raté d'un système qui a mal fonctionné ?

Pour répondre à ces différentes interrogations, il ne suffit pas de détecter les incorrections en vue de raturer ou de sanctionner. Il faut surtout essayer d'entrer dans l'incorrection, c'est-à-dire comprendre la stratégie d'apprentissage adoptée par l'apprenant et la logique qui a provoqué la déviation. Astolfi avertit à ce propos : « Il faut apprendre à faire une lecture de leurs travaux (les apprenants) en plein, pas uniquement en creux. Et surtout, ne jamais corriger sans permettre de reconstruire » (1997 : 27).

Cette attitude fonctionnelle considère l'erreur non comme une inadéquation qui provoque honte et culpabilité, mais comme un élément fondamental du processus d'apprentissage et comme un point de départ sur l'itinéraire de la rectification. Son objectif crucial n'est pas le « dressage », mais la construction et l'éducation. À la démarche sommative ternaire (détection, refus, sanction) se substitue un processus pluridimensionnel formatif (repérage, classement, analyse, confrontation, rectification, etc.). Ainsi, « l'erreur n'est plus une impasse, elle est un tremplin » (Tarpinian, 1996 : 14).

CONCLUSION

« L'erreur est humaine... son analyse aussi ». C'est dans cette perspective d'application, c'est-à-dire dans celle d'une logique d'analyse, que nous avons revisité les principaux concepts qui correspondent à l'incorrection en vue de démontrer la stérilité des tentatives de classement et les contraintes de la limitation. En effet, tout comme la notion de *norme*, l'*erreur* et ses concepts jumeaux, dont *faute* et *déviaton*, demeurent flous, complexes, fluctuants, voire souvent incernables. Outre le caractère complexe, nous avons essayé de souligner les aspects positifs susceptibles de transformer l'erreur d'un écart qui doit être sanctionné pour disparaître en un constituant qui mérite d'être analysé et exploité. Pour brève qu'elle soit, cette analyse de l'ambivalence, voire de la polyvalence caractérisant les incorrections, vise à sensibiliser le système de formation à un phénomène que nous jugeons opportun, à savoir l'erreur en tant qu'élément d'apprentissage, ou ce que nous appellerons désormais *l'erreur utile*.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Montrouge, ESF éditeur.
- Berthoud, A. C., Py, B. (1993) *Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Berne, Peter Lang.
- Corder, S.P. (1975) *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Education.
- Corder, S. P. (1978) *Errors Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*, Cambridge Cambridge, University Press.
- Corder, S. P. (1980) « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis » in J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*, 5th ed., London, Longman.
- Cuq, J.-P. (1991) *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- Debyser, F. (1970) « La linguistique contrastive et les interférences » in *Langue française*, n° 8, pp. 31-61.
- François, F. (1974) *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette.
- Frei, H. (1982 [1929]) *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints.
- Riguet, M. (1984) *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme : analyse du cas tunisien*, Paris, publications de la Sorbonne.
- Tarpinian, A. (1996) « Éthique du dialogue » in *Revue de Psychologie de la Motivation*, n° 21.

Bilel OUSSII is a French Senior Lecturer at the FLSH of Kairouan. He holds a PhD in Linguistics (French syntax) and he is a member of the European Association for Francophone Studies (AEFF) and of the Research Unit "UR 11ES39 Linguistics of Communication and Arabic Tunisian Dialect", FLAH Manouba.

Quels enseignements tirer d'une analyse étiologique d'erreurs de traduction en classe de FLE ?

Kagiso Jacob Sello

Université de Botswana

Abstract. This study aims at advocating for an etiological analysis of errors made by students in a French as a Foreign Language class rather than a typological analysis of errors. Indeed, unlike the latter where error categories are established beforehand and every error identified must correspond to one of the categories thus established, the former leaves room for categories of errors that the researcher might have not thought of when establishing these categories. The observations that came up when analyzing translations of students studying French as a Foreign Language shed some light onto several shortcomings of the typological error analysis approach and illustrated the benefits of an etiological approach.

Keywords: error analysis, typological approach, etiological approach, foreign languages, learning, teaching.

I. ERREUR INHÉRENTE À L'APPRENTISSAGE

Dans tous les contextes d'apprentissage, il est inévitable que l'apprenant fasse un certain nombre d'erreurs. Elles semblent être un passage obligé dans l'acquisition des connaissances. Cuq et Gruca affirment : « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (2003 : 349). Le même constat était déjà présent chez Condorcet selon qui, « [i]l est impossible qu'aucun Élève ne se soit trompé dans les règles qu'on lui a données pour exemples. » (1794 : 111). Rousseau, quant à lui, voyait même dans l'erreur le moyen de bien apprendre puisque « [si l'élève] ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien » (1762 : 185).

Toutefois, le fait que l'erreur soit inévitable lors d'un processus d'apprentissage n'est pas une excuse pour récidiver. *Errare humanum est, perseverare diabolicum*. Cette maxime doit en effet être citée dans son intégralité, ce qui en change complètement l'interprétation car, si la première partie du proverbe, communément connue, tend à excuser l'erreur comme une condition inhérente à l'apprentissage humain, la deuxième partie, moins connue, invite à apprendre à travers l'expérience et considère la récurrence d'une même erreur comme inexcusable.

Si la présence de l'erreur dans l'apprentissage n'est contestée par personne, la manière dont l'enseignant et les apprenants doivent l'appréhender est, par contre,

l'objet de nombreuses controverses. Pour Rousseau, l'apprenant doit apprendre par lui-même à reconnaître ses erreurs et réussir à mettre en place les moyens destinés à les faire disparaître :

[...] S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs ; attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même, ou tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. (1762 : 219)

En d'autres termes, l'intervention de l'enseignant n'est nécessaire que lorsqu'il y a des erreurs que l'apprenant n'arrive pas à identifier par lui-même. Cette intervention doit se limiter à la proposition d'indices qui l'aideront à détecter ces erreurs tout seul. Ce n'est en aucun cas le rôle de l'enseignant de corriger les erreurs à la place de l'apprenant. L'opinion de Condorcet est différente dans le sens où pour lui c'est le rôle de l'enseignant d'accompagner et d'aider l'élève à détecter les erreurs et à les corriger. Selon lui,

[l]'instituteur a dû le remarquer, et montrer en quoi consistoit l'erreur, et quelle en étoit la cause. Il doit ici rappeler ce fait, pour faire sentir aux Élèves l'utilité dont il est pour eux de savoir reconnoître eux-mêmes leurs erreurs. (1794 : 111)

Nous constatons que les points de vue de ces deux auteurs divergent quant aux étapes à suivre pour faire disparaître l'erreur. Ils s'accordent néanmoins sur le fait qu'il faut apprendre à l'apprenant à identifier les erreurs par lui-même et à être capable de les éliminer. Et pour ce faire, il faut qu'il soit capable non seulement de les reconnaître, mais également d'en chercher les causes. Par ailleurs, ce n'est pas l'erreur, mais la façon dont les enseignants et les apprenants la traite et le statut qu'on lui attribue qui peuvent ou non servir l'apprentissage. Par voie de conséquence, l'approche qu'on adopte est primordiale. Il va sans dire que considérer l'erreur comme un indice sur la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et d'enseignement n'a pas du tout le même impact sur l'enseignement et l'apprentissage que de la voir comme la conséquence d'un niveau d'intelligence inférieur ou d'un dysfonctionnement.

1.1. L'erreur en situation d'apprentissage

Avant de s'interroger sur l'approche qui convient à l'analyse des erreurs d'apprentissage en classe de langues, il importe de savoir ce qu'on qualifie d'« erreur ». La question est d'autant plus nécessaire que l'on se sert de cette qualification sans trop de précision.

L'apprenant accomplit une tâche que l'enseignant lui a assignée afin d'obtenir un résultat préalablement déterminé. Si les outils d'évaluation montrent qu'il existe un écart négatif entre le résultat obtenu et le résultat visé, il y a erreur. En d'autres termes, l'erreur est l'écart entre ce que l'apprenant a produit et la représentation d'un fonctionnement normé (Cuq & Gruca, 2003 : 86). L'enseignant

et l'apprenant doivent donc tenter de trouver ce qui a donné lieu à cet écart ou à cette déviation. Cette recherche doit les aider à saisir la logique de l'erreur, à mettre en place des mesures destinées à en réduire la probabilité d'occurrence et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. En effet, les erreurs montrent les efforts intellectuels réels des apprenants pour résoudre une difficulté. Elles sont de ce fait de très précieuses informations concernant les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et le contenu du programme d'apprentissage. Ceci dit, l'analyse des erreurs ne peut être bénéfique que si les résultats qui en découlent sont traduits en objectifs d'enseignement. Ce constat est reflété par les propos de Corder, qui dit qu'on analyserait en vain les erreurs en situation d'enseignement et apprentissage si on n'avait pas pour objectif d'élucider ce qu'apprend l'apprenant et comment il apprend (Corder, 1967 : 166) et de l'aider à apprendre de manière plus efficace (Corder, 1980 : 17-28).

Ce point de vue permet ainsi de passer d'une conception négative de l'erreur, donnant lieu à une sanction, à une conception nouvelle, où la présence de l'erreur indique la présence d'un obstacle que les apprenants n'arrivent pas à franchir. Aussi, l'enseignant et l'apprenant seront-ils motivés à rechercher l'origine de cet obstacle et à mettre en œuvre par la suite tous les moyens nécessaires pour les dépasser. L'erreur n'est jamais le fruit du hasard, elle est induite par une certaine logique qui mérite d'être mise à nu. La visée de l'analyse est donc double, à la fois *diagnostique* et *pronostique*. On retrouve cette même idée chez Porquier & Besse (1991 : 207) pour qui l'analyse d'erreurs est doublement utile car elle permet, d'une part, de mieux comprendre les processus d'apprentissage et d'autre part, d'améliorer l'enseignement. En effet, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à l'élaboration de principes et de pratiques d'enseignement plus appropriés, dans lesquels sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs (*ibid.*).

1.2. Enseignants face à l'erreur

L'analyse des erreurs faites par des apprenants de langues étrangères modifie nécessairement la représentation initiale que l'enseignant se fait de ses élèves et permet de voir ce qui était au départ invisible. En effet, chaque enseignant a ses propres suppositions sur les origines des erreurs commises, mais ces impressions plus ou moins subjectives ne peuvent en aucun cas constituer des arguments scientifiques. Il est nécessaire qu'elles s'appuient sur des preuves et que les sources des erreurs soient définies avec précision. Or, que ces origines prêtent, des fois, à la discussion n'enlève rien à la valeur de l'étude qui a été conduite pour les rendre visibles ; car nous aurions tort d'écarter ces impressions de nos analyses sous prétexte qu'elles sont personnelles et par conséquent non scientifiques. En effet, ces impressions sont aussi importantes que l'analyse elle-même, elles

constituent un fonds d'hypothèses. Précisons néanmoins qu'elles ne prennent toute leur valeur que lorsqu'elles sont vérifiées par un réel processus d'analyse qui permet de mettre en question les perceptions et impressions premières de l'enseignant, le conduisant à reconsidérer ses hypothèses ou ses partis pris pour les consolider ou les infirmer (Goliot-Lete & Vanoye, 2012).

II. QUELLE APPROCHE POUR L'ANALYSE D'ERREURS ?

L'analyse d'erreurs en classe de langues étrangères ne doit pas être confondue avec *l'analyse contrastive des langues* mise en place dans les années soixante en réaction aux obstacles d'interférence engendrés par la différence de structure syntaxique entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère. L'analyse contrastive consiste à minutieusement opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer les difficultés liées à l'influence d'une langue sur une autre. Elle a pour objectif de mettre en place des activités pédagogiques mieux adaptées aux difficultés spécifiques et faciliter ainsi le passage d'une langue à une autre. Cette analyse se limite par conséquent à des erreurs interlinguales que rencontrent les apprenants d'une langue maternelle donnée.

Pour Houis (1971), l'analyse d'erreurs compense l'impossibilité ou la difficulté d'effectuer des analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics plurilingues comme c'est le cas dans de nombreux pays africains. En effet, alors qu'il faut impérativement connaître les langues comparées pour comprendre les analyses contrastives, on peut facilement suivre le cheminement de l'analyse d'erreurs même si la langue concernée est inconnue, car les productions erronées des apprenants sont évaluées par rapport à des productions correctes de la langue concernée. En outre, contrairement à l'analyse contrastive qui prévoit les erreurs que peuvent commettre les apprenants et par conséquent limite le champ d'intervention, l'analyse d'erreurs permet d'étudier l'erreur dans sa globalité et ouvre toute une panoplie de moyens d'intervention pour y remédier.

L'analyse d'erreurs peut se faire de deux manières : le chercheur peut soit adopter une approche typologique, soit une approche étimologique.

2.1. Approche typologique

L'approche typologique est la plus répandue dans les classes de langues étrangères. Elle consiste à chercher des erreurs bien définies dans les productions des apprenants, d'ordre syntaxique, sémantique, lexical, etc. Pour évaluer si les objectifs d'un programme sont atteints ou non, l'enseignant propose souvent un texte ayant un lien avec ce qu'il a enseigné auparavant. Il connaît d'avance la

nature des erreurs qu'il cherche et l'évaluation sert d'outil pour confirmer ses présuppositions.

Cette approche montre vite ses limites dans la mesure où les erreurs qui ne rentrent pas dans le cadre défini par la grille d'évaluation ne sont pas prises en compte et que l'erreur peut également être incomprise ou masquée par les classements à priori (Porquier, 1977). En outre, les origines des erreurs ne sont pas connues et ne constituent pas non plus l'objet de l'évaluation. En effet, savoir sur quoi porte l'erreur (mots, énoncés, etc.) et connaître sa nature (grammaticale, phonétique, etc.) ne donne aucune information sur son origine et par conséquent sur la manière d'y remédier. Tout au plus permet-elle à l'enseignant de saisir ce qui, dans l'apprentissage antérieur, fait l'objet d'une méprise ou d'un manque de compréhension.

2.2. Approche étiologique

La deuxième approche, à l'usage dans le domaine médical et que nous adoptons également, est l'approche dite étiologique. Dans le langage médical, le terme d'*étiologie* désigne à la fois l'étude des causes et des facteurs d'une maladie et l'ensemble de ces causes elles-mêmes. Dans notre contexte, cette approche renvoie donc à l'analyse des productions des étudiants afin d'identifier les erreurs et de repérer leurs origines. Elle est donc de nature analytique, contrairement à l'approche typologique. On ne se contente pas de catégoriser les erreurs mais on s'intéresse également à leurs causes. Cette approche permet ainsi de décoder les contextes dans lesquels les erreurs ont été commises et d'en identifier les origines probables, ce qui aidera par la suite à trouver des solutions adaptées. Comme les types d'erreurs que l'on recherche ne sont pas connus par avance, toutes les erreurs sont prises en compte au fur et à mesure qu'on les identifie. Cette démarche permet également de saisir tous les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. On ne se borne pas aux productions des apprenants, mais on étudie les programmes d'enseignement, le contexte dans lequel se déroule l'enseignement, les méthodes mises en œuvre, etc. Autrement dit, on traite l'erreur dans un contexte global.

III. RENSEIGNEMENTS D'UNE ANALYSE ÉTIOLOGIQUE D'ERREURS DE TRADUCTION EN CLASSE DE FLE

Les résultats discutés ci-dessous sont extraits d'un projet plus large qui visait, à travers une analyse étiologique des erreurs de traduction dans une classe de

FLE à l'université du Botswana¹, à mettre en évidence les données de l'environnement d'apprentissage sur lesquelles une intervention est requise pour améliorer la qualité du programme de traduction offert au sein du département de français et le rendre plus efficace (Sello, 2013). Tous les apprenants qui ont fait l'objet de cette étude sont botswanais. Ils ont une maîtrise du setswana, la langue nationale, et de l'anglais, la langue officielle et d'enseignement aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ces apprenants ont déjà accumulé entre 700 et 800 heures de français.

Les remarques discutées ci-après sont celles qui nous semblent les plus intéressantes et riches en informations par rapport à notre hypothèse selon laquelle une analyse étiologique des erreurs nous renseignerait mieux qu'une analyse typologique quant aux sources éventuelles des erreurs commises par les apprenants de FLE. Les traductions analysées sont du français vers l'anglais.

3.1. Maîtrise insuffisante de la lecture

Les résultats nous ont révélé que certaines erreurs de traduction commises par les étudiants concernent la maîtrise de l'objet sur lequel ils doivent travailler et qui conditionne la réussite d'une traduction : le texte. Les étudiants sont incapables de répondre aux exigences de la traduction parce qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la compétence en lecture. Nous avons observé que, souvent, les étudiants considèrent les textes comme une suite de phrases isolées. Ils sont souvent incapables de construire la signification des groupes de mots et de phrases, ainsi que de construire une représentation globale du texte qu'ils lisent.

Nous avons également observé que, entre autres éléments textuels, les étudiants avaient des difficultés à comprendre la fonction des signes de ponctuation dans la construction du sens du texte. Nous avons identifié un certain nombre d'erreurs qui seraient liées directement à la non maîtrise de la ponctuation, ce qui a entraîné des interprétations erronées. Le problème de la ponctuation n'est donc pas anodin, car celle-ci est primordiale dans la maîtrise de la compétence textuelle et de la compétence en lecture. Elle permet d'organiser et de présenter le texte et facilite ainsi sa compréhension, car elle apporte des informations supplémentaires au message transmis par les mots et accompagne l'agencement de ceux-ci et des phrases en marquant leur rôle respectif dans l'ensemble du texte. Ignorer la ponctuation dans la structure syntaxique peut avoir des conséquences sérieuses sur le sens de la phrase.

3.2. Maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue

Nous avons également identifié des problèmes liés aux règles qui gouvernent le fonctionnement linguistique, soit celles qui contrôlent le

¹ Les résultats sont extraits de la thèse doctorale que nous avons soutenue en mars 2013 : *Analyse matricielle définitoire : Outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères* (Paris-Sorbonne IV).

fonctionnement des unités lexicales ou celles d'ordre syntaxique qui permettent de construire des phrases grammaticalement correctes, ainsi que des phénomènes plus locaux, comme l'accord grammatical. Au niveau du lexique, nos analyses ont révélé le fait qu'un nombre important d'erreurs lexicales sont attribuables à une méconnaissance du lexique des langues concernées par la traduction, ce qui empêche les apprenants à lire efficacement et à produire des textes bien rédigés.

Parmi les erreurs liées à une maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue, les résultats ont démontré que les étudiants ne connaissent pas les propriétés combinatoires, sémantiques et formelles des unités lexicales, c'est-à-dire les contraintes qui limitent la capacité d'un mot à s'associer avec d'autres. Par exemple, la majorité des étudiants a traduit l'expression *to make someone happy* par *faire quelqu'un heureux* au lieu de *rendre quelqu'un heureux*. Ces erreurs ne nous surprennent pas dans la mesure où les propriétés combinatoires ne font jamais l'objet d'un enseignement systématique et méthodique en classe de langues. Cela met donc en lumière la nécessité de consacrer davantage d'efforts à l'enseignement du fonctionnement global de la langue qui permet un apprentissage solide du lexique.

D'autres erreurs ont mis en évidence le fait que les étudiants ont une maîtrise insuffisante des catégories et fonctions grammaticales des mots. Ils sont ainsi incapables de distinguer les catégories grammaticales des mots, ce qui entrave considérablement la compréhension. Par exemple, ils confondent les noms et les verbes en français. Sans comprendre les fonctions des mots qui constituent l'énoncé, il est impossible de comprendre le sens de l'énoncé source et de le traduire efficacement.

Certains des problèmes de traduction identifiés sont liés à la structure syntaxique de la langue à partir de laquelle on traduit. Certains énoncés étaient longs et grammaticalement complexes, accroissant ainsi considérablement la difficulté pour le traducteur. Et, comme les étudiants traduisent la forme au détriment du sens, la traduction de telles phrases s'est souvent avérée incompréhensible. Il est donc nécessaire de donner aux apprenants les moyens appropriés pour interpréter et traduire un énoncé et de leur proposer de travailler sur des textes qui sont linguistiquement et thématiquement au niveau de leurs compétences. La complexité de la tâche devrait être adaptée au bagage cognitif et au niveau linguistique des apprenants. Les activités proposées devraient porter sur des textes ayant trait à ce que les apprenants maîtrisent déjà dans les deux langues concernées par la traduction, des sujets avec lesquels ils sont familiarisés ou ont pu se familiariser au préalable (Dejean Le Féal, 1993 : 163). En effet, la traduction, selon notre conception, n'est pas une activité qui évalue la compréhension d'une ou plusieurs langues, mais plutôt qui en dépend. Elle vise par conséquent à évaluer si l'apprenant est capable, quand on lui donne les moyens nécessaires, de transférer efficacement le sens d'un texte d'une langue à une autre.

Les analyses ont également mis en évidence un problème d'influence de la syntaxe de la langue source sur la langue cible. Souvent, les étudiants comprennent ce qu'ils lisent et choisissent le lexique approprié, mais ils ne parviennent pas à se détacher de la structure de la langue source. Ils semblent oublier que, dans chaque langue, les mots sont choisis et agencés d'une manière propre pour composer des énoncés véhiculant le sens. Une modification de l'agencement des mots peut changer le sens de l'énoncé et ce problème devient plus grave lorsqu'il est question de transférer du sens d'une langue à l'autre. Autrement dit, les étudiants ne sont pas conscients du rôle de la syntaxe dans la construction du sens et encore moins du fait que chaque langue a une syntaxe propre.

Le problème de l'influence de la syntaxe d'une langue sur une autre a mis en évidence une autre question : le travail sur le fonctionnement de la langue, à travers la reformulation (sous la forme de restructurations, transformations ou paraphrases) est souvent négligé en classe de LE. En effet, le fait que les étudiants traduisent la plupart du temps en calquant la structure syntaxique de la langue source est un signe d'incapacité à dire la même chose de façon différente. Or, ce travail peut s'avérer utile dans le sens où, en reformulant l'énoncé, les étudiants peuvent comprendre qu'il est possible d'exprimer un même sens en employant diverses formes linguistiques ou énoncés.

3.3. Documents de référence

Les analyses nous ont également permis de relever que bon nombre d'erreurs de traduction ont pour cause l'absence ou un manque de variété des documents de référence. En effet, à part les dictionnaires bilingues de petit format, dont la plupart ont des insuffisances évidentes, les étudiants ne disposent parfois d'aucun document de référence qui pourrait les aider à mieux traduire : livre de grammaire, documents écrits sur le sujet traité dans les langues concernées, dictionnaires monolingues, ressources de l'Internet, etc.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que, la plupart du temps, ces cours sont assurés par des enseignants de langues qui n'ont pas de connaissances approfondies quant à la pédagogie de la traduction. En outre, ces enseignants ont tendance à réduire la traduction à une forme de bilinguisme. Pour eux, on est traducteur du moment où l'on est bilingue. Or, être bilingue n'est qu'une des nombreuses compétences qu'il faut acquérir pour être traducteur. L'accès à l'information et à la documentation ne doit par conséquent être une option pour le traducteur, surtout s'il est débutant, mais est une obligation et nécessité. Si l'on ne lui permet pas l'accès à une documentation complète et de qualité, on ajoute une difficulté supplémentaire à la tâche. Le manque de documents de référence tend en outre à aggraver un mauvais usage de la technique du calque syntaxique.

À cela s'ajoute le fait que les cours de traduction n'ont pas de programme d'enseignement bien défini et sont souvent assurés par des enseignants qui n'ont

aucune connaissance en matière d'enseignement de la traduction. Ainsi, l'absence d'objectifs clairement définis laisse souvent croire aux enseignants qu'en faisant des exercices de thème et de version, ils préparent les étudiants à la traduction professionnelle (Lavault-Olléon, 1998 : 79). En outre, ce type d'enseignement est, selon Pergnier (1998 : x), une tradition si bien ancrée dans les instituts et centres offrant des cours de langue étrangère que l'on s'interroge peu sur les finalités de cet exercice et encore moins sur la légitimité de ces approches pédagogiques.

Un problème récurrent concernant l'usage des documents de référence a trait à l'utilisation du dictionnaire bilingue. Nos analyses ont révélé que son usage entraîne souvent les étudiants à faire des choix de lexique inappropriés. En effet, certaines erreurs observées montrent que les étudiants comprennent le sens du lexique employé dans l'énoncé source, mais ne sont pas capables de choisir le lexique contextuellement équivalent dans leur traduction. Ainsi, dans *to raise the perhaps obvious point*, le verbe *raise* a ainsi été traduit par *élever* ou *augmenter*.

Ceci voudrait dire que, en dépit de sa popularité auprès du public d'apprenants de langue étrangère et du fait qu'il soit le seul document de référence disponible, le dictionnaire bilingue n'a pas été intégré profitablement dans l'apprentissage des langues et de la traduction. En effet, aucune indication sur l'utilisation du dictionnaire n'a été mise en place dans les cours de langues ou de traduction. La conséquence de cette négligence est que les étudiants, incapables de bien utiliser le dictionnaire, se trouvent en difficulté, car ils n'ont pas les connaissances linguistiques suffisantes qui leur permettraient de choisir parmi les équivalences proposées.

Or, l'emploi du dictionnaire nécessite une prudence toute particulière, une attitude de réserve. Chacune des informations trouvées doit être traitée avec circonspection, étant donné que, dans un dictionnaire bilingue, « les mots inconnus de la langue étrangère conduisent automatiquement aux mots connus de la langue maternelle ou vice-versa » (Galisson, 1991 : 17). Par conséquent, les étudiants, qui ne sont pas formés à cet emploi réfléchi du dictionnaire et qui en sont très dépendants et se comportent, à notre avis, comme si toutes les réponses à leurs questions pouvaient aisément s'y trouver.

Mais il serait réducteur de limiter l'utilisation d'un dictionnaire en classe de langue étrangère qu'au dictionnaire bilingue. Le dictionnaire monolingue doit également faire l'objet d'apprentissage pour les nombreux avantages qu'il présente. Certes, il est souvent difficile de se servir d'un dictionnaire monolingue lorsqu'on a une maîtrise insuffisante de la langue étrangère. Or, ce dictionnaire fournit des informations plus détaillées. En effet, dans un dictionnaire monolingue, le mot est présenté dans ses dimensions syntaxiques, lexicales, et l'on donne plus de précisions sur les collocations, les connotations, les registres, etc. Conséquemment, ce dictionnaire expose davantage les apprenants à la langue cible, ce qui peut stimuler le désir d'apprendre.

CONCLUSION

Selon Hashim (1999 : 60) « the language effect is more complex and these errors can be caused even by the target language itself, the applied communicative strategies as well as the type and quality of the language instructions put in place. » Autrement dit, le chercheur ne doit en aucun cas se limiter aux productions des apprenants, mais doit également étudier les programmes d'enseignement, le contexte dans lequel se déroule l'enseignement, les méthodes mises en œuvre, etc. En effet, les apprenants sont des fois mis en difficulté par les enseignants eux-mêmes, chose qui n'est pas mise en évidence par une approche typologique. Ainsi, lorsqu'un enseignant leur demande de raconter leur premier voyage en avion alors qu'ils n'ont jamais pris un avion de leur vie ni vu un de près, le premier obstacle à laquelle la majorité des apprenants se heurtera, selon l'approche typologique d'analyse, sera d'ordre lexical : réserver, embarquer, le siège, décoller, atterrir, le vol, les passagers, etc. Or, si l'on emprunte une approche étiologique, on constate que, même si les symptômes sont lexicaux, les causes le sont moins. Le problème vient de la tâche elle-même. Il est fort probable en effet que ces apprenants ne possèdent même pas ce lexique dans leur langue première ou seconde. L'enseignant n'a donc pas su adapter la complexité de la tâche au bagage notionnel et linguistique des apprenants, aux réalités avec lesquelles ils sont familiarisés ou ont pu se familiariser au préalable.

Nous constatons à partir de cet exemple que l'approche typologique est axée davantage sur l'apprenant, ce qui restreint considérablement son champ d'action, alors que l'approche étiologique a un champ d'action non seulement diversifiable, mais également extensible. Nous pouvons conclure donc que cette approche est de loin la plus adaptée pour identifier, analyser et remédier à l'erreur en classe de langues étrangères. Une analyse étiologique permet de se faire guider par les erreurs pour mieux identifier leurs sources au lieu de passer du temps à se demander dans laquelle des catégories établies par avance les situer. Cette analyse ne ferme donc pas les portes aux éventuelles sources d'une erreur et la traite dans sa globalité en prenant en compte tous les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie

- Condorcet, J.-A.-N. de Caritat (1794) *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* (2^e éd.), Paris, Chez Bachelier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Corder, S.P. (1980) « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » in *Langages*, 14^e année, n° 57, pp. 17-28.
- Corder, S.P. (1967) « The significance of learner's error » in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 161-170.

- Dejean Le Féal, K. (1993) « Pédagogie raisonnée de la traduction » in *Meta : journal des traducteurs*, vol. 38, n° 2, pp. 155-197.
- Goliot-Lete, A., F. Vanoye (2012) *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin.
- Hashim, A. (1999) « Crosslinguistic influence in the written English of Malay undergraduates » in *Journal of Modern Languages*, 12 (1), pp. 59-76.
- Houis, M. (1971) *Anthropologie de l'Afrique noire*, Paris, PUF.
- Lavault-Olléon, É. (1998) « La traduction comme négociation » in J. Delisle, H. Lee-Jahnke (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa/Arras, Presses de l'université d'Ottawa/ Artois Presses Université, pp. 74-95.
- Pergnier, M. (1998) « Préface » in J. Delisle, H. Lee-Jahnke (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa/Arras, Presses de l'université d'Ottawa/Artois Presses Université, pp. IX-XVI.
- Porquier, R. (1977) « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives » in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, pp. 23-43.
- Porquier, R., H. Besse (1991) *Grammaires et didactique des langues*, coll. « Langues et apprentissage des langues », Paris, Édition Didier.
- Rousseau, J.-J. (1966) *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion.
- Sello, K. J. (2013) *Analyse matricielle définitoire : Outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères* (thèse de doctorat non publiée).

Kagiso Jacob SELLO, PhD, lecturer at the Department of French of the Faculty of Humanities at the University of Botswana. He teaches French as a Foreign Language. His areas of interest are error analysis in the context of teaching/learning a foreign language and equipping foreign language students with basic translation skills.

Présence de l'erreur dans le contexte éducatif tchèque – point de vue de l'enseignement du FLE

Tomáš Klinka

Université Charles de Prague

Abstract. The text describes the position and concept of *error* in the key documents that organize the work of every teacher, i.e. the Framework Education Program in the Czech Republic, and in the textbooks as the most important didactic tool for teaching. The context of the study is the teaching/learning of French as a (second) foreign language. The result of the research is a confirmation of the frequent absence of a deeper textual evidence to motivate the teachers to develop a better understanding of the notion of error in the examined documents and textbooks, which relativizes the efforts to really change the everyday approach to this fundamental issue for teaching and learning.

Keywords: error, curriculum, textbook, French as a foreign language, teaching/learning.

INTRODUCTION

Deux décennies ont passé depuis la parution de l'une des œuvres les plus importantes de la pédagogie française sur la notion de l'erreur. Écrit par Jean-Pierre Astolfi, *L'Erreur, un outil pour enseigner* (1997) est un livre d'une centaine de pages, mais il représente une puissante défense de la place de « l'imperfection » dans le processus de l'apprentissage, une position-clé dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères depuis l'abandon de la suprématie du paradigme behavioriste et l'influence des travaux de Corder (1981). Tout le monde souscrit désormais au fait que les obstacles de l'apprentissage produisent naturellement des situations où l'apprenant se trompe. Même le Cadre européen commun de référence déclare que

les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques » ou que « les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. (CECR, 2001 : 118)

Si les textes des didacticiens sont facilement lisibles, les pratiques quotidiennes des enseignants restent pourtant beaucoup plus opaques. Quelle est la réalité de l'enseignement des langues étrangères face à la problématique de l'erreur en classe ?

Nous avons décidé de chercher la réponse à cette question ailleurs que dans la pratique quotidienne des enseignants. Nous sommes persuadé que chacun

d'entre eux représente une individualité et que la généralisation de leurs approches de la pédagogie de l'erreur ne donnerait que des conclusions partielles et subjectives. Nous allons nous concentrer davantage sur l'erreur dans les documents officiels qui organisent l'enseignement et donnent son cadre général et dans les manuels scolaires qui sont, par contre, au plus près du travail de chaque enseignant. Le contexte de notre recherche se trouve en République tchèque, où le français est le plus souvent la seconde langue étrangère (après l'anglais).

Concrètement, la première partie invite à une lecture du Programme éducatif cadre tchèque et des documents collatéraux et y cherche la présence de l'expression « erreur » ainsi que des termes en relation directe avec cette notion. La partie suivante en fait de même dans les guides pédagogiques d'une demi-douzaine de manuels du FLE existant en République tchèque. La question qui se pose est alors simple : les « utilisateurs » censés s'en servir, à savoir les enseignants et les acteurs principaux de l'organisation du processus d'apprentissage, sont-ils incités par ces textes à travailler sur les erreurs de leurs élèves ? Et si oui, comment ?

I. L'ERREUR DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS

Le système éducatif tchèque est organisé, depuis la fin de la première décennie du 21^e siècle, par le Programme éducatif cadre qui définit les compétences clés et remplace les anciens programmes. Ceux-ci détaillaient les thèmes exacts et l'ordre strict de leur progression. Le nouveau Programme éducatif cadre donne une grande liberté aux écoles en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement et de son contenu, l'accent y mis sur l'impact de l'enseignement sur le développement des compétences clés et sur leur acquisition. Il s'agit d'un document qui exprime les exigences de l'État vis-à-vis des fins pédagogiques. C'est pourquoi nous le considérons comme le premier « champ de bataille » des notions-clés pour le système éducatif tchèque.

Nous devons constater que « l'erreur » y est (heureusement !) présente et cela de façon explicite, mais aussi implicite. Pourtant, la recherche de la fréquence textuelle n'a donné que deux (sic !) occurrences de ce mot dans tout le document qui compte plus de 100 pages de texte.

Nous trouvons l'expression « erreur »¹ dans le chapitre *3.1 Conception de l'enseignement de base* (RVP, 2007 : 9) où nous lisons :

The pupils must be given the opportunity to experience success, not to be afraid of mistakes and to learn through them.

¹ Une version française de ce document n'existe pas, nous citons cependant la version anglaise qui ne distingue pas entre « mistake » and « error ».

Le second endroit où le lecteur trouve cette notion se cache une certaine de pages plus loin, dans la partie *10 Material, Personal, Sanitary, Organisational and Other Conditions* [...] (RVP, 2007 : 9) qui précise les conditions psychologiques et déclare qu'il faut

[take] the pupils' individuality, individual abilities and progress into consideration, sufficient feedback, tolerance for mistakes and errors.

En ce qui concerne les endroits où la notion est exprimée implicitement, citons surtout la description d'une des compétences clés, celle intitulée *compétence à résoudre les problèmes*. Cette compétence se trouve au noyau même du contenu du Programme éducatif cadre à côté de la *compétence à apprendre, communicative, sociale et relationnelle, civique et finalement professionnelle*. Voici la description dans sa totalité :

An elementary-school graduate:

- notices the most various **problem situations** at school and outside of school; recognises and understands a problem; **reflects on discrepancies and their causes; considers and plans ways to address problems** while employing his/her judgement and experience;

- is able to find information useful for solving the problem; identifies its identical, similar and different features; applies the knowledge acquired to discover various solutions; **is not discouraged by a failure** should there be one and persistently seeks the conclusive solution to the problem;

- solves problems independently; selects suitable ways mathematical and empirical methods when **solving the problems**;

- **solves problems** independently; selects suitable ways to solve problems; uses logical,

- tests in practice the **correctness** of problem-solving methods and applies sound practices when addressing similar or new problem situations; **monitors his/her progress when overcoming problems**;

- thinks critically; makes prudent decisions and is able to defend them; realises the responsibility for his/her decisions; is able to **evaluate the results** of his/her decisions.

Les parties du texte que nous avons mises en gras sont en directe relation avec la problématique de l'erreur, avec l'évaluation ou son analyse. La relation entre les termes tels que comme « failure » (échec) et « problem solving » et la notion d'erreur est facilement identifiable. Nous pouvons cependant conclure que le Programme éducatif cadre, document ouvertement général dans sa conception, mais sans la possibilité (ni l'ambition) d'entrer dans les détails, mentionne l'erreur et devrait, pour un lecteur attentif, signaler la motivation à intégrer une certaine attitude envers l'erreur dans sa pédagogie. Or, ces quelques mots cachés dans un texte d'une taille aussi large représentent-ils une motivation suffisante ? Nous

laissons cette question sans réponse en exprimant un certain doute¹. Regardons si une situation comparable existe dans le domaine des manuels scolaires.

II. L'ERREUR ET LES MANUELS DE LANGUE

Quant aux manuels scolaires, l'analyse se complique car le marché des manuels est vaste et les établissements scolaires tchèques ont une grande liberté de choix de leur matériel didactique. Pourtant, nous avons passé en revue tous les manuels qui ont eu la certification officielle du Ministère de l'éducation tchèque, ce qui signifie que l'école peut les payer à l'aide des deniers publics. Il s'agissait de cinq séries de manuels (*Amis et compagnie*, *Extra !*, *Le français ENTRE NOUS*, *Vite* et dernièrement *Décibel*), chacune composée de plusieurs volumes.

Le choix des guides pédagogiques comme support de nos analyses semble logique, car c'est là que les contenus des livres des élèves, des cahiers d'activités et des autres composantes de l'univers didactique de tel ou tel manuel sont présents, expliqués et commentés.

Les résultats de la recherche des expressions liées à la notion d'erreur (le plus souvent le mot *erreur* même, moins souvent « la faute », mais aussi *obstacle*, *production fautive*, *in correction*, *réserve*, *tâche sans solution*, *difficulté*, *lacune* et *échec*) ont montré plusieurs tendances dans l'approche de cette notion.

Il faut d'abord constater qu'aucun des manuels ne conçoit l'erreur comme un fait nuisible à l'apprentissage et que tous les auteurs déclarent (parfois implicitement) la valeur de l'erreur pour l'enseignement des langues. Pourtant, l'intérêt consacré à la question de la place de l'erreur dans les procédés didactiques proposés à l'enseignant est très varié. Si *Amis et compagnie* ignore quasi totalement cette problématique, il y a des manuels où le lecteur retrouve certaines occurrences sémantiquement liées à l'erreur, ce que nous pourrions, à la limite, appeler une attitude systématique ou même une approche inspirée par la pédagogie de l'erreur. Tel est le cas des manuels *Vite !* ou *Le Français ENTRE NOUS*. Citons par exemple les passages du manuel *Vite !* Les auteurs affirment par exemple que :

La correction [des erreurs] peut se faire individuellement ou en classe : en soulignant les fautes commises, l'élève devra réfléchir, faire appel à ses souvenirs ou consulter le livre de l'élève pour trouver des règles. En voyant comment ses camarades de classe ont réussi à faire un exercice, l'élève pourra comprendre que les erreurs font partie de l'apprentissage et s'approprier les techniques d'apprentissage des autres (*Vite !* 1, 2011 : 4) ou [il faut] réfléchir sur ses lacunes (*ibid* : 5), voire réfléchir avec le professeur sur les raisons de leurs échecs (*ibid* : 6). En ce qui concerne l'évaluation, l'évaluation formative

¹ En plus, en analysant les documents « collatéraux » au Programme éducatif cadre, telle que la Réglementation de l'évaluation, nous nous rendons compte que l'image de l'erreur est étroitement liée à l'évaluation négative (l'erreur y est pénalisée).

permet au professeur de contrôler (...) les performances des élèves, d'analyser avec eux leurs erreurs et de trouver des stratégies afin de les éviter (ibid : 8). Dans un autre extrait, les professeurs devraient analyser avec (les élèves) leurs erreurs et [...] trouver des stratégies pour les éviter (ibid : 11) ou encore, la correction de l'exercice peut se faire tous collectivement ou à deux. Le travail à deux permet aux élèves de dépasser la peur de se tromper et surtout le fait de confronter son travail avec un camarade permet, en cas d'erreur, de comprendre les stratégies employées pour donner la réponse. (ibid : 14).

Tous ces procédés et stratégies sont, certes, conformes à une pédagogie de l'erreur potentiellement réussie, mais nous sommes de nouveaux témoins de quelques « bribes » cachées dans un texte d'une centaine de pages.

L'attitude opposée est visible dans la série *Extra!* dont les guides pédagogiques utilisent le mot « erreur » et ses équivalents à presque chaque page (64 occurrences pour le niveau 1, 109 pour le niveau 2 et 160 pour le niveau 3¹). L'utilisateur du guide est confronté à la notion dans la même mesure qu'il l'est dans sa classe. Ce qui est, d'après nous, aussi intéressant et important, c'est la liste des activités proposées et demandées aux enseignants lorsqu'ils rencontrent une erreur. Dans la plupart des cas, le guide demande à *corriger l'erreur* ou *la faute* (il s'agit par exemple de 107 occurrences sur 160 pour le niveau 3 du manuel), suivi par *noter* ou *expliquer les erreurs* (à peu près 10% des occurrences). Dans la majorité des cas, c'est l'enseignant qui traite l'erreur (pour le même niveau du manuel *Extra!*, nous ne comptons qu'une vingtaine d'occasions où l'initiative du traitement de l'erreur est laissée aux apprenants).

En résumant, les verbes des guides pédagogiques liés aux erreurs sont : *corriger, souligner, noter, récapituler, expliquer, analyser, indiquer, contrôler, relever, passer en revue, vérifier, glisser* (sic !), *commenter, signaler, trouver, détecter* et *réfléchir*. La qualité des propositions didactiques paraît ainsi plus que suffisante. Répétons que c'est surtout la quantité qui, d'après nous, pose problème par le fait que les activités de recherche et de correction étouffent les activités de réflexion ou de mise en place des stratégies.

III. EN GUISE DE CONCLUSION

La position de l'erreur dans les documents qui incontestablement influencent le processus pédagogique en République tchèque pour le domaine des langues reste incertaine. Nous constatons, d'un côté, des formulations pertinentes et des idées conformes au point de vue de la pédagogie de l'erreur mais qui se

¹ Le nombre croissant des occurrences d'un niveau à l'autre reste à remarquer. Ne serait-il plus logique que l'intérêt des guides sur l'erreur diminue dans les niveaux supérieurs des manuels car les connaissances de langue des apprenants se stabilisent ?

retrouvent un peu perdues dans l'ensemble, ce qui fait qu'il est peu probable que les lecteurs les remarquent.

Une contre-argument est possible – les documents curriculaires sont ici pour marquer les limites des exigences et les guides pédagogiques doivent suggérer les méthodes d'enseignement. Aucun des deux textes n'est censé *former* les enseignants. Cet argument nous paraît pourtant faible, car l'erreur est présente dans le système de l'enseignement/apprentissage, autant que dans la vie quotidienne des enseignants et de leurs apprenants, si bien que chaque occasion de faire passer le message sur l'attitude didactique préférable est à ne pas manquer. Et il faudrait le faire de la manière la plus explicite possible. Nous savons déjà que l'erreur prend des formes inattendues, qu'elle est conditionnée par des influences telles que les stratégies d'apprentissage (Lojová, Vlčková, 2011) ou que l'approche par des listes d'erreurs à éviter reste didactiquement problématique (Debrenne, 2005 ; Miličková, 1999). En d'autres termes, l'erreur reste complexe.

Ce qui nous amène à la seconde conclusion. La notion d'erreur est souvent cachée sous des expressions synonymiques, des paraphrases. Par exemple, une des expressions souvent rencontrées dans les guides pédagogiques pour la signaler est le terme « problème ». Pourquoi évite-t-on une mention explicite de « l'erreur » si ce sont les erreurs des apprenants qui signalent le plus souvent un fait problématique ? Là où on ne dit pas les choses clairement, on risque de tomber dans le doute. L'erreur, omniprésente dans nos classes, mérite la même explicitation dans les documents curriculaires clés que dans les manuels. Nous avons besoin de pistes claires. Ce sont la réflexion et l'analyse sans ambiguïtés (Marquilló Larruy, 2002) qui nous servent à créer de vrais outils pour le domaine de la pédagogie de l'erreur.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Coll. (2007) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, Praha, VÚP-MŠMT.
- Coll. (2007) *Framework Education Programme for Elementary Education (FEP EE)*, Praha, VÚP-MŠMT.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Crimi, A.M., Hatuel, D. (2011) *Víte! 1, 2 – guide pédagogique*, Paris, ELI.
- Debrenne, M. (2005) *Fautes typiques des russophones lors de l'apprentissage du FLE*, <http://www.edufle.net/article46.html>, consulté le 20.06.2005.
- Gallon, F., Dvořáková, V. Kubičková, M. (2002) *Extra ! 1, 2 – guide pédagogique*, Paris, Hachette FLE.
- Gallon, F., Grau, K., Macquart-Martin, C. (2012) *Adosphère 3 – guide pédagogique*, Paris, Hachette FLE.
- Himber, C., Rastello, C., Gallon, F. (2008) *Kiosque/LeMag 1-4 – guide pédagogique*, Paris, Hachette FLE.
- Himbert, C., Poletti, M.-L. (2012) *Adosphère 1, 2 – guide pédagogique*, Paris, Hachette FLE.
- Lojová, G., Vlčková, K. (2011) *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Prague, Portál.
- Marquilló Larruy, M. (2002) *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Miličková, L. (1999) *Nejčastější chyby ve francouzštině*, Brno, MC Nakladatelství.

Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštický, D., Táborská, J. (2010-2011) *Le français ENTRE NOUS 1, 2 - příručka učitele*, Plzeň, Fraus.
Samson, C. (2006, 2008) *Amis et compagnie 1, 2, 3 - livre du professeur*, Paris, CLE International.

Tomáš KLINKA, PhD, Charles University, Faculty of Education, Department of French Language and Literature. Teacher-researcher specialized in the didactics of the FLE, multilingualism and ICT for education. Teacher of the FLE (second foreign language) in a Prague lower secondary school for the 11-15 years level.

El observador informado: La prevención de errores a través de la atención a la forma

Iulia Bobăilă

Universidad Babeş-Bolyai

Abstract. The usefulness of error prevention strategies in language learning has been investigated from both practical and theoretical perspectives. Different theories have successively taken into consideration the idea of the impact of the mother tongue on the number, type and seriousness of mistakes made by foreign language learners. The notion of interlanguage, with its “decriminalization” of errors, seen as mere stages in second language acquisition, put more emphasis on different psycholinguistic processes involved in language learning and approached the potential reasons for the fossilization of errors. Our paper analyses the ways in which enhanced language awareness, accompanied by explicit and systematic attention to form, can improve the students’ learning style and turn them into informed observers and motivated explorers of a foreign language.

Keywords: error, interlanguage, attention to form, linguistic awareness, informed observer.

I. INTRODUCCIÓN

Al aprender una lengua extranjera, los alumnos tienen ciertas expectativas relacionadas con el ritmo de adquisición de nuevos conocimientos, cotejan inevitablemente las estructuras de la L2 con las de su lengua materna (la llamada L1 o LM), y tienen un abanico imprevisible de estilos de aprendizaje. Por consiguiente, su experiencia como aprendices tiene tanto una vertiente intelectual como una vertiente emocional, aunque la segunda haya sido relegada a una posición marginal hasta fechas bastante recientes, según apuntaba Robert L. Fried en su Prólogo al libro de Christopher Day, *Pasión por enseñar* (2006: 11):

Como autor que ha escrito sobre la “pasión” en la enseñanza y el aprendizaje, me he sentido a menudo como un exiliado, un vagabundo por la periferia de la Academia, un estudioso demasiado harapiento y de mirada demasiado delirante como para ser invitado a la amable conversación académica.

Las cosas han cambiado desde entonces y hoy podemos hablar sin temor del aprendizaje apasionado, abogando por una pedagogía personalizada que estimule la curiosidad y tenga en cuenta todo el potencial creativo del alumno. Sin embargo, cuando se aborda el tema del error en el ámbito de la didáctica de la L2, se pisa un campo de minas: el entusiasmo inicial de los discentes puede dar lugar a la frustración, en un contexto en que cada uno de ellos tiene distintos umbrales de

tolerancia respecto a sus fallos y recibe a su manera las reacciones correctivas del docente.

El marco teórico en el que nos situamos es el configurado por los estudiosos de la interlengua, en el que lo que llamamos ‘errores’ refleja de hecho el estadio alcanzado en el dominio de la L2: “los errores no serían tales, sino frases idiosincrásicas de esa interlengua, fruto de una reglas que poseen la especificidad de ser variables o permeables hasta el momento en que se alcanza la lengua meta o se fosilizan.” (Sonsoles Fernández, 1995: 147) En otras palabras, en vez de empeñarnos en buscar faltas de léxico o gramática, sería recomendable abordar los errores como oportunidades para aprender.

El modo de enfocar los errores se inscribe en el perímetro más amplio delimitado por los distintos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. La influencia de las teorías psicológicas de moda y la contribución positiva o negativa de la L1 al aprendizaje de la L2 se vieron reflejadas en la variedad de métodos pedagógicos utilizados a partir del siglo XVIII: el método de gramática-traducción, el método audiolingüe –bajo la influencia de la teoría conductista de Skinner–, el método audiovisual, el enfoque comunicativo (véanse más detalles sobre estos métodos en Ruhstaller, 2004; Alcalde Mato, 2011; Muñoz-Basols et al., 2017). En su contribución al debate abierto a raíz de los diferentes panoramas teóricos que abordaron la enseñanza de la L2, Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001: 9-10) ponen de manifiesto la necesidad de encontrar un camino intermedio, para evitar tanto el abuso de comentarios metalingüísticos como la imitación de unas estructuras preestablecidas:

Ahora quizá más que nunca empezamos a vislumbrar que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua *en el aula* constituyen un microcosmos que, por su complejidad y riqueza, no puede, por un lado, verse reducido a un ámbito en que se destine casi todo el tiempo a dar lecciones sobre cómo se usa una lengua y en el que apenas se da pie a que *de hecho* se comunique con ella, ni tampoco, por otro, verse limitado a un remedo de cómo se aprende una lengua o se comunica con ella en la calle, en el que a duras penas los aprendices tienen alguna oportunidad para *observar* lo que están haciendo, para *pensar* o *hablar* sobre ello de un modo *fiable* y *útil*. [énfasis en el original]

Usando la terminología de Sonia Bailini (2009: 227-228), lo señalado más arriba equivale a encontrar un equilibrio entre el “conocimiento declarativo” y el “conocimiento procedimental” del lenguaje. De ahí que, en nuestro afán de que los estudiantes se expresen correctamente, sea importante lograr una armonía entre el número y la complejidad de las reglas gramaticales que enseñamos y las secuencias didácticas dedicadas a la exploración de la L2 por parte del alumnado. Es por ello que tenemos que actuar en función de su respuesta a determinados métodos, validar los enfoques que demuestran ser eficaces y ponen en entredicho otros. Los docentes apasionados por su trabajo no dejan de hacerse preguntas: ¿Cuándo intervenir para corregir los errores? ¿Es posible prevenirlos? ¿Qué norma

lingüística nos sirve de punto de referencia? ¿Qué tipos de transferencia se hacen de la L1 a la L2? ¿Si la L1 y la L2 son lenguas afines, cuáles son las áreas de interferencia comprobadas a lo largo del tiempo? Estos son algunos de los interrogantes generados por los criterios cualitativos y cuantitativos utilizados para evaluar la producción lingüística de los alumnos en la L2 (véanse también, para otras preguntas, Bernardo Carrasco, 2004 y Blanco Picado, 2012).

II. CONCIENCIA (META)LINGÜÍSTICA Y REFLEXIÓN CONTRASTIVA

Lo que nos proponemos en el presente trabajo es determinar cuándo y cómo involucrar al alumno en el proceso de identificación de las dificultades de la L2, de una manera amena y eficaz, incentivando el desarrollo de la conciencia lingüística y matizando la reflexión contrastiva. Haremos algunas consideraciones sobre los últimos dos conceptos mencionados.

La conciencia lingüística –llamada también conocimiento explícito sobre la lengua– supone adquirir la habilidad de ‘distanciarse’ de una lengua para (1) poder observar su estructura y su funcionamiento, (2) validar o refutar intuiciones (3) tantear la posibilidad de extrapolar reglas, (4) identificar los rasgos generales del conjunto léxico-gramatical y sus excepciones, y (5) construir hipótesis sobre la evolución de la lengua. Esta postura de observador informado se puede cultivar para la L1 y trasladar luego a la lengua extranjera, regenerando continuamente el estado de aprendiz curioso que indaga y reflexiona sobre las palabras. James (2002, en Bailini 2009: 227) hace referencia a la posibilidad de fomentar la conciencia lingüística vista como “el proceso de adquirir la capacidad de localizar e identificar la discrepancia entre el estado actual de conocimiento y el estado al que se quiere llegar [...], que depende de la capacidad de *advertir* algo sobre la lengua extranjera que no se había notado con anterioridad.” [énfasis en el original]

Versiones más recientes del concepto de conciencia lingüística se acercan a él desde una perspectiva más amplia, al englobar “cualquier aspecto relacionado con la lengua en el que los aprendientes centran su atención.” (Cots et al., 2007: 20). Se destaca, por lo tanto, el papel fundamental que juega la atención entre los factores que favorecen el desarrollo de la conciencia lingüística. Tenemos así dos elementos clave, la atención y la capacidad de advertir, para insertarlos en la enseñanza de la L2 en una versión que nos resulte útil como docentes y sea también eficaz para los alumnos: la observación (guiada por el profesor) y la atención selectiva. Podemos, de esta manera, sacar la atención a la forma y el análisis contrastivo del cajón de las teorías polémicas y explotarlos desde la perspectiva del enfoque comunicativo: “toda reflexión sobre la lengua que no parta de la idea de que la lengua es principalmente un instrumento comunicativo está abocada a convertirse en un

ejercicio teórico y de poca trascendencia en el desarrollo de las habilidades orales y escritas del aprendiente.” (Cots et al., 2007: 55)

El objetivo es que el alumno sea capaz de identificar las peculiaridades de un elemento ortográfico, léxico o morfo-sintáctico de la lengua extranjera, tras recibir el input lingüístico necesario (p. ej. una muestra de lo que los estudiosos consideran dificultades intralingüísticas de la L2) para sacar el mayor rendimiento a su esfuerzo de observador informado. Las ideas centrales que defendemos son las siguientes: 1) orientar la atención del alumno hacia las particularidades lingüísticas de la L2 convierte su aprendizaje en un proceso agradable, de búsqueda y descubrimiento, en vez de reducirlo a la memorización de una lista de dificultades; 2) proponer de manera sistemática este enfoque, en momentos bien elegidos del proceso de enseñanza, impide la aparición y la fosilización de ciertos tipos de errores (que pueden ser inherentes a la L2, derivar de la L1 o del conocimiento de otras lenguas extranjeras). Esto se aplica sobre todo a las lenguas afines, cuyas similitudes, reales o aparentes, dan la falsa sensación de una adquisición exenta de grandes dificultades: si el contenido se entiende con facilidad, se corre el riesgo de pasar por alto los detalles de la forma.

Ahora bien, ¿cómo podemos alentar a los alumnos a que activen sus redes de observación y exploten al máximo su interacción con la información nueva, para que presten atención tanto al significado como al signifiante? A nuestro modo de ver, hay varios factores que influyen en la elección de los materiales adecuados para aprovechar plenamente las reservas de motivación y atención de las que disponen los alumnos: el nivel ya adquirido de la L2, el conjunto de reglas gramaticales de la L2 con las que ya están familiarizados, la flexibilidad del currículum – para permitir que la estrategia didáctica combine elementos de comprensión lectora, expresión oral y práctica gramatical.

III. LA REFLEXIÓN CONTEXTUALIZADA SOBRE LA LENGUA

Sugerimos a continuación un fragmento de texto periodístico que se puede usar para estimular la atención selectiva, destinado a reforzar los conocimientos de morfología sobre el grupo nominal. Puede también formar parte de un debate sobre los peligros de la fama, en la clase de expresión oral, en la que se dedican algunos minutos a actividades de atención a la forma de las palabras. La tarea consiste en que los alumnos descubran problemas de género, de formación del plural y de presencia u omisión del artículo definido en el fragmento siguiente:

Sus colaboradores mantienen que los millones en su cuenta corriente no han cambiado su forma de vida: no tiene avión privado, ni yate. Sí cuelga en las redes sociales fotos de viajes de aventura y hace lo que le gusta: perseguir virus en la Red. Su fama le provocó un problema

muy grave: uno de sus cuatro hijos, Iván, fue secuestrado cuando tenía 20 años, en abril de 2011. (*El País*, 29 de septiembre de 2017)

Focalizando la atención del alumno, a través de consignas concretas, se puede obtener la respuesta rápidamente: el género masculino del sustantivo “problema”, la forma idéntica en singular y plural del sustantivo “virus” (ejemplo de una polisílaba llana que acaba en –s), la omisión del artículo definido delante del año mencionado en la fecha, a diferencia de lo que ocurre a veces en el habla espontánea. El profesor puede diseñar su estrategia didáctica en función del nivel de lengua y de la dinámica del grupo, poniendo especial énfasis en los siguientes objetivos:

- facilitar la conducta de observador informado del alumno, a través de la selección de textos representativos para las dificultades de la L2;
- diseñar tareas focalizadas: en el caso de la lengua española, por ejemplo, proponer la identificación en un texto de los sustantivos de género masculino que acaban en –a, aunque sean menos frecuentes, de los verbos que constituyen una excepción a los casos de irregularidad en primera persona en el presente de indicativo, como el verbo “mecer”, etc.
- problematizar los casos de dificultad intralingüística, señalados como fuente de inseguridad incluso para los hablantes nativos: un caso típico para el español lo representan los determinantes usados delante de los sustantivos femeninos que empiezan por una [a] tónica (“Si la combinación correcta es «el agua», ¿es también correcto decir «este agua»? Para los alumnos que han pasado por etapas de inmersión lingüística en España, la respuesta a una pregunta de este tipo se revela como una gran sorpresa);
- favorecer el desarrollo de la creatividad de los alumnos, proponiéndoles tareas de expresión oral o escrita que incluyan las dificultades descubiertas: los alumnos pueden dar rienda suelta a su imaginación, inspirándose en las *Historias de cronopios y famas* de Cortázar (1962) o en los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau (1987).

Nuestra hipótesis es que, incentivando el descubrimiento de potenciales problemas de la L2 a través de la atención a la forma, alentamos a los alumnos a que identifiquen sus propios puntos débiles, determinados o no por la lengua materna de cada uno. De esta manera se puede rebajar su nivel de ansiedad ante las fuentes de errores, optando por una estrategia que las enfoque como unas *diferencias* por descubrir, grabar mentalmente y recordar. Es decir, según Fernández (1995: 147), “ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende.” El profesor tiene la opción de proponer a los alumnos, para una clase más interactiva, que seleccionen fragmentos relevantes de sus lecturas para las

áreas problemáticas de morfología, sintaxis o vocabulario, según las unidades enseñadas, y lancen retos a sus compañeros. Además, a medida que se perfeccionen sus conocimientos de la L2, el grado de dificultad de los retos puede incrementar: pares paronímicos, falsos amigos pertenecientes a registros más altos, diferencias formales mínimas entre lenguas afines tras las que se esconden diferencias semánticas esenciales, etc.

Crear una relación amistosa con la forma de las palabras no sirve solo para mejorar la experiencia de aprendizaje de la L2, sino que proporciona un placer estético en sí, como diría un personaje de la novela *La elegancia del erizo* (Barbery, 2011: 274):

[L]a gramática es una vía de acceso a la belleza. Cuando hablas, lees o escribes, sabes muy bien si has hecho una frase bonita, o si estás leyendo una. Eres capaz de reconocer una expresión elegante o un buen estilo. Pero cuando se estudia gramática, se accede a otra dimensión de la belleza de la lengua. Hacer gramática es observar las entrañas de la lengua, ver cómo está hecha por dentro, verla desnuda, por así decirlo. Y eso es lo maravilloso, porque te dices: «Pero ¡qué bonita es por dentro, qué bien formada!», «¡Qué sólida, qué ingeniosa, qué rica, qué sutil!».

En el tipo de enfoque que hemos esbozado, proponer ejercicios como que el grupo de estudiantes elija el texto más rico en problemas lingüísticos traído a clase por un compañero les ayudará a desarrollar una relación más dinámica y más personalizada con la L2.

IV. CONCLUSIONES

La selección de (con)textos basados en temas atractivos y la adaptación de las tareas de identificación de problemas léxico-gramaticales a cada etapa de aprendizaje contribuirán a que los alumnos no se dejen intimidar por los deslices inevitables de su interlengua. Tendremos, a fin de cuentas, alumnos más responsables del propio aprendizaje y de la construcción de conocimiento lingüístico explícito, más curiosos y con un mayor grado de autonomía en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Bibliografía

- Alcalde Mato, N. (2011) “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 6, pp. 9-23.
- Bailini, S. (2009) “El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines” en A. Barrientos Clavero (coord.) *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, Vol. 1, 2009, pp. 225-238, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0225.pdf, consulta: 28.09.2017.

- Barbery, M. (2007/2011) *La elegancia del erizo*, traducción del francés por Isabel González-Gallarza, Barcelona, Seix Barral.
- Bernardo Carrasco, J. (2004) *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*, Madrid, Rialp.
- Blanco Picado, A.I. (2012) “El error en el proceso de aprendizaje” en *Cuadernos Cervantes* III/2012, http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html, consulta: 01.09.2017.
- Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. (2001) “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/ LE” en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante, https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf, consulta: 18.09.2017.
- Cots J. M., L. Armengol, E. Arnó Macià, M. Irún, E. Llurda (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Grao.
- Cortázar, J. (1962) *Historias de cronopios y famas*, Buenos Aires, Minotauro.
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar*, Madrid, Narcea.
- Fernández, S. (1995) “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico” en F. Javier Grande Alija, J. Le Men Loyer, M. Rueda Rueda, E. Prado Ibán (coord.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, 5-7 de octubre de 1995, pp. 147-154, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf, consulta: 19.09.2017.
- Izquierdo Merinero, S., Pérez de Obanos Romero, G. (2006) “Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE” en P. Benítez Pérez (coord.), *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Río de Janeiro, 23-24 de junio de 2006, pp. 521-531, http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Simposio_Didactica_espanhal_2006.pdf, consulta 22.09.2017.
- James, C. (2002) “La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones” en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lérida, Milenio, pp. 19-31.
- Muñoz-Basols J., N. Moreno, I. Taboada, M. Lacorte (2017) *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*, London & NY, Routledge.
- Queneau, R. (1987) *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- Ruhstaller, S., Lorenzo Berguillos, F. (coord.) (2004) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen & Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Iulia BOBĂILĂ, PhD, is a lecturer in the Department of Applied Modern Languages of the Babeş-Bolyai University, Romania. Her main research interests are applied linguistics, conference interpreting and translation studies. She has translated several works from Spanish into Romanian and published articles on scientific and literary translation.

L'erreur : analyse, rétroaction et « dédramatisation »

Andreea Maria Blaga
Université Babeş-Bolyai

Abstract. The present article aims to reevaluate the role of errors in classes of French as a foreign language, particularly in oral productions. We will analyze the current theories on error and highlight the paradigm shift that is taking place in language teaching. By encouraging an open communication and by using the Communicative and Action-oriented approach, teachers openly invited errors in their classrooms. Therefore, it is important to find the best ways to manage them and to give feedback in order to stimulate communication and learning. We used recent theories on this topic and our own experience as a French teacher as a basis to start the reflection. Our main conclusion is that we cannot stress enough the need to “humanize” errors in French classes, especially in the Romanian context, where errors tend to be considered exclusively as a sign of weakness or a lack of knowledge.

Keywords: error, feedback, French as a foreign language, speaking activities.

Cet article se veut une réflexion en marge de notre expérience en tant que professeur de FLE. Il traitera de l'erreur, de son rôle dans l'apprentissage du français et il proposera quelques stratégies pour en faire un participant bienveillant aux cours. Nous nous pencherons notamment sur la production orale, car l'erreur y joue un rôle significatif pouvant retarder ou empêcher complètement le développement de cette compétence.

C'est en suivant trois aspects, que tout enseignant de français est amené à considérer pendant son parcours, que nous entendons mener notre approche. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'analyse des erreurs afin de mettre en avant les lignes directrices du paradigme actuel¹ : l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans erreurs, en tout cas, pas dans une approche communicative et actionnelle. Cela parce que, pendant les cours de FLE, les apprenants sont astreints à porter des conversations spontanées et authentiques, à exprimer des opinions personnelles, à faire valoir leur personnalité. Ils sont amenés à verbaliser des idées qu'ils n'ont peut-être jamais exprimées, à employer des expressions et des structures qu'ils n'avaient jamais utilisées auparavant, ce qui

¹ Depuis l'apparition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, un véritable repère pour les formateurs et les évaluateurs de langue, la perspective communicative et actionnelle fait le consensus des experts et des professionnels, étant notamment adaptée aux exigences de la société actuelle. Une telle approche, qui place la communication authentique au centre du cours, bien avant les autres compétences (la grammaire a été supprimée des examens de compétence linguistique et la production orale y a gagné un poids beaucoup plus important), ne pouvait plus prétendre à ignorer l'erreur, qui est devenue de toute évidence incontournable.

favorise les hésitations, les balbutiements et les erreurs. En fin de parcours linguistique, les apprenants doivent être en mesure de communiquer efficacement dans un contexte spécifique ou général, de comprendre et se faire comprendre. Or, tout au long de ce cheminement, les situations de communication dans lesquelles ils sont mis dépassent largement leur compétence linguistique ou leurs connaissances déclaratives et laisse place à beaucoup d'imprévus. Les erreurs qui sont alors inévitables¹ pourraient éventuellement être contournées par des exercices contrôlés (fournir des documents avec les structures et le vocabulaire nécessaires pour un certain type de conversation), sans compter les ratés et les lapsus. Ensuite, nous nous arrêterons sur le feed-back, ou l'action en retour, en tant que ressource importante pour pallier l'erreur. Dans la dernière partie, nous allons insister sur un aspect qui est évoqué dans les études actuelles en tant que prescriptif ou acquis théorique, mais qui n'est pas encore visible dans la pratique : la « dédramatisation » de l'erreur. Nous y intégrerons nos intuitions personnelles qui s'appuient sur une expérience pratique et une réflexion de longue date. Les propos avancés sont des pistes qui suscitent notre intérêt de chercheur.

I. ANALYSE

L'erreur versus la faute, les surgénéralisations, les interférences, les calques, les emprunts, les barbarismes, les fossilisations, les lapsus, les ratés, les erreurs contingentes et, plus récemment, les marques transcodiques, voilà juste l'énumération des mots les plus usités qui enrichissent le champ notionnel de l'erreur. Cette profusion terminologique (qui est susceptible de varier d'un auteur à l'autre) témoigne à la fois de la complexité de ce phénomène, de l'attention portée sur lui et de l'évolution du concept parallèlement à la mutation des paradigmes linguistiques et psychologiques. On pourrait même dire que la problématique de l'erreur se trouve au cœur du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En classe de FLE, on y est confronté tous les jours et les résultats dépendent en grande mesure de la capacité de l'enseignant d'en identifier et analyser les causes. Plus on connaît sur l'origine des erreurs, mieux on peut les pallier. La possibilité de les prédire nous permet en outre de mieux choisir les contenus du cours, tandis que la

¹ Nous pouvons prendre quelques descripteurs utilisés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues pour le niveau C2, le niveau « expérimenté – maîtrise », c'est-à-dire ces locuteurs qui ne se trouvent plus en classe de français : « Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte » (p. 54), « Peut comprendre tout locuteur natif, même sur des sujets spécialisés, abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à une langue non standard ou à un accent » (p. 62). Sur le formulaire de l'examen linguistique du Centre Alpha de l'Université Babeş-Bolyai, nous retrouvons cette mention pour le niveau C2 : « S'exprime sans erreurs ou fait très peu d'erreurs, spécifiques aux natifs ». Les erreurs apparaissent par contre dans la description des autres niveaux (niveau A1 à C1 – les niveaux auxquels nous sommes confrontée en classe de français).

« dédramatisation » de la faute est vitale pour l'épanouissement de l'apprenant et pour avoir un meilleur aperçu de ses connaissances. Cependant, la tâche ne saurait être complètement formalisée, notamment du fait de l'origine très variable de l'erreur. Plusieurs facteurs en seraient responsables : les connaissances préalables de l'apprenant, la méthodologie didactique dont il a bénéficié par le passé, les ressemblances et les divergences avec la langue maternelle, les difficultés et le caractère aléatoire de certains aspects de la langue cible, en l'occurrence du français, ou bien encore le processus d'apprentissage tout à fait naturel qui veut que l'acquisition d'une nouvelle connaissance passe par le réajustement des connaissances déjà acquises et par une phase d'expérimentation (Marquilló Larruy, 2013 : 56).

Les chercheurs se penchent de plus en plus sur cette « face positive » de l'erreur. Pour René Amigues, l'erreur peut être le signe d'un processus de réflexion, d'une tentative de compréhension ou d'une mise en œuvre de la règle nouvellement apprise, processus qui n'aboutit pas du premier coup au résultat souhaité. Il passe vraisemblablement par une sorte d'expérimentation de la nouvelle tâche et d'une mise à l'épreuve des connaissances antérieures. L'apprenant peut avoir besoin d'aide pour mener sa réflexion à terme, faute d'informations ou de pratique :

Pour le professeur, l'erreur ce n'est pas seulement l'écart à une norme, c'est aussi le signe que l'élève se fait sujet de la question posée, c'est le signe de son engagement dans la tâche, qu'il s'approprie la tâche pour mettre à l'épreuve son expérience et ses connaissances. Il met en œuvre ce qu'il ne sait pas encore faire pour s'inscrire dans un mode de questionnement, de pensée, de réflexion qui le dépasse actuellement et qu'il ne peut résoudre tout seul. (Amigues, 2012)

Pour Françoise Demougin, une communication authentique ne se limite pas à la reproduction d'un dialogue réaliste, elle tend vers une communication dans laquelle l'apprenant puisse se construire en tant que sujet : « réinscrire le geste de dire dans l'acte de la parole », « laisser apparaître, vivre, provoquer une parole trébuchante, c'est-à-dire à la fois hésitante [...] mais aussi correcte au poids » (Demougin, 2010). Par conséquent, le discours privilégié pour encourager l'expression de soi serait le discours culturel ou littéraire. Nous sommes donc bien loin de la méthode audio-visuelle d'où l'erreur était bannie à l'aide des productions guidées et des exercices structuraux. Tout se passe comme si le paradigme actuel susciterait l'erreur pour engendrer une parole plus personnelle, celle qui permet à la pensée de se développer au fil de l'échange et au soi de se constituer par rapport à autrui. Ainsi, cette théorie qui met en avant le côté positif de l'erreur est issue directement des approches communicative et actionnelle, mais les dépasse partiellement, en sortant du cadre limité des scénarios vraisemblables pour s'aventurer dans les méandres du langage spontané et créatif.

La plupart des linguistes s'accordent à dire que l'interprétation des erreurs relève du « ressenti », qu'elle échappe à une formalisation théorique en raison du caractère complexe et relatif de l'erreur. C'est l'enseignant seul, en fonction de la classe, de l'apprenant qu'il a devant lui, et après une période d'observation, qui pourrait éventuellement décider de la nature d'une faute. À la suite de René Amigues, nous estimons que l'enseignant est généralement en mesure de distinguer si l'erreur est due à un manque d'attention, d'intérêt ou de pratique, à un exercice qui dépasse le niveau de maîtrise de l'apprenant ou, tout au contraire, à une tentative d'appropriation d'une nouvelle règle :

Le diagnostic d'une erreur n'est pas chose facile car, bien souvent, il n'est pas aisé de distinguer la part qui revient à la situation et celle qui revient à l'élève ; d'autant que, son apparition s'inscrit dans le temps, dans une histoire didactique du groupe-classe : celle des situations et des expériences réalisées et à venir. C'est la raison pour laquelle, les aspects positifs et négatifs des erreurs relèvent généralement chez le professeur du « ressenti », de ces « choses informelles » qui lui sont précieuses pour organiser la suite des cours. (Amigues, 2012)

II. RÉTROACTION

Selon Martine Marquilló Larruy, c'est toujours au professeur de décider quelles erreurs il faut corriger, quelles erreurs il faut laisser passer et quel est le meilleur moment et moyen de les corriger. C'est au professeur de trouver la « bonne mesure » en ce qui concerne le feed-back en privilégiant le sens, l'intention de communication et en évitant tout à la fois la stabilisation des erreurs. La chercheuse propose des trames possibles pour l'interprétation des erreurs qui suivent certaines lignes directrices, comme celle de varier le feed-back et d'offrir une information systématique, et donc facile à suivre et à intégrer. Mais, malgré ces indications, la tâche garde un « caractère particulièrement subjectif » (Marquilló Larruy, 2013 : 120). Nous considérons que cette juste mesure que l'enseignant se doit de trouver pour pallier efficacement les erreurs est un amalgame d'expérience, d'esprit d'observation et de capacité de synthétisation. Autrement dit, le « ressenti » n'est peut-être rien d'autre qu'une pratique raisonnée qui, au fur et à mesure, se transforme en *intuition*. La subjectivité y rime avec réflexion :

Interpréter les erreurs sera toujours une pratique risquée du métier de l'enseignant (car jamais totalement définitive et jamais totalement certaine) mais elle est pourtant indispensable car seule une réaction réfléchie prenant en compte les spécificités des productions de chaque élève nous semble à même de permettre un étayage pertinent qui accompagnera l'élève sur le chemin de son apprentissage. (Marquilló Larruy, 2013 : 119)

En outre, nous savons de notre expérience que l'enseignant est mis assez souvent pendant le cours dans la situation de conceptualiser les règles qui régissent

certaines constructions, règles qui n'ont pas été formalisées auparavant, ou dont il n'était pas forcément conscient. Confronté à une nouvelle erreur, il prend les différentes situations dans lesquelles telle expression ou structure a été utilisée et essaie soit de trouver le dénominateur commun, soit de proposer des « trouvailles » ou une « combine » pour éviter que les apprenants reproduisent l'erreur. Si la réflexion reste au centre du processus d'analyse et de correction des erreurs, la pratique aidant, elle devient susceptible d'être remplacée par une forme d'intuition ou par des savoirs acquis qui demandent de moindres efforts du point de vue cognitif. Nous avons tous des trouvailles pour corriger les erreurs les plus fréquentes de nos apprenants, comme par exemple l'auxiliaire « être » au passé composé ou l'utilisation de la préposition « de » après les adverbes de quantité et les négations.

III. DÉDRAMATISER

L'erreur est incontournable : mais il ne suffit pas de l'analyser avec justesse et de démontrer judicieusement les règles fausses, encore faut-il savoir la dé-stigmatiser (Marquilló Larruy, 2013 : 10). Si la question de l'origine et de l'interprétation des erreurs suscite un grand intérêt dans la recherche actuelle, celle de sa « normalisation » reste cependant auxiliaire¹.

Sur le plan théorique, nous pouvons observer une tentative d'« humanisation » de l'erreur. Dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert remarque un relâchement du concept : « La notion de faute ayant été révisée à la baisse (on préfère parler aujourd'hui d'erreur constructive) [...] » (Robert, 2008 : 51). Martine Marquilló Larruy inscrit sa recherche sur l'erreur dans une tendance actuelle de « dédramatisation » de l'erreur. C'est ainsi qu'elle entame son livre : « Si l'on souhaite que l'erreur ne soit pas perçue comme le stigmate d'un échec, mais comme un indice transitoire – d'un stade particulier – dans une trajectoire d'apprentissage [...] » (Marquilló Larruy : 10) et plus loin, d'ajouter : « Repérer les écarts (cela suppose de restituer –avec prudence et ouverture d'esprit la forme “normée et attendue” en fonction du contexte dans lequel elle apparaît) » (ibid. : 82). Mais nous trouvons, malheureusement, que ces avancées théoriques restent sans beaucoup de retombées dans la pratique. On dédramatise l'erreur au niveau théorique, on prouve son caractère subjectif, complexe, naturel, on appelle à la prudence, mais cela ne se traduit presque jamais, ou pas encore, par une prise de conscience des enseignants. Peu de choses sont faites actuellement pour gérer et

¹Il y a peu d'études, outre celle de Martine Marquilló Larruy, qui militent ouvertement pour une dé-stigmatisation de l'erreur et aucune qui propose des techniques pour y parvenir. Toujours est-il qu'on peut trouver des conseils très utiles lorsque nous consultons les sites proposant des activités pour la classe de FLE.

prévenir l'inhibition liée à la faute. Issus d'un système encore fortement marqué par l'approche traditionnelle où l'erreur était le signe exclusif d'un apprentissage raté, d'un échec, les apprenants jeunes ou adultes peinent à accepter leurs propres fautes et erreurs, particulièrement lorsqu'il s'agit de parler une langue étrangère. Pendant les cours de FLE, les étudiants ou les cadres en formation continue que nous avons connus ont souvent peur de s'exposer à de nouvelles situations essayant à tout prix de limiter le nombre d'erreurs, certains se sentent humiliés et s'excusent lorsqu'ils sont corrigés par l'enseignant ou, au contraire, deviennent défensifs et nient avoir fait la faute. De leur côté, les professeurs ont généralement une faible tolérance pour les erreurs et accordent très peu d'importance à la façon de donner le feedback. Une meilleure formation des enseignants est certes envisageable (Martine Marquilló Larruy, 2013 : 118-119) et les nouvelles technologies (tableaux interactifs, applications, etc.) avec leur côté ludique aident l'apprenant à oublier ses inhibitions et à se laisser prendre au jeu, mais la peur de faire des fautes continue d'affecter bon nombre d'étudiants, les empêchant de s'exprimer librement et, par la suite, d'évoluer.

Une première stratégie pour aider les apprenants à surmonter l'inhibition est le discours motivationnel de l'enseignant redéfinissant l'erreur comme une partie inévitable de l'apprentissage et la classe comme un espace où l'erreur est acceptée et parfois même appréciée, contrairement au lieu du travail, où on y a droit moins souvent. Même si cela s'avère fructueux dans le cas des apprenants plus analytiques et méta-critiques, dans la plupart des cas – c'est l'expérience qui nous l'apprend – le professeur a beau les rassurer, la gêne, la peur ne passe pas pour si peu de chose, elle a des racines trop profondes. L'enseignant pourrait envisager une pléthore d'autres méthodes au gré de son imagination, à partir des activités classiques de brise-glace, en passant par la mise en avant des progrès, la valorisation des efforts, l'auto-correction des apprenants, la stimulation intellectuelle et créative, les activités ludiques, et il peut aller jusqu'à avouer ses propres erreurs. En effet, il peut transformer un moment de confusion ou de réflexion personnelle en une morale et montrer que les fautes et les hésitations apparaissent à tous les niveaux et que, finalement, il n'est pas si dramatique de se tromper en ce contexte. En matière d'éducation, on dit que le mieux c'est d'apprendre par l'exemple, alors pourquoi l'enseignant s'acharnerait-il à dissimuler ses propres limites ?

Parmi les méthodes que nous avons employées et qui se sont avérées utiles, nous pouvons mentionner : le travail en équipe ou en binôme (où l'erreur est collective et il n'existe pas d'observateurs qui seraient préoccupés d'identifier les erreurs des autres) ; la correction collective des erreurs à la fin du cours sans nommer la personne qui a fait l'erreur, la réalisation d'une fiche « erreurs préférées » pour chaque apprenant (le qualificatif connoté positivement et le fait que tout le monde ait des points faibles aident à la dédramatisation) ; les jeux (si

L'activité est assez entraînante, il y a de fortes chances que les participants oublient qu'ils se trouvent dans une salle de classe (par ailleurs, les sites de spécialité affluent en activités ludiques et pédagogiques pour chaque aspect de la grammaire et de la communication) ; laisser la possibilité aux apprenants de s'auto-corriger, notamment lorsqu'il s'agit d'un aspect déjà connu ou d'une « erreur préférée » (l'utilisation d'un signal sonore pour marquer l'erreur peut également être envisageable). Une autre méthode que nous avons employée dans le cadre des cours de traduction à vue et qui a donné des résultats inattendus est le *storytelling* (l'art de raconter des histoires) qui éveille la curiosité des participants et leur donne la possibilité de parler des choses qui les touchent le plus.

*

Pour tirer une conclusion provisoire, nous considérons que les trois dimensions que nous avons passées en revue – l'analyse, la rétroaction et la « dédramatisation » de l'erreur en classe de FLE – sont également importantes pour assurer l'efficacité du processus d'apprentissage et le développement de la compétence communicative. Si, pour les deux premières, c'est l'expérience du professeur et sa capacité d'analyse qui jouent un rôle primordial, pour mener à bien la dernière, celui-ci doit faire preuve d'une grande flexibilité et d'ingéniosité (il faut éviter d'infantiliser les apprenants en proposant des activités trop évidentes et qui ne sont pas très stimulantes). Par ailleurs, on ne saurait assez souligner l'importance de l'humanisation de l'erreur. Avoir peur de se tromper, c'est éviter les nouvelles situations qui mènent à l'apprentissage, c'est entraver sérieusement le processus de réflexion, processus qui donne naturellement lieu à une parole hésitante et aux tâtonnements, c'est privilégier la norme au détriment de la fluidité et de la communication, c'est limiter le contact avec la langue, c'est réduire la capacité de concentration, dirigée notamment vers les aspects formels, et brider la créativité. L'erreur est une partie inhérente de ce domaine, elle se manifeste tant dans l'apprentissage que dans l'enseignement (les professeurs, les théories mêmes, sont susceptibles de se méprendre sur certains aspects, l'histoire récente en est témoin) et, d'autant plus dans l'usage d'une langue étrangère et ce quel que soit le niveau de maîtrise.

Bibliographie

- Amigues, R. (2012) « L'Erreur » in *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html>, consulté le 1.09.2017.
- Demougin, F. (2010) « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes » in *Tréma*, 30 | 2008, URL : <http://trema.revues.org/427> ; DOI : 10.4000/trema.427, consulté le 1.09.2017.
- Marquillo Larray, M. (2013) *L'Interprétation de l'erreur*, CLE International.
- Robert, J.-P. (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphys.

Andreea BLAGA holds a PhD in Comparative Literature from Babeş-Bolyai University and Jean-Moulin Lyon 3 University. Her doctoral research focused on the French translation of Emil Cioran's youth works. She teaches French courses at the Department of Modern Applied Languages (Babeş-Bolyai University) and works as a trainer in a private company where she is in charge of continuing education (communication and French courses). Her most recent translation into Romanian is that of an ecological novel, *A World for Stella*, by Gilles Boyer.

L'erreur – études de cas

Productions non conformes aux normes et rétroactions correctives dans l'apprentissage de L3

Krastanka Bozhinova

Université Américaine de Bulgarie

Abstract. This article discusses the question of processing the gaps between the learner's output and the norms of the target language, as well as various ways to provide feedback in the context of the plurilingual approach. It presents examples from two empirical studies conducted in a Bulgarian university context with international learners of French L3 who were advanced speakers of English L2 using this language as a medium in their studies. The analysis focuses on the effect of mediation and the work with digital tools that encourage collaborative and reflexive learning.

Keywords: corrective feedback, digital tools, errors, French L3, telecollaboration.

I. INTRODUCTION

La didactique contemporaine des langues et des cultures définit comme objectif de l'apprentissage des L2 l'acquisition d'une compétence de communication langagière, dont les niveaux sont différenciés, et met en valeur la capacité de tout acteur social de communiquer et d'interagir, en puisant dans ses ressources linguistiques et ses expériences culturelles multiples (Moore 2006 : 212-213). En outre, les attentes au sujet de la norme en situation d'enseignement de L2/L3¹ se sont orientées de la présence d'une norme unique vers des variations de différentes natures. Dans ce contexte, l'interrogation principale à laquelle essaiera de répondre cet article concerne la façon de traiter les productions non conformes aux normes des apprenants de français L3 dans les activités pédagogiques qui visent à améliorer leur production écrite en favorisant aussi leur réflexion métalinguistique.

L'évolution des conceptions sur l'interprétation de l'erreur seront examinées avant de discuter la recherche sur les productions non conformes aux normes de la langue cible développée dans le domaine de l'acquisition de L3. Des études sur les formes d'étayage de la production écrite en L2/L3 seront évoquées également. Dans la deuxième partie de l'article, seront présentés les résultats de deux études empiriques menées en contexte universitaire bulgare.

¹ L3 est utilisé dans le domaine de la Recherche en acquisition de L3 (Third Language Acquisition, TLA) pour insister sur les différences d'ordre qualitatif importantes observées dans les processus d'acquisition d'une langue au-delà de la première langue apprise après la L1 (cf., par exemple, De Angelis, 2007 : 130).

II. PRODUCTIONS NON CONFORMES AUX NORMES DE LA LANGUE CIBLE

2. 1. Évolution des conceptions sur l'interprétation de l'erreur

Marquilló Larruy (2003) rappelle les quatre principaux « courants » qui marquent l'évolution des conceptions concernant le traitement de l'erreur depuis 1950 situés sur un continuum : *l'analyse contrastive*, *l'analyse des erreurs*, *les études sur les interlangues* ou langues de l'apprenant et *les études sur les parlars bilingues*. Cette évolution est accompagnée par l'introduction de nouveaux concepts en lien étroit avec le positionnement sur le rôle de la L1. Ainsi, *l'analyse contrastive* introduit les concepts de transferts, d'interférences, de calques et d'emprunts. Selon Debyser (1970 : 35), l'interférence est à l'origine « de 'déviations', de 'glissements', de 'transferts', de 'parasites', etc. ». Ses effets sont donc plutôt négatifs, ce qui explique le fait que la L1 est écartée au maximum de l'apprentissage.

L'analyse des erreurs est liée à la distinction entre *erreur* et *faute*, à l'élaboration d'une typologie des erreurs et aux phénomènes de simplification, de surgénéralisation et de fossilisation. Pour Corder (1980 : 13), il convient « d'appeler 'fautes' les erreurs de performance, en réservant le terme d' 'erreur' aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire ». Du coup, l'erreur obtient un statut positif.

Les études sur les interlangues traitent de grammaires intériorisées, de systèmes idiosyncrasiques et introduisent la notion de langue cible. Les erreurs sont prises en compte et mises en relation avec les formes correctes dans le but de découvrir le système et ses normes. L'interlangue présente un caractère à la fois systématique, instable et perméable.

En dernier lieu, dans *les études sur les parlars bilingues*, les chercheurs mettent en avant des concepts tels que communication exolingue, marques transcodiques, Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) et répertoire verbal mixte (cf., par exemple, De Pietro, Matthey et Py, 1989). Le principal changement réside en ce que la L1 est désormais considérée comme un « tremplin » pour l'apprentissage de L2 et le répertoire verbal mixte des locuteurs bilingues est valorisé (Marquilló Larruy, 2003 : 77-80).

2. 2. Phénomènes émergeant du contact entre les langues

La recherche sur les L3 a construit des hypothèses spécifiques sur l'interaction de la L3 et les autres langues connues par l'apprenant. La majorité des chercheurs anglophones utilisent les termes *cross-linguistic influence* et *transfer* comme notions englobantes et interchangeable (De Angelis 2007 : 19). Le terme « transfert » a donc un sens élargi qui correspond à l'utilisation des connaissances

d'une L1 ou autre dans l'acquisition de L2 ou consécutive sans spécifier son caractère (Gass et Selinker, 1983 : 372).

Jessner (2006 : 34) propose le concept d'interaction translinguistique (*Cross-Linguistic Interaction, CLIN*) qui inclut à la fois des phénomènes linguistiques et cognitifs aux effets imprévisibles sur le développement du système complexe.

Le terme *translanguaging* commence à être utilisé récemment pour dénommer les pratiques plurilingues fondées sur l'usage décloisonné de différentes langues comme ressources. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, « [t]ranslanguaging refers to the combination of two or more languages in a systematic way within the same learning activity » (Cenoz et Gorter, 2011 : 357). L'objectif consiste à créer des liens entre les langues apprises en tant que stratégie pédagogique en introduisant des activités spécifiques qui favorisent la conscience métalinguistique.

III. ÉTAYAGE DE LA PRODUCTION EN L2/L3 EN SITUATION D'APPRENTISSAGE GUIDE

Le terme d'*étayage* à l'écrit désigne le système de gestion des interactions avec les outils culturels personnels et publics en vue de transformer les schémas existants et d'en construire de nouveaux (Macqueen, 2012 : 210). En tant que processus dynamique et interactif, il peut être initié soit par une autre personne (*feed-back*), soit par l'apprenant (consultation d'un dictionnaire, traduction), ou bien surgit au niveau intra-individuel (activation partielle d'autres codes) (*ibid.* : 174).

Dans les situations d'apprentissage en interaction orale, le phénomène de SPA peut être observé, notamment lorsque le locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart (cf. de Pietro, Matthey et Py, 1989). L'étayage est exercé d'habitude par une personne plus compétente. Certains auteurs ont étendu la notion de SPA à l'interaction synchrone ou asynchrone à l'écrit et retracé des dialogues entre l'enseignant et l'apprenant ou bien entre les pairs (Brudermann, 2013 : 6 ; Macqueen, 2012 : 178-179).

Dans certains cas, lorsque les apprenants se servent d'outils, des situations d'interaction se créent leur permettant de repérer l'écart et de s'auto-corriger, ce qui correspond à un comportement pro-actif de leur part pour atteindre un niveau supérieur d'auto-régulation (Macqueen, 2012 : 209). Ces épisodes sont considérés comme équivalents à une situation interactive de médiation sémiotique.

IV. ÉTUDES EMPIRIQUES

Nous avons réalisé deux recherches empiriques depuis 2014 pour étudier la façon de prendre en compte les autres langues du répertoire du public concerné dans l'apprentissage du français L3 et, en particulier, de la production écrite, en favorisant la réflexion métalinguistique. Selon notre hypothèse de travail, les pratiques réflexives et la correction mutuelle à l'aide du numérique sont susceptibles de favoriser la prise de conscience métalinguistique des apprenants de français L3 en conduisant à l'amélioration de la qualité de leur production écrite.

4.1. Contexte

La première étude a été réalisée au cours de trois semestres avec des apprenants de français L3 à l'American University in Bulgaria (AUBG). Au total, 76 étudiants âgés de 18 à 25 ans ont pris part au dispositif hybride expérimenté. Les L1 des apprenants étaient variées (bulgare, russe, biélorusse, ukrainien, albanais, macédonien, grec, espagnol, galicien, néerlandais, géorgien, kazakh, turkmène, mongol, vietnamien), mais ils avaient tous un niveau avancé d'anglais L2, utilisé comme langue d'enseignement dans leur cursus universitaire. Le dispositif reposait sur l'approche par tâches, qui comprenaient le travail collaboratif avec les pairs et des partenaires francophones et l'utilisation d'outils numériques. Le *feed-back* indirect de l'enseignante-tutrice y était intégré également en tant qu'étape intermédiaire de la production.

La deuxième étude est un projet de télécollaboration réalisé avec la participation de 12 étudiants de français de l'AUBG et de 24 étudiants de l'École Supérieure de Professorat et de l'Enseignement (ESPE) de Bordeaux âgés de 27 à 57 ans qui apprenaient l'anglais. L'objectif était de s'entraider à améliorer la production orale et écrite dans les deux langues cibles, étant donné que chaque groupe était plus compétent dans la langue étudiée par l'autre groupe. Chaque étudiant de l'AUBG était mis en tandem avec deux étudiants de l'ESPE.

4.2. Méthodologie

Deux types principaux de données seront analysés :

- réponses à deux questions portant sur les représentations des apprenants au sujet des rôles des autres langues de leur répertoire dans l'apprentissage du français ;
- les versions consécutives de productions écrites sur support numérique (wiki, documents *Google* et *Word*, messagerie électronique) contenant les traces des interactions et des révisions multiples.

Une analyse à la fois quantitative et qualitative a été effectuée afin d'étudier les représentations des apprenants. Un autre niveau d'analyse l'a constitué l'observation de l'effet des diverses formes d'étayage.

V. GESTION DU PLURILINGUISME ET PRATIQUES RÉFLEXIVES

5.1. Rôle des langues connues pour l'apprentissage du français

Les réponses aux questions sur les représentations au sujet du rôle des autres langues pour l'apprentissage du français révèlent une attitude positive envers la fonction des pré-acquis. 76 % des apprenants perçoivent la connaissance d'autres langues comme un atout, notamment en raison des ressemblances avec le français. Les langues mentionnées sont surtout les L2 : l'anglais, l'italien, l'espagnol et plus rarement, l'allemand et le latin. Certains apprenants voient également des ressemblances avec leurs L1 (cf. Figure 1).

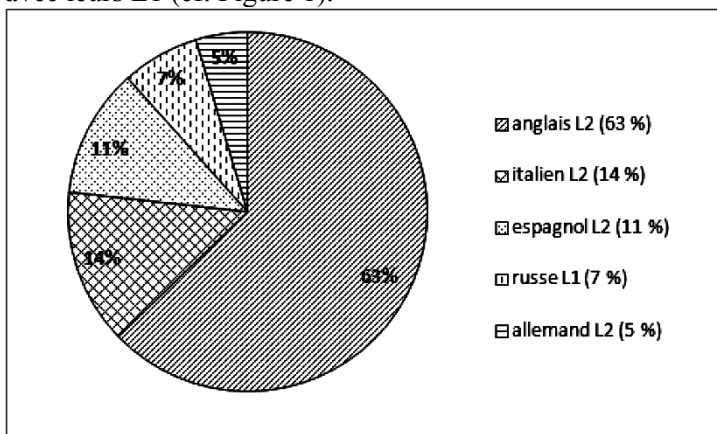


Figure 1 : Langues considérées comme les plus proches du français L3.

Cet atout se manifeste comme une aide à la compréhension et à la mémorisation du lexique pour 64 % de ceux qui ont répondu affirmativement :

Spanish and English, because some of the vocabulary is similar.¹

English, I find a lot of similarities in these languages, because they belong to the same Latin family, and they share some common words.

Seulement 27 % des réponses mentionnent également la proximité d'ordre grammatical :

German helps because the French structure of the language itself is very similar to the German one.

¹ Pour l'authenticité de l'étude, nous avons gardé telles quelles les réponses des étudiants, sans corriger leur anglais.

Italian - the grammar structures are very similar which helps me to better understand the use of different grammar that we study.

Un étudiant espagnol est conscient de l'avantage d'être locuteur d'autres langues romanes :

Since I speak three Romance languages, I find it easy to understand others such as Portuguese (which has the same root as Galician), Catalan, or Italian.

Les langues connues jouent donc un rôle facilitateur pour l'entrée dans le nouveau code, à la fois en raison de la proximité lexicale et morphosyntaxique et, de manière générale, en termes de stratégies d'apprentissage.

Ceux qui considèrent certaines langues de leurs répertoires comme un obstacle à l'apprentissage du français (19 % des répondants) mettent en avant trois inconvénients.

La première difficulté est liée à la confusion, due parfois à l'apprentissage parallèle des deux langues :

Knowing too much [sic] languages sometimes makes me confused.

I always want to reply in Spanish when I should be replying in French.

Intro Spanish that I am taking this semester. Because the languages are so similar that it gets extremely hard not to mix them up.

La deuxième difficulté vient du fait que la proximité typologique est considérée comme source de confusion, comme le révèle aussi cet exemple :

Some of the words in English and French are written in a pretty similar way, sometimes I get confused.

En troisième lieu, la proximité lexicale semble être un obstacle pour la prononciation :

The problem is mainly in speaking because the pronunciation of words in French is completely different than the one in Spanish or English and I have been studying them for longer.

Il devient évident que la proximité linguistique objective ne conduit pas automatiquement à l'activation partielle d'un code, car les apprenants émettent un jugement personnel au sujet des ressemblances et des écarts (De Angelis 2007 : 23-24).

5.2. Effet des diverses formes d'étayage

Étayage indirect par l'enseignant

Dans le dispositif de formation hybride expérimenté, les occurrences de SPA déclenchées par le *feed-back* indirect de l'enseignante-tutrice représentent entre 19 et 35 % des cas de rétroactions correctives relevées dans les versions améliorées des productions écrites. Les éléments langagiers repris sont de nature variée : connecteurs logiques, expressions du conseil, expressions de la demande, formules de politesse dans la correspondance, etc. À titre d'exemple, parmi les 185

occurrences correctes d'expressions du conseil dans la dernière version des articles-conseils rédigés par 16 apprenants de niveau A2, 65 (35 %) représentent des corrections d'occurrences non conformes relevées dans la première version.

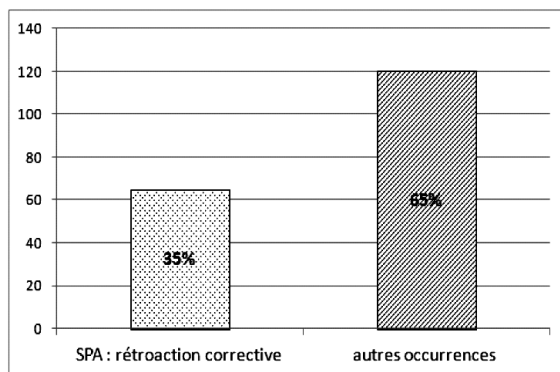


Figure 2 : Occurrences d'expressions du conseil et SPA dans les articles-conseils.

Le besoin d'être créatif incite souvent à recourir à une traduction de l'anglais ou bien entraîne des activations d'éléments lexicaux avec adaptation au français :

« grand » utilisé dans le sens de *great* en anglais ;

« magique » employé pour « magie » ;

« bureau du registraire » employé pour « Service de la scolarité ».

Le *feed-back* indirect que l'enseignante-tutrice avait fourni était sous forme de surlignement avec un code de couleurs et parfois, de renvoi aux dictionnaires contextuels *Reverso Context* et *Linguee*¹ comme dans l'exemple suivant :

Exemple 1 :

Texte de l'apprenant

(1^{ère} version) :

Consulter le Centre Conseiller et parler avec le coordonnateur et les étudiants de se familiariser avec le système américain de l'éducation.

1. À l'impératif.

Commentaires de l'enseignant :

2. Cherchez l'expression in order to dans le dictionnaire contextuel <http://context.reverso.net/translation/>

Texte de l'apprenant

(2^e version) :

Consultez le Centre Conseiller et parlez avec le coordonnateur et les étudiants afin de vous familiariser avec le système américain de l'éducation.

¹ Reverso Context (<http://context.reverso.net>) et Linguee (<http://www.linguee.fr>) fonctionnent comme des moteurs de recherche de traductions multilingues.

Les dictionnaires contextuels ont aidé les scripteurs à remplacer certaines expressions non conformes avec des constructions plus adéquates dans le contexte concerné. Ces outils fonctionnent en effet comme lignes de concordance qui aident à formuler des expressions appropriées ou à corriger des erreurs.

À part le *feed-back* de l'enseignante-tutrice, les apprenants ont profité de l'interaction avec des pairs.

Correction collaborative à l'aide d'outils numériques

Le travail avec des outils, même s'il favorise l'autonomie à l'écrit (Bozhinova et al., 2017), se heurte souvent à des écueils¹. Aux difficultés liées à l'emploi des outils s'ajoute la nécessité d'entraîner les apprenants au travail collaboratif qui pose également problème, car l'écriture est considérée par la majorité comme un acte individuel.

Pour pallier à ces difficultés, un entraînement en laboratoire de langues a été proposé afin de sensibiliser les apprenants aux fonctionnalités des outils, tels que correcteurs, conjugueurs, traducteurs automatiques et dictionnaires contextuels. Par exemple, l'activité de révision par binômes à l'aide de correcteurs a été enregistrée dans *Google Docs* où des couleurs indiquent les erreurs (ici soulignées)² :

Blago est une des villes le plus dynamiques de la Bulgarie [...] : il y a une théâtre, un cinéma, des night-clubs, et nombreux (de) différents restaurants, entre lesquels: Raffy. Les clubs et les associations etudiantes sont un moyen excellent pour s'intégrer dans la vie sociale universitaire et aussi pour trouver des nouveaux amis.

Une des limites de ce type d'activités est que le temps est souvent insuffisant pour l'entraînement en présentiel dans une formation universitaire en langues.

Dans le cadre du travail en trinômes qui faisait partie de la télécollaboration avec les étudiants de Bordeaux, des conversations étaient réalisées par *Skype* consécutivement en anglais et en français. Celles-ci donnaient lieu à la rédaction de textes dans la langue cible qui devaient être améliorés en échangeant des courriels. Il était recommandé de fournir un *feed-back* plutôt indirect de manière à ce que les apprenants réfléchissent sur les erreurs et reprennent leurs productions.

En réalité, la majorité des gestes correctifs des étudiants français a été sous forme de corrections plutôt directes (95 %). Seulement 2 % des interventions ont

¹ Les apprenants débutants ne sont pas toujours capables de détecter les imperfections. Par exemple, la traduction automatique de l'impératif à partir de l'anglais est affichée sous la forme d'infinitif en français (« go » est traduit par « aller »). Une autre erreur fréquente est l'absence de l'élision (« je étudie »).

² Nous avons gardé l'orthographe originelle dans les exemples de productions.

représenté des corrections directes, sans tentative d'aider les partenaires à repérer l'erreur.

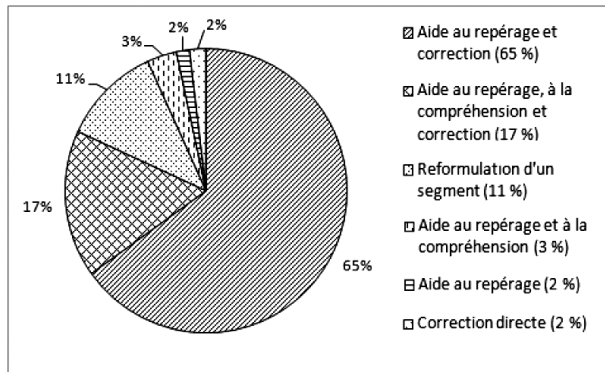


Figure 3 : Gestes correctifs des partenaires français.

Le plus fréquemment (65 % des interventions) les partenaires ont proposé la forme correcte en fournissant également une aide au repérage : surlignement, texte en couleur différente, italique, proposition de la forme correcte en commentaire. Ce geste a été plus élaboré dans 20 % des interventions où ils ont ajouté également des explications plus ou moins détaillées de l'erreur. Par exemple :

Il vit dans une ville différente de celle où il travaille, donc il voyage 2 heures tous les jours.

Correction : Il vit dans une ville différente de celle où il travaille, donc il a 2 heures de transport tous les jours. [“Voyage” is used for long travel. To mean the time to go to our job we use “transport”]

La plupart des explications portent sur des problèmes d'ordre lexicosémantique ou morphosyntaxique (42 des 53 commentaires explicatifs) :

Les cles était toujours avec lui [...].

Correction : Les clés étaient [conjugaison au pluriel] toujours avec lui [...].

Lorsque l'erreur n'est pas compliquée, les apprenants réussissent à la corriger seuls, comme dans le cas des marques du féminin et du pluriel :

Exemple 2 :

Texte de l'apprenant de français : Dans cette université il étudie le métier de professeur en lycée professionnel parce que l'université n'est que pour futur professeurs.

Commentaire du partenaire : Il y a une faute.

Parfois, les partenaires ont reformulé les phrases rédigées par les apprenants pour encourager l'emploi de tournures plus complexes :

Exemple 3 :

Texte de l'apprenant de français : Il aussi visite chaque pays frontaliers comme l'Allemagne, la Belgique et l'Espagne et il veut visiter l'Italie, la Grande Bretagne et la Grèce.

Commentaire du partenaire : Il voyage un peu à l'étranger, notamment les pays frontaliers comme l'Allemagne, la Belgique et l'Espagne. Il aimerait visiter l'Italie, la Grande Bretagne et la Grèce.

Le *translanguaging* apparaît souvent pour faciliter l'interaction et pour attirer l'attention sur les analogies et les contrastes entre le français et l'anglais :

Exemple 4 :

Texte de l'apprenant de français : Il y a 20 d'étudiantes dans une classe, et ils tous ont de 15-18 ans.

Commentaires du partenaire :

- 1. No need for determiner here. Plus, male wins over female so it must be "étudiants".*
- 2. Reverse order for these two words: not like English.*

La révision est moins efficace lorsque les partenaires proposent des corrections directes dans les textes avec la fonction « Révision » de Word. Un autre risque est que parfois les partenaires considérés plus compétents dans la langue cible aient également des lacunes dans leurs savoirs linguistiques :

Exemple 5 :

Texte de l'apprenant de français : Après que les cours soient finis il rentre avec le train à la maison.

Commentaire du partenaire : c'est correct!!! Mais on peut dire tout simplement dire [sic]: **Après les cours**, il rentre avec le train à la maison

Ici, l'étudiant français a confirmé comme correct l'emploi du subjonctif avec « après que ».

VI. DISCUSSION

L'étude des représentations des apprenants plurilingues est importante en ce que celles-ci sont à la base de stratégies d'apprentissage spécifiques en fonction

de la distance perçue entre les systèmes linguistiques concernés (Jessner 2006 : 21-23). Les participants à notre étude considèrent le plus souvent la connaissance d'autres langues comme facilitant l'apprentissage du français. En effet, l'anglais et le français étant perçus comme typologiquement proches, des éléments linguistiques à partir de l'anglais sont activés souvent avec une adaptation plus ou moins réussie à la langue cible. Même si cette activation contribue à la fluidité, il est important de rendre les apprenants conscients de leurs productions non conformes aux normes du français.

L'efficacité des SPA étant reconnue à l'oral, nous avons tenté d'étendre ce concept à l'écrit en créant des conditions d'apprentissage qui intégraient différentes formes d'étayage. Ainsi, le *feed-back* indirect de l'enseignant donne lieu à des rétroactions correctives fréquentes de la part des apprenants qui réussissent à reprendre leurs productions non-conformes, parfois en consultant d'autres ressources, comme l'ont montré aussi Macqueen (2012) et Brudermann (2010). Une des limites de cette forme d'étayage consiste cependant dans le fait qu'il ne pourrait fonctionner qu'avec des groupes peu nombreux car le *feed-back* indirect personnalisé demande beaucoup de temps à l'enseignant.

Le travail avec les outils, tout en favorisant l'autonomie (Bozhinova et al., 2017), peut compliquer la rédaction, notamment pour les débutants, sans toujours fournir une solution fiable aux problèmes. Un entraînement spécifique est donc nécessaire afin de rendre les apprenants capables d'évaluer leurs productions à l'aide d'outils numériques. Les outils multilingues, tels que *Linguee* et *Reverso Context* se sont montrés particulièrement utiles à cette fin, surtout à partir du niveau B1.

L'étayage mutuel dans le cadre de trinômes bilingues est apparu très efficace dans certains cas. L'indication de l'erreur accompagnée d'explications favorise l'apprentissage d'expressions idiomatiques, l'évitement des faux-amis, ainsi que le développement des compétences sociolinguistique et interculturelle. Les reformulations peuvent contribuer à l'extension du lexique et à l'emploi de constructions plus complexes. Les commentaires encouragent aussi la réflexion métalinguistique en évoquant parfois des comparaisons entre le français et l'anglais, ce qui témoigne de l'utilité de la pratique du *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2011).

VII. CONCLUSION

Dans les dispositifs fondés sur une vision processuelle et dynamique de l'activité d'écriture en L3, il est évident qu'il faut créer des conditions favorables pour le développement de l'atout plurilingue, car il n'apparaît pas de manière automatique et n'est pas toujours reconnu comme capital par les acteurs impliqués

dans l'apprentissage et l'utilisation des langues. La mise en place de formes d'étayage appropriées pourrait encourager le système de *monitoring* chez les apprenants plurilingues (Jessner 2006 : 26), étant donné qu'il favorise la mobilisation des ressources linguistiques disponibles, mais aussi la désactivation d'éléments linguistiques non conformes aux normes ou non adaptés à la situation de communication. Les projets de télécollaboration sous différentes formes semblent particulièrement propices à la création de conditions favorables au développement des compétences langagière et interculturelle, pourvu que les partenaires soient accompagnés et entraînés afin de poursuivre leurs objectifs de manière efficace.

Bibliographie

- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., Zaouali, S. (2017) « La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? » in *Pratiques*, n° 173-174, <http://pratiques.revues.org/3426>, consulté le 2.01.2018.
- Brudermann, C. (2010) « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action » in *Alsic*, Vol. 13. <http://alsic.revues.org/1348>, consulté le 2.01.2018.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2011) « Focus on multilingualism: a study of trilingual writing » in *The Modern Language Journal*, Vol. 95, Issue 3, pp. 356–369.
- Corder, S. P. (1980) « Que signifient les erreurs des apprenants ? » in *Langages*, n° 57, « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère », pp. 9-15.
- De Angelis, G. (2007) *Third or Additional Language Acquisition*, Multilingual Matters.
- Debyser, F. (1970) « La linguistique contrastive et les interférences » in *Langue française*, n° 8, pp. 31-61.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in D. Weil, H. Fougier (eds), Actes du 3^e Colloque Régional de Linguistique, *Strasbourg 28-29 avril 1988*, pp. 99-124.
- Gass, S., Selinker, L. (eds) (1983) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House.
- Jessner, U. (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Macqueen, S. (2012) *Linguistic Insights*, Volume 137: « The Emergence of Patterns in Second Language Writing: A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails », Pieterlen and Bern, Peter Lang AG.
- Marquilló Larruy, M. (2003) *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Moore, D. (2006) *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- Porquier, R., Py, B. (2010) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.

Krastanka BOZHINOVA holds a PhD in Language Sciences and teaches French as a foreign language and for specific purposes at the American University in Bulgaria. Her current research is in the field of didactics of languages and cultures with a particular interest in multilingualism and the use of digital technologies.

Comment corriger des erreurs au niveau de la prononciation quand on apprend une langue étrangère ? Apport de la méthode verbo-tonale pour construire un outil pédagogique : exemple des Polonais qui apprennent le français

Bozena Billerey

Institut Catholique de Toulouse

Abstract. Oral competence in a foreign language is influenced by several factors. Good pronunciation, which is one of the oral components, is, amongst other elements, negatively influenced by the phonological and prosodic targets in the mother tongue; this induces pronunciation errors. Incorrect pronunciation of foreign languages does not stem from the incapacity to articulate correctly, but from a false perceptive interpretation. In order to correct pronunciation errors, the verbo-tonale method can be a solution in language classrooms. We propose an example for correcting the pronunciation of Polish students learning French as a foreign language.

Keywords: pronunciation errors, phonological target, prosodic target, correction of pronunciation, verbo-tonal method.

IMPORTANCE DE LA COMPOSANTE ORALE ET DE LA BONNE PRONONCIATION

Tous les théoriciens et praticiens qui s'occupent de l'enseignement des langues étrangères reconnaissent aujourd'hui la grande importance de la composante orale de la langue étrangère étudiée.

L'acquisition des moyens d'expression orale en langue étrangère est, plus que jamais, devenue primordiale. Aujourd'hui, les langues présentent des avantages fonctionnels, utilisables chaque jour, elles constituent un instrument de communication indispensable tant sur le plan professionnel que pour les loisirs, les voyages.

Les filières LEA sont tout particulièrement concernées car l'apprentissage des langues étrangères est au cœur de leur enseignement destiné à préparer les étudiants au mieux à la vie professionnelle future dans laquelle les échanges internationaux seront essentiels. Les métiers visés par les filières LEA exigent qu'on forme des gens capables de manier la langue parlée avec une parfaite aisance et authenticité.

Les priorités de l'enseignement, sinon de l'apprentissage, se sont alors transformées, et les compétences orales ont acquis une importance décisive puisque

le plus grand nombre des communications en langue étrangère s'effectue de vive voix.

Importance de la bonne prononciation

Or, il est essentiel de souligner qu'à l'oral, pour se faire comprendre, une prononciation correcte est nécessaire, car celle-ci constitue la base de toute compétence communicative. La perception auditive et la reproduction correcte constituent des paramètres fondamentaux dans la construction de la compréhension puisque les sens transmis peuvent différer à partir de la mauvaise interprétation d'un phonème ou bien d'une caractéristique prosodique.

Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous avons des difficultés à percevoir certains sons et certaines caractéristiques prosodiques de cette langue. Nous sommes sourds à ces éléments parce qu'il s'agit des phonèmes et de la prosodie qui ne font pas partie du système phonologique et prosodique de notre langue maternelle.

Un apprenant a donc des difficultés de production puisque le son proposé n'est pas convenablement perçu. Il est filtré par le crible phonologique et prosodique de sa langue maternelle. La perception et la production sont donc en relation étroite, mais c'est la mauvaise perception qui est responsable des erreurs de production.

Nous nous référons à Troubetzkoy (1986 : 54) pour expliciter ce phénomène. Il donne l'exemple de la langue russe qui possède dans son système consonantique des consonnes palatalisées et non palatalisées. Les deux catégories ont leur importance dans le système phonologique du russe. Les Russes n'éprouvent aucune difficulté à distinguer les deux catégories de consonnes dans leur langue maternelle mais quand ils entendent un mot allemand avec un [i] long, ils risquent de mal percevoir ce son. En fait, ils pensent percevoir la palatalisation de la consonne précédente.

Cela a été également confirmé par Intravaia (2000 : 26) qui admet que la perception et la production sont liées et qu'il est nécessaire de bien percevoir pour bien prononcer. Le même auteur précise que les erreurs de prononciation ne sont pas dues à une incapacité articulatoire, mais à une mauvaise interprétation par le cerveau, qui structure l'audition en fonction des caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue maternelle.

APPORT DE LA MÉTHODE VERBO-TONALE POUR CORRIGER LA PRONONCIATION

Afin d'acquérir une bonne prononciation, nous avons besoin d'une méthode de correction qui soit efficace.

Dans les années 70, on a proposé une méthode de correction de la prononciation appelée verbo-tonale. Elle a été conçue par Guberina, directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb et elle fait partie intégrale de la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle). Elle s'adresse tout particulièrement à des étudiants débutants complets, adolescents ou adultes ayant une bonne connaissance de leur langue maternelle.

Selon les concepteurs de la méthode verbo-tonale, l'apparition des erreurs de prononciation des sons étrangers est causée non seulement par le crible phonologique de la langue maternelle, mais également par d'autres cribles situés à des niveaux différents. Il s'agit de six cribles s'organisant en une spirale puisqu'ils sont interdépendants (Intravaia, 2000 : 46-62) :

- **Le crible phonologique** qui est composé de phonèmes. Il ne s'agit donc pas de toutes les réalisations phonétiques, variables en fonction des individus puisqu'ils n'entravent pas la compréhension. L'oreille discrimine donc uniquement un nombre limité de sons qui constitue un système fonctionnel dans lequel les phonèmes s'opposent. Cela explique, par exemple, le fait que certains étrangers ont des difficultés à reproduire des sons qui ne font pas partie de leur crible phonologique alors qu'ils existent en tant que réalisations phonétiques. Les Espagnols ne possèdent pas de distinction entre /s/ et /z/ dans leur système phonologique, seul /s/ en fait partie. Par conséquent, un hispanophone ne différenciera pas les phonèmes /s/ et /z/ dans des mots comme *cousin/coussin*, et prononcera probablement /s/ dans les deux cas. Il s'agit ici d'un problème lié à la distribution.
- Le crible phonologique est imprégné d'un autre appelé **crible rythmico-mélodique** qui, lui aussi, présente des caractéristiques différentes pour chaque langue. Les éléments prosodiques d'une langue étrangère sont très souvent remplacés par ceux de notre langue maternelle.
- Les schémas prosodiques sont enracinés à leur tour dans le **crible kinésique** qui correspond à un ensemble des gestes inconsciemment transmis d'une génération à l'autre. Toute inadéquation à la gestuelle de la langue étrangère peut provoquer des malentendus durant les échanges verbaux. Certaines erreurs de prononciation peuvent prendre source à ce niveau kinésique puisque un geste inapproprié se répercute sur la reproduction non seulement des phonèmes mais également de la prosodie. Les Italiens se caractérisent, par exemple, par une surabondance des gestes, des mouvements corporels très amples. La pression musculaire des gestes des mains peut, en effet, renforcer la tension des consonnes constrictives ([ʃ], [ʒ]) en provoquant une mauvaise reproduction de celles-ci ; elles sont alors substituées par les consonnes affriquées ([tʃ], [dʒ]).

- **Le crible proxémique** est tout aussi important. Chaque culture organise l'espace d'une manière différente, les interlocuteurs structurent leurs interactions selon des comportements proxémiques propres au pays dans lequel ils vivent. Citons l'exemple que donne Billières (1990 : 85) : il évoque les apprenants arabophones et hispanophones acceptent plus facilement pour accepter la présence de l'enseignant pendant la correction phonétique alors que les apprenants asiatiques ont l'impression qu'on viole leur espace intime. Les enseignants utilisant la méthode verbo-tonale auront besoin, pour corriger la prononciation, de violer l'espace personnel des étudiants, de désamorcer des comportements non-conventionnels dans une école traditionnelle. Ces marques proxémiques pourraient expliquer, conditionner certaines difficultés d'intégration des composantes prosodiques et phonologiques de la langue.
- La perception et la reproduction des caractéristiques audio-phonatoires d'une langue étrangère, la communication dans cette langue, sont conditionnées également par **le crible stylistique**, ce que nous explique Intravaia (2000 : 56). Il précise que toutes les personnes appartenant à une communauté linguistique donnée ressentent, structurent et expriment le réel en faisant appel à des schémas affectifs, intellectuels et discursifs propres à la tradition culturelle de cette communauté. Notre comportement linguistique est le reflet d'une typologie psychologique collective qui nous conduit à saisir et à exprimer le réel différemment dans chaque communauté. Les composantes psychologiques d'une langue étrangère peuvent s'avérer importantes dans l'apprentissage. On rencontre souvent des personnes résidant en France depuis de longues années qui ne se sont toujours pas débarrassés de leur accent d'origine, parce que la perturbation affective liée au fait de quitter le pays natal perturbe également le processus naturel d'apprentissage de la nouvelle langue.
- **Le crible dialectique** est le dernier qui peut avoir une influence sur l'appropriation d'une langue étrangère, il concerne la structuration argumentative, le raisonnement, l'organisation de la pensée, qui, encore une fois, varient d'une langue à l'autre.

La méthode verbo-tonale s'appuie sur les rapports que peuvent avoir les éléments qui font partie du macro-système composé d'un ensemble de micro-systèmes (ou de cribles). Les apprenants d'une langue étrangère doivent intégrer simultanément les éléments de chaque crible mentionné ci-dessus. Le travail phonétique ne peut se concevoir que comme une activité faisant partie intégrante de tout l'apprentissage linguistique. L'enseignant va également utiliser les relations

d'interdépendance entre les micro-systèmes pour effectuer un diagnostic de la faute de prononciation chez l'apprenant et aussi pour trouver le meilleur moyen de la corriger.

La méthode verbo-tonale propose des procédés de correction de la prononciation qui permettent de restructurer l'audition des apprenants étrangers en recherchant les conditions optimales dans lesquelles ils ne pourront pas confondre un son avec un autre. Les procédés permettent aux apprenants étrangers d'affiner leur perception pour pouvoir percevoir de mieux en mieux les sons de la langue cible et, par la suite, de mieux les reproduire.

La correction ne porte jamais sur un son présenté de façon isolée (on ne parle pas avec des sons isolés) ; celui-ci est toujours inclus dans un énoncé global (généralement de courtes phrases extraites de dialogues) dont il convient de respecter au mieux la structure prosodique.

Comme l'indique Billières (2001 : 3-4), la méthode verbo-tonale présente beaucoup d'avantages : l'enseignant qui applique cette méthode propose un diagnostic pour chaque erreur de prononciation et applique plusieurs procédés pour arriver à la corriger. Il peut faire appel à la prosodie et privilégier la relation entre le corps et la production sonore.

ÉTUDES CONTRASTIVES POUR PROPOSER UN SYSTÈME DE FAUTES DE PRONONCIATION

Les études contrastives sont une forme de grammaire comparée qui mettent en relief les différences entre deux systèmes linguistiques. Ces différences apparaissent à tous les niveaux : dans le système phonologique et phonétique, prosodique, dans le système lexical et morpho-syntaxique. La connaissance de ces différences est particulièrement importante dans l'enseignement des langues étrangères parce qu'elles constituent des obstacles, parfois très difficiles à surmonter.

On apprend assez facilement les éléments d'une langue étrangère qui ressemblent à ceux de notre langue maternelle, tels : les phonèmes identiques ou presque identiques, qui apparaissent dans les deux langues. Toutefois, il est difficile d'apprendre à prononcer correctement les phonèmes d'une langue étrangère qui n'existent pas dans notre langue maternelle, puisque notre audition est conditionnée par ce qu'on appelle le crible phonologique de notre langue maternelle.

Aussi, l'utilité de la confrontation des systèmes phonologiques de deux langues en traitant les ressemblances et les différences de ces systèmes est-elle évidente.

L'enseignant devrait avoir conscience des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible pour qu'il puisse prévoir les fautes de

prononciation causées par l'interférence de la langue maternelle. Rappelons qu'il y a *interférence* quand un apprenant utilise, dans une langue-cible A, un trait phonétique caractéristique de la langue B.

La comparaison des systèmes phonétiques de la langue maternelle et de la langue étrangère permet de montrer les spécificités des deux systèmes et de mettre en exergue des possibilités d'interférences (Callamand, 1981 : 69).

Dans les années 70, les linguistes et les didacticiens avaient déjà parlé de l'étude contrastive qui porte sur les similitudes et les différences de prononciation, de grammaire et de vocabulaire entre deux langues. Mackey en faisait partie. Selon lui (Mackey, 1972 : 120), le fait de connaître ce type de similitudes et de différences peut aider à l'élaboration de manuels destinés à l'enseignement des langues.

Il serait important de prendre en considération la comparaison :

- des sons isolés, leur articulation et leur description acoustique ;
- des combinaisons entre les sons et des positions dans lesquelles ils apparaissent ;
- des différences de liaison et de séparation des mots et des groupes de mots ;
- des problèmes de l'assimilation ;
- des différences prosodiques.

FAUTES TYPIQUES DE PRONONCIATION CHEZ LES POLONAIS QUI APPRENNENT LE FRANÇAIS

Nous avons comparé le système phonologique du français et du polonais en nous basant sur des critères articulatoires et acoustiques de ces deux langues (Billerey, 2004).

Le système vocalique français est composé de 16 voyelles, alors que le système polonais possède 8 voyelles. Argod-Dutard (1996 : 58) constate justement que le français est une langue plutôt antérieure avec des articulations majoritairement ouvertes, sonores, orales et tendues. Le nombre de voyelles est aussi important que celui des consonnes.

Cela a été confirmé par Wioland (1991 : 30) qui indique que 43,45% de voyelles sont utilisées contre 52,63% de consonnes.

Comme l'avait déjà constaté Kielski (1957 : 18), qui fut le premier linguiste à réaliser des études comparatives, la comparaison numérique des deux systèmes vocaliques suffit à souligner le caractère riche du vocalisme français et les premières difficultés rencontrées par un Polonais qui apprend le français. Comme le nombre d'unités vocaliques est moins important dans le système phonologique de sa langue maternelle, il est obligé d'intégrer plus de voyelles.

Aussi, proposons-nous maintenant de regrouper toutes les fautes possibles que nous devrions rencontrer chez les apprenants polonais qui étudient le français au niveau phonétique et phonologique. Il s'agit d'un système théorique de fautes que nous présentons sous forme d'un tableau où la formule [y] → [i] signifie que la voyelle [y] peut être mal reproduite et remplacée par [i] (Billerey, 2004 : 211) :

SYSTÈME THÉORIQUE DES FAUTES

VOYELLES	CONSONNES
<p style="text-align: center;">Les voyelles orales</p> <p>1. Fautes liées à l'axe clair-sombre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [y] → [i] (trop clair) - [y] → [u] (trop sombre) - [œ] → [ɛ] (trop clair) - [oe] et [ø] → [i] (trop clair) - [ø] et [œ] → [ɛ] (trop clair) <p>2. Fautes liées à l'axe de la tension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [e] → [ɛ] (trop relâché) - [o] → [ɔ] (trop relâché) <p>3. Fautes liées aux combinaisons des phonèmes :</p> <p>a. fautes liées à la prononciation des voyelles nasales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devant les labiales les voyelles nasales sont prononcées [ɛm], [ɔm] - devant les dentales : [ɛn], [ɔn] - devant les alvéolaires : [ɛɲ], [ɔɲ] - devant les palatales : [ɛɲ], [ɔɲ] - à la fin d'un mot : [ɛ] – manque de nasalisation - devant une affriquée : [ɛɲ], [ɔɲ] <p>b. la voyelle [ɛ] n'est jamais précédée de [k, g] puisque ces consonnes sont toujours amollies.</p> <p>Les voyelles nasales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [œ̃] → [ɛ̃] (trop clair) - [ɛ̃] et [œ̃] → [ɛw̃] (diphthongaison due au relâchement) - [ɔ̃] et [ã] → [ɔw̃] (diphthongaison due au relâchement) ; - ils peuvent reproduire [ɛ̃] et [ɔ̃] mais pas [œ̃] ni [ã] car ces voyelles nasales sont absentes dans le système phonologique du polonais. 	<p style="text-align: center;">Les consonnes</p> <p>1. Fautes liées à l'axe de la tension et à l'axe clair-sombre :</p> <ul style="list-style-type: none"> [R] → [r] (trop tendu et trop clair) <p>2. Fautes liées à la distribution :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le Polonais aura l'habitude d'assourdir les consonnes en position finale. 2. Le Polonais aura tendance à prononcer certaines variantes des voyelles polonaises : <i>a / nasalisation de /u/ et /i/ :</i> <ul style="list-style-type: none"> - /u/ - dans la position médiane devant les consonnes fricatives ; - /i/ - dans la position initiale, médiane devant les consonnes fricatives ; <p><i>b / la prononciation des variantes /u/ et /i/ :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - /u/ - dans toutes les positions en voisinage des voyelles sauf /i/ ; - /i/ - dans la position initiale. <ol style="list-style-type: none"> 3. Il n'a pas l'habitude de prononcer les voyelles nasales en position initiale. <p>3. Fautes liées aux combinaisons des phonèmes :</p> <p>a. lorsque [ɲ] est situé devant [s], le Polonais peut prononcer [ʃs] au lieu de [ɲs] et [ʃɲ] devant [ts] et [tʃ] au lieu du [ɲ].</p> <p>b. Le Polonais peut aussi avoir tendance à simplifier les groupes de consonnes.</p> <p>Les semi-consonnes</p> <p>C'est la semi-voyelle [ɥ] qui présente une difficulté d'articulation pour les Polonais. Théoriquement, ils pourraient l'identifier avec [w].</p>

Nous avons également effectué deux tests phonétiques (Billerey, 2004) en Pologne. Les deux premiers ont été destinés aux étudiants polonais adultes qui

apprennent le français dans trois établissements universitaires : la Polytechnique Silésienne, le Collège de Formation des Professeurs de français et l'École Privée des Langues Etrangères.

Dans le premier test, les étudiants devaient écouter et répéter un dialogue enregistré en vidéo et audio, faisant partie de la méthode de Français Langue Étrangère pour débutants intitulée *Reflets* (Capelle, Gidon, 1999).

Dans le deuxième test, nous avons demandé aux étudiants de s'exprimer librement en français sous la forme d'une argumentation (présentation d'un point de vue) ou d'un jeu de rôle.

Les objectifs de ces deux premiers tests étaient :

- d'évaluer l'influence du crible phonologique de la langue maternelle chez chacun des sujets testés, dans la perception des phonèmes du français ;
- d'apprécier la validité du système de fautes résultant de la comparaison théorique de la structure phonologique des deux langues ;
- de dresser une liste des fautes les plus fréquentes apparaissant chez les Polonais qui apprennent le français aux niveaux élémentaire (A2), moyen (B1) et avancé (C1) et de donner des diagnostics pour chaque faute.

Voici les résultats du premier et du deuxième test regroupés dans un tableau.

Nous les retrouverons sur cinq colonnes : la première présente tous les phonèmes du français, dans la deuxième, nous indiquons les fautes possibles de chaque phonème (où [y]→[u] signifie que [y] a été mal reproduit et remplacé par [u]) et enfin les trois dernières expliciteront les pourcentages d'apparition des fautes dans chaque école et dans chaque test. Il s'agit ici de dresser une liste de toutes les erreurs rencontrées chez tous les étudiants dans chaque école (Billerey, 2004 : 330, 331).

SONS	FAUTES	Niveau élémentaire (A2)		Niveau moyen (B1)		Niveau avancé (C1)	
		Test1	Test2	Test1	Test2	Test1	Test2
Voy. [y]	[y]→[u]	86%	31%	71%	57%	28%	28%
	[y]→[ju]	59%	28%	28%	-	57%	7%
	[y]→[i]	72%	21%	42%	21%	7%	21%
[o]	[o]→[ɔ]	100%	77%	100%	85%	100%	50%
	[o]→[u]	-	-	7%	-	-	-
[ø]	[ø]→[o]	9%	-	21%	-	-	-
	[ø]→[u]	18%	-	7%	-	7%	-

	[ø]→[ɛ]	18%	9%	14%	-	-	-
	[ø]→[e]	4%	9%	14%	-	21%	7%
	[ø]→[œ]	22%	4%	35%	-	-	-
	[ø]→[i]	50%	36%	71%	42%	28%	28%
[œ]	[œ]→[e]	45%	4%	28%	7%	35%	14%
	[œ]→[ɛ]	27%	18%	50%	35%	35%	7%
	[œ]→[o]	4%	-	-	-	-	-
	[œ]→[i]	4%	4%	-	-	-	-
[ə]	[ə]→[e]	50%	31%	28%	7%	50%	35%
	[ə]→[ɛ]	86%	18%	78%	78%	64%	7%
	[ə]→[i]	40%	22%	42%	28%	21%	5%
[ɛ]	[ɛ]→[ɛ]	100%	100%	92%	92%	85%	71%
[ð]	[ð]→[ã]	72%	18%	85%	28%	85%	42%
	[ð]→[ɔw̃]	22%	-	57%	-	21%	7%
	[ð]→[aw̃]	-	-	7%	-	14	7%
[ã]	[ã]→[aw̃]	9%	9%	21%	-	21%	14%
	[ã]→[ɔw̃]	-	-	-	-	7%	-
[ê]	[ê]→[ɛw̃]	86%	-	71%	35%	92%	21%
	[ê]→[in]	-	-	7%	-	-	-
[œ̃]	[œ̃]→[ɛw̃]	4%	4%	14%	-	21%	7%
	[œ̃]→[ê]	4%	-	7%	-	7%	-
	[œ̃]→[œw̃]	-	-	7%	-	-	-
Cons.							
[R]	[R]→[r]	81%	86%	78%	100%	50%	42%
[ʒ]	[ʒ]→[ʃ]	100%	27%	92%	7%	85%	-
[d]	[d]→[t]	100%	22%	92%	-	100%	-
[v]	[v]→[f]	-	4%	-	14%	-	7%
[g]	[g]→[k]	-	-	-	7%	-	7%
[b]	[b]→[p]	-	-	-	-	-	7%
[z]	[z]→[s]	-	27%	-	14%	-	-
Semi-cons							
[ɥ]	[ɥ]→[qu]	36%	-	28%	-	64%	-
[w]	[w]→[wu]	18%	-	7%	-	-	-

EXEMPLE DE CORRECTION DES ERREURS DES POLONAIS PAR LA MÉTHODE VERBO-TONALE

Si nous prenons l'exemple de la voyelle [y], nous constatons qu'elle a été confondue soit avec la voyelle [i], soit [ju], soit [u].

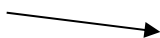
Lorsqu'elle est confondue avec la voyelle [i], l'enseignant qui utilise la méthode verbo-tonale établira le diagnostic suivant : l'apprenant surestime les composantes claires de la voyelle [y] et la confond avec le [i] du système phonologique polonais. La correction de la prononciation consistera à proposer des procédés qui permettront de favoriser les composantes sombres de la voyelle :

- la placer en creux intonatif (début de courbe montante ou fin de courbe descendante) ;
- prononciation nuancée – s'écarter de l'erreur et tendre vers une voyelle plus sombre [u] (il ne s'agit pas de la remplacer par le [u] mais de déformer la prononciation de la voyelle [y] en se rapprochant légèrement du [u]) ;
- déformer la mélodie en allant vers les fréquences graves ;
- accompagner des consonnes assombrissantes [f, v, p, b, m] ;
- adopter l'attitude corporelle suivante : relâchement corporel global, affaissement du buste, fléchissement des membres inférieurs.

Cela signifie que si l'apprenant prononce le mot « voiture » avec [i] à la place de [y] :

[vwatiR] dans une phrase interrogative : « Tu as une voiture ? », l'enseignant peut placer la voyelle dans un contexte favorable à sa perception en la plaçant dans un creux intonatif, c'est-à-dire, à la fin de la courbe descendante :

Tu as une voiture.



Cela peut s'accompagner d'un geste de la main vers le bas en relâchant le corps en même temps. Si cela ne fonctionne pas, l'enseignant peut déformer la prononciation en exagérant et en rapprochant de la voyelle [u] (prononciation nuancée).

Il est possible également de placer la voyelle après des consonnes assombrissantes [f, v, p, b, m] comme dans les exemples suivants :

futurs – [fytyR]

prévu – [pRevy]

bu – [by]

muscat – [myska]

amuse-gueule – [amyzgœl]

fumé – [fyne]

mûres – [myR]

infusion – [ɛ̃fyzjɔ̃]

CONCLUSION

La compétence orale dans l'usage d'une langue étrangère subit plusieurs types d'influences. La bonne prononciation qui fait partie de cette composante orale subit, entre autres, l'influence du crible phonologique et du crible prosodique de la langue maternelle. Lorsque nous parlons une langue étrangère, notre prononciation peut être influencée par le système phonético-phonologique de la langue maternelle et trahir, par là même, notre origine linguistique.

C'est le cas des apprenants polonais qui étudient le français. Lorsqu'ils entendent le français, ils confondent certaines caractéristiques phonologiques et prosodiques du français avec celles du polonais. Les tests que nous avons mis en place en Pologne ont montré ce phénomène.

La confusion, par exemple, de la voyelle [e] avec [ɛ] est extrêmement fréquente. Tous les étudiants du niveau élémentaire (A2) ont commis cette erreur et la majorité des étudiants des niveaux moyen (B1) et avancé (C1) étaient dans le même cas. La voyelle [e] n'existe pas en polonais, par contre les Polonais connaissent sa voyelle correspondante ouverte [ɛ].

Les étudiants polonais testés ont également des difficultés dans la reproduction de la voyelle [y] parce qu'elle ne fait pas partie de leur système phonologique. La reproduction de cette voyelle est donc erronée. Les fautes les plus fréquentes sont la réalisation de [y] comme [u] et [i]. Les étudiants surestiment soit les composantes sombres soit les composantes claires de la voyelle [y]. La faute la moins fréquente est la confusion du [y] avec la diphtongue [ju]. Il s'agit dans ce cas d'un problème de mauvaise appréciation de la tension. La tension musculaire est liée au degré d'aperture : plus les voyelles sont ouvertes, moins il y a de tension et inversement. Par conséquent, les voyelles polonaises, plus ouvertes que les voyelles françaises, sont prononcées avec moins de tension musculaire. Cette tension est soutenue pendant toute la durée d'une voyelle française qui, de ce fait, ne change pas de timbre et conserve sa pureté acoustique alors que le relâchement peut favoriser l'apparition des diphtongues.

Bibliographie

- Argod-Dutard, F. (1996) *Éléments de phonétique appliquée*, Paris, Armand Colin.
- Billerey, B. (2004) *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais. Elaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*, thèse de doctorat, Université de Toulouse Le Mirail.

- Billières, M. (1990) « L'impact du non-verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère » in *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 95-96-97, pp. 83-88.
- Billières, M. (1992-1993) « Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 9, Université de Toulouse Le Mirail.
- Billières, M. (2002) « Le corps en phonétique corrective » in R. Renard (éd.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck Université, Bruxelles, coll. Pédagogies en développement.
- Callamand, M. (1973) *L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement*. Paris, Hachette-Larousse.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLE International.
- Capelle, G., Gidon, N. (1999) *Reflets, méthode de français et guide pédagogique*, Paris, Hachette.
- Guberina, P. (1961) « La méthode SGAV et ses implications dans l'enseignement de la phonétique » in *Studia Romanica et Anglicana*, n°11, pp. 3-20.
- Guberina, P. (1965) « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *R.P.A.*, n°1.
- Intravaia, P. (2000) *Formation des professeurs des langues en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris, Didier.
- Kielski, B. (1957) *Struktura języków francuskiego i polskiego w swietle analizy porównawczej*, Lodz, ZA.
- Mackey, W.-F. (1972) *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier.
- Renard, R. (2002) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, t. 2 « La phonétique verbo-tonale »*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Troubetzkoy, N.-S. (1949) *Principes de phonologie*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Troubetzkoy, N.-S. (1986) *Principes de phonologie*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Wioland, F. (1991) *Prononcer les mots du français*, Paris, Hachette FLE.
- Wioland, F. (2005) *La vie sociale des sons*, Paris, l'Harmattan.

Bozena BILLEREY, PhD, is a Lecturer in Linguistics and Second Language Acquisition, Learning & Teaching (mainly, L2 French) at Toulouse Catholic University.

Dall'italiano al romeno: l'errore nella traduzione di un testo giornalistico

Anamaria Milonean
Università Babeş-Bolyai

Motto: *Se chiudete la porta a tutti gli errori,
anche la verità ne rimarrà fuori.*

(Rabindranath Tagore)

Abstract. Starting from the multiple ways of exploiting errors within the learning process as a whole, this article aims at illustrating the importance of an adequate management of translation errors by both teacher and student. Translating means striving to find the right word and knowing how to gradually grasp the meaning of the text, which implies successive drafts, often built on progressively discarded errors, in a spiral process that brings together creative imagination and scientific rigour. By adopting and surpassing, from certain points of view, the difference between 'error' and 'mistake' present in most translation studies, our article analyses ten translations of a newspaper text from Italian into Romanian. We highlight the types of errors/mistakes, their causes, and their impact on the overall quality of the translated versions, while at the same time underlining the constructive role and usefulness of errors for the teaching of translation.

Keywords: error, mistake, didactics of translation, journalistic text, equivalence, meaning.

I. LE VALENZE POSITIVE DELL'ERRORE

Quando si apre la pagina di qualsiasi sito dedicato agli aforismi sugli errori si capisce subito che *sbagliare, errare* è una caratteristica *sine qua non* dell'essere umano e le citazioni rivelano, allo stesso tempo, il fatto che le potenzialità e le valenze dell'errore sono più grandi di quelle della perfezione. Basta citare Alfred Adler, famoso psichiatra e psicologo austriaco, fondatore, insieme a Sigmund Freud e a Carl Gustav Jung, della psicodinamica, per capire l'importanza dell'errore nel processo di apprendimento, specifico della specie umana: "Cosa fai per prima cosa quando impari a nuotare? Fai degli errori, non è vero? E cosa accade? Fai altri errori, e quando tu hai fatto tutti gli errori che è possibile fare senza affogare e alcuni di loro anche più e più volte, cosa scopri? Che sai nuotare? Bene – la vita è la stessa cosa che imparare a nuotare! Non aver paura di fare degli errori, perché non c'è altro modo per imparare come si vive"¹.

¹ Cfr. <http://aforisticamente.com/2014/10/08/frasi-citazioni-e-aforismi-su-errore-e-sugli-errori/>.

Dunque l'errore fa parte dell'esistenza umana¹ ed è, all'interno di qualsiasi processo di apprendimento, la molla della creatività e il trampolino di lancio verso la verità, verso la scoperta di nuove realtà.

Gli studi dedicati alla didattica dell'errore fanno, di solito, la distinzione fra due concetti, *errore* e *sbaglio*, i quali, nel linguaggio abituale, sono utilizzati spesso come sinonimi quasi perfetti. Anche se nei dizionari, per i diversi significati delle due parole, ci troviamo a volte davanti a definizioni incrociate (per esempio, *errare* – “sbagliare in ciò che si crede o si afferma”, *sbagliare* – “incorrere in un errore”), sembra che per la voce *errare* sia prediletto il senso esistenziale², che implica di più la riflessione, mentre *sbagliare* riguarda piuttosto l'immediatezza delle cose e delle azioni, il non attenersi alle regole e alle prescrizioni³.

Lo sbaglio sembra sia, dunque, “puntuale”, “dichiarativo”, mentre l'errore è piuttosto “procedurale”, “problematico” (cfr. Muraglia, 2015). Assistiamo oggi, nel campo della pedagogia, a una rivalutazione delle valenze dell'errore nel

¹ Perché “il piccolo dell'uomo, per effetto della sua riduzione degli istinti e per la sua manchevolezza biologica, è costretto, a differenza di tutti gli altri animali, ad apprendere”, ad “acquisire l'abitudine ad apprendere” (cf. Zollo, 1910 : 36).

² “errare v. intr. [lat. errare «vagare; sbagliare»] (io èrro, ecc.; aus. avere). – 1. a. Andare qua e là senza direzione o meta certa: e. per i campi, per i monti, per le strade; fig.: e. con gli occhi, con lo sguardo; errava col pensiero dietro i fantasmi della sua immaginazione; estens., di cose: Tal dell'arpa diffuso erra il concento (Foscolo). Poet. anche trans.: mari e poggi errando, Tutto l'orbe trascorre (Leopardi); Dante ... errava Pensoso peregrin la selva fiera (Carducci). b. Sviarsi: e. dalla via, e. dal retto sentiero; fig.: O forse erra dal vero, Mirando all'altrui sorte, il mio pensiero (Leopardi). Quindi: 2. a. Ingannarsi in un'opinione, sbagliare in ciò che si crede o si afferma: Come Livio scrive, che non erra (Dante); ha errato a dir così; errando s'impara; se erro, correggimi; le cose stanno in questi termini, se non erro; e. in materia di fede. In senso morale, commettere colpa: ho errato, e sono pronto a fare la penitenza. Con l'una o con l'altra accezione, nella frase prov. errare è umano, perseverare nell'errore è diabolico (più frequente nella forma lat., alla quale non si può peraltro assegnare un'origine precisa, errare humanum est, perseverare autem diabolicum)”, <http://www.treccani.it/vocabolario/errare/>.

³ sbagliare v. intr. e tr. [lo stesso etimo di abbagliare, con altro prefisso] (io sbaglio, ecc.). 1b. Agire, comportarsi in modo non corretto, non giusto, non opportuno: sbagli a tenere quest'atteggiamento aggressivo; hai sbagliato a non accettare la mia proposta; non sbaglia ad agire così. c. Fare una cosa, eseguire un lavoro, in modo non conforme alle prescrizioni e alle norme tecniche; incorrere in un errore o in un'inesattezza nel fare un calcolo: s. a prendere le misure; s. nell'applicazione di una formula; commettere un errore di grammatica o di ortografia nel parlare o nello scrivere, esprimersi o tradurre in modo errato: s. a leggere; s. nel copiare. 2. tr. a. Compiere un'azione in modo errato, impreciso, inesatto: s. il passo, la mira, il tiro; s. manovra; il sarto mi ha sbagliato il taglio della giacca; nel linguaggio sport., con uso ellittico: s. un pallone, un tiro del pallone, soprattutto nel tirare in porta. Calcolare in modo inesatto: s. una sottrazione, una somma; s. i conti, i calcoli (in senso fig., s. i calcoli, prevedere male, essere smentito dai fatti: se credi questo, hai sbagliato i tuoi calcoli). b. Scrivere, dire, pronunciare, o anche interpretare in modo erroneo, non conforme alle regole grammaticali, alle norme dell'uso corretto: s. una desinenza, la forma di un verbo, la costruzione di una frase (spec. nel tradurre); conosce bene il francese ma sbaglia ancora qualche accento. c. Scambiare, prendere una persona o una cosa per un'altra: s. strada, indirizzo, numero; scusi, lei sbaglia valigia, quella è mia; fam., sbagliano sempre mio fratello con me; meno com. con la preposizione per: il Crescimbeni ... sbaglio sino quel matto poema del Morgante maggiore per poema serio (Baretti), <http://www.treccani.it/vocabolario/sbagliare/>.

processo di insegnamento e di apprendimento¹, che, nel prediligere il *saper fare* della didattica moderna, evidenzia le virtù e la potenza generativa dell'errore.

II. L'ERRORE NELLA TRADUZIONE

Se i principi attuali della pedagogia dell'errore prendono sempre più spazio nella didattica delle lingue, la loro importanza per i corsi di traduzione è ancora più grande, dato che i problemi traduttivi implicano, prima di tutto, la capacità del traduttore di “negoziare” il senso di un testo (cfr. Eco, 2003), attraverso un percorso cosparso di esitazioni, di ripensamenti e, implicitamente, di errori. Tradurre significa essere sempre alla ricerca della parola “perfetta” (da leggere la “giusta equivalenza”) e questa ardua impresa implica tentativi successivi, costruiti su errori che vengono eliminati progressivamente, in un percorso a spirale, che presuppone immaginazione creativa, ma anche rigore scientifico.

Quando si parla di traduzione, si parla, principalmente, del trasferimento di un testo in una lingua diversa da quella dell'originale. Il testo, identificato da Coseriu con il terzo piano del linguaggio, la cui produzione implica un “sapere espressivo”, che supera il “sapere locutivo” (specifico del linguaggio in generale) e il “sapere idiomático” (specifico delle varie lingue storiche), viene valutato attraverso i vari criteri di “adeguatezza” (cfr. Coseriu, 1997: 62-75).

Nel tradurre, trovare l'equivalente, il termine giusto, “adeguato”, presuppone sempre una decisione del traduttore; dunque, all'interno del processo traduttivo possiamo parlare non di *sbagli* di natura prettamente morfologica, sintattica, lessicale, ma piuttosto di *errori*, di “meta-categorie di errori” di natura traduttologica, per cui l'insegnante dovrebbe favorire, nel processo di insegnamento, lo sviluppo di strategie, di strutture mentali adatte a solucionar i vari problemi della trasposizione linguistica (cfr. anche Krause, 2011: 85-87).

Presenteremo, in seguito, un esempio di didattica della traduzione incentrata sulla rivalutazione dell'errore.

III. L'ERRORE NELLA TRADUZIONE DI UN TESTO GIORNALISTICO DALL'ITALIANO AL ROMENO

In questa sede ci proponiamo di mettere in risalto, attraverso l'analisi di dieci traduzioni, l'importanza dell'errore nelle verifiche semestrali, al corso di

¹ Molto suggestive alcune frasi del Memento di una ricerca curata da Alberto Mirabella (Il ruolo e la gestione dell'errore in campo didattico ovvero una rivalutazione pedagogicodidattica dell'errore): “La pedagogia dell'errore insegna a sbagliare senza paure” oppure “In ogni errore giace la possibilità di una storia” (Cfr. <http://didattica.antoniosantoro.com/mirabella5/ERRORE-Didattica.doc>, p. 3).

Tecniche di traduzione, del primo anno accademico, presso il Dipartimento di Lingue Moderne Applicate, della Facoltà di Lettere (Cluj-Napoca).

Oltre alla traduzione del testo (un brano giornalistico narrativo; vedi l'allegato) gli studenti hanno il compito di individuare da tre a cinque situazioni problematiche incontrate durante il processo di traduzione e di spiegare in che cosa consistono e quali sono le tappe che il traduttore segue per trovare le soluzioni adeguate.

Un problema di traduzione è “un punto critico nel processo traduttivo che richiede particolare attenzione e l'adozione di una microstrategia che sia in sintonia con la macrostrategia scelta” (Nord, 2015). L'articolo a cui abbiamo appena accennato, di Britta Nord, riprende la questione dei problemi di traduzione presentati da Christiane Nord (1997): problemi pragmatici, che nascono dalle differenze tra le situazioni di comunicazione dei due testi (testo di partenza e testo di arrivo), problemi legati alle convenzioni (convenzioni formali, stilistiche o specifiche delle diverse tipologie testuali), problemi linguistici (differenze strutturali tra le due lingue, a livello morfologico, sintattico, lessicale, degli elementi soprasegmentali, dell'ortografia e della punteggiatura) e problemi specifici del testo. Anche Krause (2011: 88) afferma che i problemi del trasferimento linguistico dovrebbero risolversi all'interno di una meta-prospettiva culturale, perché “quando si spiegano ed esemplificano caratteristiche culturali di una lingua descrivendone anche le conseguenze a livello puramente linguistico e contrapponendole a caratteristiche di un'altra cultura e alle relative espressioni linguistiche che ne derivano, si crea una metastruttura cognitiva ed emozionale atta a determinare la scelta corretta di mezzi traduttologici”.

Sebbene la maggior parte dei teorici della traduzione ritengano che l'adeguatezza funzionale, attenente agli aspetti pragmatici, comunicativi, del testo, sia più importante degli aspetti linguistici e semantici e che, di conseguenza, gli errori di natura pragmatica siano più gravi degli errori linguistici e semantici, quando parliamo della didattica della traduzione e del lavoro in aula, dove i condizionamenti esterni (destinatario, contesto esterno, linea editoriale ecc.) mancano quasi del tutto o possono essere solo ipotizzati, sembra che una buona traduzione sia quella che rispetti le regole grammaticali e di equivalenza semantica. A nostro avviso, possiamo parlare piuttosto di errori linguistico-pragmatici o semantico-pragmatici, che di errori di natura puramente pragmatica.

Per quanto riguarda la traduzione di un testo durante le verifiche semestrali, sembra ancora più ovvio quanto detto prima, dato che il contesto priva il processo traduttivo del suo “involucro” pragmatico e la migliore traduzione viene considerata quella che contiene il minor numero possibile di errori (soprattutto di natura linguistica).

Il nostro studio caso prende in discussione, come abbiamo già accennato, la traduzione dall'italiano al romeno di un testo giornalistico, eseguita da dieci

studenti, all'esame di *Tecniche di traduzione* del primo semestre (primo anno accademico). L'analisi complessiva e contrastiva delle dieci traduzioni mette in luce il fatto che, tranne pochi errori semantico-pragmatici e legati alle convenzioni, la maggior parte delle situazioni problematiche sono di natura lessicale, morfosintattica e ortografica.

La prima frase del testo contiene un determinante, nome proprio ("Erano le 23.20 quando il traghetto «Vincenzo Florio» *della Tirrenia*"), la cui trasposizione corretta nella lingua di arrivo implica sia l'enciclopedia del traduttore, che dovrebbe conoscere il nome della compagnia italiana di navigazione (il che è più probabile per un romeno che ha vissuto in Italia!), sia una buona osservanza delle regole morfosintattiche: la preposizione articolata *della* indica il fatto che non si tratta del nome di una città, dato che in italiano i nomi delle località non ricevono l'articolo determinativo se non accompagnati da un determinante aggettivale. Ciononostante, solo due dei dieci studenti hanno trovato l'equivalente giusto, utilizzando, in modo appropriato, l'iperonimo ("*al companiei italiene Tirrenia*"). Più vicine al significato del testo di partenza sono le varianti "*al Tirreniei*" (quattro occorrenze) e "*de la Tirrenia*" (un'occorrenza), mentre in tre compiti appare "*din Tirrenia*", errore morfo-pragmatico che crea la confusione tra il nome della compagnia di navigazione e il nome della località.

Ci sono poi alcuni errori legati alle convenzioni, che riguardano le peculiarità stilistiche del testo giornalistico: in italiano, per attirare l'attenzione del lettore, si inverte, a volte, l'ordine del soggetto e del predicato e il verbo appare all'inizio della frase ("*Erano le 23.20 quando il traghetto...*"; "*E' cominciata così la disavventura...*"; oppure, in altri testi tradotti durante il semestre, "*E' quanto detto da...*" – per fare riferimento all'autore di una citazione appena chiusa). Una traduzione letterale, che mantiene la stessa struttura sintattica anche in romeno, non è sempre adeguata: se si può dire, sempre per enfasi, "*Era ora 23.20 când feribotul...*" (unica variante nelle dieci traduzioni), per gli altri due sintagmi si dovrebbe dire: "*Astfel a început nenorocirea...*", rispettivamente "*Aceasta este afirmația făcută de...*".

Un errore piuttosto morfologico, che legato alle misure convenzionali, sembra essere la traduzione "*25 de mii (de metri)*", dell'italiano "*25 miglia*" (due occorrenze). Lo consideriamo errore morfologico perché creato dalla confusione tra il nome *miglia* e il plurale del nome *miglio* (*migliaia*).

Tuttavia, la maggior parte degli errori, come già anticipato, è di carattere linguistico o linguistico-pragmatico: traduzioni letterali, calchi, prestiti non necessari, sintagmi senza senso, paradossi, pleonasmi, "sbagli"¹ di grafia ecc.

¹ Mettiamo il termine tra virgolette perché, in italiano, si usa piuttosto la parola "errore", anche quando si tratta di quello che Nord (1997) chiama "sbaglio".

Dato che in romeno, per indicare l'interruzione di energia elettrica, è usualmente impiegato il sintagma *pană de curent*, la parola *blackout* (che appare in sei traduzioni), molto utilizzata oggi nella lingua italiana (perché sintetica, rispetto a “*interruzione dell'energia elettrica*”), diventa un prestito non necessario. Tra preziosità linguistica e ipercorrettezza, la variante “*daună la sistemul electric*” (che appare in una traduzione) è percepita come meno forte dell'originale e si allontana un po' dalla schiettezza del linguaggio giornalistico. Per la stessa ragione, in una delle traduzioni, l'equivalente della parola “*cinema*” è “*sala cinematografică*” e, in un'altra, l'equivalente della parola *costa* è *liman* (sinonimo di *coastă*, ma più letterario e usato, di solito, nelle espressioni idiomatiche *a ieși/a ajunge la liman*).

Molti invece sono gli errori lessicali dovuti, principalmente, all'incapacità di gestire le informazioni offerte dal contesto linguistico (dal cotesto), tanto nel caso delle parole sconosciute, quanto nel caso delle parole plurisemantiche.

Così le *lamiere*¹ dei tir diventano *plăcile* (due volte), *fiarele* (una volta), *profilele din metal* (una volta), *lamierele* (una volta), e addirittura *lămpile* (un'occorrenza). Il *traghetto* (*feribot*, in romeno) è, nella metà dei casi, *vaporașul* e, in un testo, diventa addirittura *barca*; i *giubbotti di salvataggio* – *gecile de salvare* oppure *hanoracele de salvare* (un'occorrenza per ognuna); *l'altoparlante* – *centrală* (una volta).

Tre sono le situazioni in cui l'errore di traduzione è dovuto all'incapacità di fare la distinzione tra i vari significati di una parola; nel primo caso, *impianto*² *elettrico* diventa *implant electric* (due volte); nel secondo, la parola *ponte* viene tradotta *pod*, invece di *punte* (a vaporului); nel terzo, il doppio senso (nella frase: “I passeggeri capiscono poco di quel che sta accadendo ma *sentono* l'odore del fumo nelle cabine e gli uomini dell'equipaggio che cominciano a muoversi con frenesia.”) della parola *sentire* (olfatto e udito), che permette la coordinazione, in italiano, dei due complementi oggetto (*l'odore* e *gli uomini*), porta, nella traduzione

¹ “lastra metallica prodotta per mezzo di laminazione, generalmente sottoposta a lavorazioni successive nelle costruzioni meccaniche e nella produzione di oggetti: lamiera piana, striata, ondulata; lamiera d'acciaio, di rame; lamiera sottile, media, spessa, di spessore inferiore a 3 mm, fra 3 e 5 mm, superiore a 5 mm; lamiera zincata, plastificata, secondo il trattamento che ha subito.” (<http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=lamiera>)

² Impianto significa tanto A) “Complesso di operazioni necessarie per la sistemazione di determinate attrezzature, per la costituzione di un'impresa o di un ufficio, di un negozio, e sim.: l'i. di un macchinario; l'i. della luce, del gas (più com. installazione, riservando impianto piuttosto al sign. concr.); l'i. di una nuova fabbrica, di una banca, di una società; spese d'i., quelle sostenute da un'impresa per la sua costituzione o organizzazione”, quanto B) “In chirurgia, la sostituzione di un organo o porzione di esso (valvola cardiaca, tratto di arteria, tratti ossei, ecc.) con strutture artificiali. In odontoiatria, il fissaggio di una protesi all'arcata ossea mascellare (v. implantologia). Analogam., in tricologia, i. di capelli, nel cuoio capelluto, come rimedio contro la calvizie”. (<http://www.treccani.it/vocabolario/impianto/>)

letterale, all'anacoluto *simt mirosul fumului în cabine și oamenii echipajului* (un'occorrenza).

Non mancano le traduzioni letterali (*așa a început ghinionul*, per *è cominciata così la disavventura*; *nu a dat drumul alarmei* oppure *nu trimite alarma*, per *non lancia l'allarme*; *totul se îndreaptă spre bine*, per *tutto andrà per il meglio*; nonché *panica ajunge la stele*, per *il panico arriva alle stelle* - espressione idiomatica che non accetta per niente la variante letterale) e i calchi (*dizaventura*, per *disavventura*; *îi acompaniază pe punte*, per *li accompagnano sul ponte*)¹.

Per la metà dei testi, va ricordata la difficoltà di trovare equivalenti per *sala macchine*, tradotta *sala de mașinării/sala mașinăriilor/camera aparaturilor/sala cu echipamente electrice*, e per *disavventura*, tradotta *aventura/peripețiile* oppure, con un paradosso, *aventura neplăcută* (due volte). Sempre un paradosso sono le traduzioni letterali *se ating cu putere/cu forță*, per l'italiano *si toccano con forza*.

Inoltre, vanno ricordati l'errore morfo-sintattico (apparso in un solo testo) che crea una struttura pleonastica: *împinse din cauza valurilor*, per *sospinti dall'ondeggiare del traghetto*, il pleonasma *blackout la tablourile electrice* e la strana e scorretta inversione "*Scânteii au fâșnit, degenerând într-un incendiu*", per "*Le lamiere fanno scintille e scoppia un incendio*".

Non pochi sono gli "sbagli" linguistici che, nonostante appesantiscono la lettura e rendano più faticosa la correzione, non incidono sul senso testuale globale²: l'articolazione del nome della città (*Palermoului/Palermului*), la grafia dei nomi articolati terminanti in doppia *i* (*ajută pasagerii la/invită pasagerii*), la grafia del gerundio pronominale (*strigându-se/facându-i*), il disaccordo (*blackout care au oprit motoarele*) e una lunga serie di "sbagli" di punteggiatura.

La migliore delle traduzioni e quella che riceve il voto più alto è, ovviamente, quella che contiene il minor numero di errori, ma, nella nostra opinione, il voto non dovrebbe essere lo scopo principale dell'esame semestrale, nonostante si dimostri, il più delle volte, il contrario. Dunque, data l'importanza, per l'apprendente, della valutazione da parte del docente, anche il processo di autovalutazione del proprio percorso traduttivo è più accentuato, in questo contesto, rispetto a quello che succede durante le lezioni di traduzioni del semestre.

Detto ciò, l'insegnante deve approfittare dell'importanza della verifica finale e, oltre a esprimere una valutazione e a creare la giusta gerarchia dei voti (utilissima, poi, per l'autovalutazione degli apprendenti), può proporre il testo tradotto per una discussione in classe, all'inizio del semestre successivo. La finalità di un simile approccio non è di puntare il dito contro chi ha fatto più errori e di mettere in imbarazzo gli studenti, ma, al contrario, di fargli notare che l'errore è

¹ Tutti gli esempi del paragrafo rappresentano occorrenze uniche.

² E perciò vengono chiamati dai teorici sbagli e non errori.

“normale, positivo, utile: normale perché fa parte delle esperienze e delle attività dell’essere umano; positivo perché con la sua correzione permette di far giungere il soggetto a conoscenze più prossime alla verità; utile perché lo mette in condizione di imparare dagli errori” (Zollo, 2001: 40). Lo studente deve avere la stessa dimestichezza con l’errore anche quando lo corregge (non solo quando lo produce!), lo deve “studiare” da vicino, senza paura, e, osservando gli errori fatti dai suoi colleghi, capisce che è normale sbagliare, ma anche e soprattutto che nell’aula (la quale diventa un laboratorio di ricerca, idoneo per discussioni), dall’errore commesso si deve imparare. E l’insegnante sa che gli errori fatti durante gli esami si ricordano sempre e da essi s’impara come non s’impara durante le lezioni abituali del semestre.

IV. CONSIDERAZIONI FINALI

In conclusione, il docente, che è il regista dell’intero percorso, deve sottolineare le valenze progressive e creative dell’errore nella traduzione, stimolando negli studenti il desiderio di partire alla ricerca della parola adeguata, con il coraggio di affrontare, a volte, una lunga serie di errori, i quali, per eliminazione, portano, in fin dei conti, sulla strada giusta.

Se è importante far notare, discutere e correggere gli errori, è nondimeno importante la valutazione positiva delle varianti migliori (lo si può evidenziare anche per iscritto, sul foglio della traduzione). Nel caso delle traduzioni analizzate sopra, vanno messe in risalto, per i vari nodi problematici, le ottime varianti¹: “*feribotul «Vincenzo Florio» al Companiei Tirrenia*”; “*din cauza unei defectiuni a sistemului electric*”; “*sala motoarelor*”; “*simt mirosul înțepător de fum în cabine și observă agitația echipajului*”; “*luminile orașului Palermo*” ecc. L’esito finale è quello di destare nell’apprendente l’abitudine di riflettere sul proprio percorso mentale, di valutare correttamente tanto i suoi insuccessi quanto le sue “vittorie”.

Far capire allo studente che l’evoluzione della specie umana, in qualsiasi campo del sapere, è stata dominata dalla dialettica errore – superamento dell’errore, significa creare un rapporto positivo tra l’autore e il proprio errore o gli errori altrui, perché ormai tutti siamo consapevoli che solo sbagliando s’impara. E... non dobbiamo dimenticare le parole di Gianni Rodari: “Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la Torre di Pisa” (Rodari, 2011: 10).

¹ Ovviamente, è consigliabile, pedagogicamente (per non mettere in imbarazzo gli studenti), incentrare la discussione sugli errori o sulle migliori varianti e non sui loro autori.

Bibliografia

- Coseriu, E. (1997) *Linguistica del testo*, edizione italiana a. c. di Donatella di Cesare, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Eco, U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.
- Krause, A. (2011) “Didattica della traduzione e interculturalità. Esperienze e modello didattico nella traduzione fra l’italiano e il tedesco”, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, n.13 (2011), pp. 83-92.
- Muraglia, M. (2015) “L’errore nell’ambito pedagogico-didattico”, <https://muraglia.files.wordpress.com/2011/02/lerrore.pdf>, consultato il 13.09.2017.
- Nord, B. (2015) “Analisi dei problemi traduttivi in un modello didattico applicato. Quattro problemi traduttivi secondo Christiane Nord”, in *Tradurre*, n. 9/2015, <https://rivistatradurre.it/category/archivio/numero-9/page/2/>, consultato il 05.09.2017.
- Nord, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome Publications.
- Rodari, G. (2011) *Il libro degli errori*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL.
- Zingarelli, N. (2007) *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Zollo, G. (1990) “Il valore dell’errore nel processo di apprendimento”, pp. 36-42, <http://www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/Didattica%20dell%27errore.pdf>, consultato il 07.09.2017.
- Zuccari, G. (2003) “L’errore generativo. Pedagogia (-didattica) scolastica ed errore”, in *ReS* n.4/2003, pp. 65-69.
- *** *Il ruolo e la gestione dell’errore in campo didattico ovvero una rivalutazione pedagogico-didattica dell’errore*, a.c. di Alberto Mirabella, <http://www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/Didattica%20dell%27errore.pdf>, consultato il 11.09.2017.

Sitografia

- <http://aforisticamente.com/2014/10/08/frasi-citazioni-e-aforismi-su-errore-e-sugli-errori/>
- <http://www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/Didattica%20dell%27errore.pdf>
- <http://www.treccani.it/vocabolario/>
- <http://www.garzantilinguistica.it>

Anamaria MILONEAN, PhD, is a teaching assistant at the Department of Applied Modern Languages, Babeş-Bolyai University. Courses/seminars taught: Italian Contemporary Language (Morphology and Syntax), Romanian Language, Didactics of Translation, Language for Specific Purposes. Research interests : linguistics, semiotics and translation studies. PhD thesis: „From Novelistic to Filmic Discourse – *The Leopard* by Giuseppe Tomasi di Lampedusa – a linguistic and semiotic approach”.

ALLEGATO

“PALERMO – Erano le 23.20 quando il traghetto «Vincenzo Florio» della Tirrenia si è fermato a venticinque miglia dalla costa, a est dell’isola di Ustica, per un blackout all’impianto elettrico che ha fermato i motori.

E’ cominciata così la disavventura dei 472 passeggeri diretti a Napoli, con il buio sceso all’improvviso nelle cabine, nei cinema, nei saloni. Sembra una cosa da niente, le squadre di specialisti scendono in sala macchine per riparare il guasto. Il comandante non lancia l’allarme: sostiene che non c’è bisogno di soccorso e che non c’è pericolo per i passeggeri. Poi accade l’imprevisto: nel garage due tir si toccano con forza, forse sospinti dall’ondeggiare del traghetto. Le lamiere fanno scintille e scoppia un incendio.

I passeggeri capiscono poco di quel che sta accadendo ma sentono l’odore acre del fumo nelle cabine e gli uomini dell’equipaggio che cominciano a muoversi con frenesia. Il panico arriva alle stelle quando la nave si inclina sul fianco sinistro e qualcuno sente gridare da laggiù: «Non riusciamo a spegnere il fuoco».

E’ quasi mezzanotte, dopo oltre due ore di navigazione le luci di Palermo sono lontane. Dagli altoparlanti arriva finalmente la voce di Aurelio O. Invita i passeggeri a mantenere la calma, che tutto andrà per il meglio, ma intanto i marinai li accompagnano sul ponte facendo indossare i giubbotti di salvataggio.”

“Incendio traghetto «Vincenzo Florio»”, in *L’espresso*, no 16/2009, p. 60

Aspectos problemáticos en torno al lenguaje jurídico y su traducción

Olivia N. Petrescu

Universidad Babeş-Bolyai

Abstract. This article starts from the general field of the language for specific purposes and the translation of specialized texts, with the purpose of analyzing the degree of specialization and the communication situations that intervene in the translation process, together with its stages and specific problems. In this respect, we underline both the characteristics of each stage and the translator's competences, as well as the difficulties and the correction of errors within the translation process, with a special emphasis on legal language and its texts. As far as the case study is concerned, we focus on the discussion of different examples of good and bad practices, experimented during our courses of legal translation within the Master's Degree in Translation Studies and Terminology of Cluj. The final goal of our study questions the legal language and its complex demands compared to other fields. As a result, we wonder whether translating a legal text would imply a greater probability of producing errors and would also require longer training, documentation, and epistemological education.

Keywords: language for specific purposes, legal texts, translation, competences, errors.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El presente artículo parte del campo más general del lenguaje especializado y la traducción de sus textos, con el propósito de analizar el grado de especialización, las situaciones de comunicación que intervienen en el proceso traductor, junto con sus etapas y su problemática específica. Por ello, detallaremos tanto las características de esas etapas y las competencias del traductor, como el debate de algunas de las más frecuentes dificultades de traducción, con especial énfasis en el lenguaje jurídico. Los objetivos del presente estudio son rastrear los principales problemas de traducción (entendidos como dificultades objetivas) y los errores más frecuentes (percibidos como variantes inadecuadas de la traducción, según los criterios exigidos en cada contexto).

La metodología aplicada a la investigación irá desde lo general hacia lo particular, y hará uso de algunas de las más importantes teorías de traducción y sus aplicaciones, como las de Delisle (1993), Gouadec (1989), Nord (1991), Hatim y Mason (1995) y Hurtado Albir (2004), entre otros. En lo que concierne el estudio de caso, debatiremos diferentes ejemplos de buenas y malas prácticas

experimentadas a lo largo de los cursos de traducción jurídica del programa Máster de Estudios de Traducción y Terminología de Cluj.

Por consiguiente, la meta final del estudio gira en torno a la problemática del lenguaje jurídico y sus complejas exigencias en comparación con otros campos. A raíz de ello, nos preguntamos si traducir un texto jurídico implica una mayor probabilidad de producir errores y, al mismo tiempo, exige una mayor formación, documentación y educación epistemológica.

I. DISCURSO ESPECIALIZADO, LENGUAJE JURÍDICO Y EL PROCESO DE TRADUCCIÓN

1.1. Textos especializados y su complejidad

Las aportaciones tanto teóricas como prácticas sobre los lenguajes y los textos de especialidad, incluido el jurídico-administrativo, nos dirigen hacia un planteamiento complejo sobre la naturaleza y la función del discurso especializado, su localización dentro del campo investigado y sus rasgos más específicos. Aunque hay teorías que estudian el texto especializado, comparándolo con el texto general, desde el punto de vista de la práctica del traductor que coincide con nuestra visión, interesan más el grado de especialización y las estrategias adoptadas para su traducción (cabe citar en el ámbito de la traducción científica y técnica a Wright y Wright, 1993, Göpferich, 1995, Gamero Pérez, 1999, mientras en cuanto a la traducción jurídica destacan los trabajos de Gémar, 1995, Šarčević, 1997, Borja Albi, 2000, Alcaraz Varó, 2002, apud Hurtado Albir, 2004: 60).

Así, el grado de especialización en la materia que trata el texto original (TO) viene matizado por el nivel epistemológico del discurso, es decir por los conocimientos transmitidos por el autor, y también por la terminología que utiliza. Ulteriormente, el traductor y el receptor tendrán que afrontar la misma complejidad fraseológica y terminológica en la traducción del texto meta (TM), según la situación de comunicación creada. Tales contextos recogen posibles escenarios, condiciones pragmáticas y semióticas concretas, distintos elementos socioculturales, autores y receptores más o menos especialistas en el tema, lo que dificulta el proceso de comprensión y traducción.

Cuando nos referimos al receptor de un texto, distinguimos entre tres categorías: el público general o no especialista (ej.: el público lego que lee diariamente las noticias); el público iniciado, aunque no se dedique profesionalmente al campo (ej.: los estudiantes de una carrera concreta o las personas familiarizadas con un área especializada de forma circunstancial); y, por último, el público especialista que trabaja diariamente con esa materia (ej.: en el caso del Derecho serían abogados, jueces, fiscales, asesores jurídicos etc.).

De hecho, a medida que progresa el nivel de especialización del autor y del receptor, aumenta proporcionalmente, en forma y contenido, el grado de

complejidad del texto original, tal y como reflejamos en la siguiente tabla (elaboración propia con ejemplos extraídos de nuestra práctica docente):

Tabla 1. Situaciones de comunicación en el proceso de traducción

Situación de comunicación autor-receptor	Tipos de textos	Ejemplos
1. Autor no especialista; receptor no especialista	Texto no especializado	<i>Una noticia de prensa diaria sobre un juicio</i>
2. Autor especialista en el tema; receptor no especialista	Texto divulgativo, no especializado	<i>Página web que informa sobre los trámites a seguir para solicitar la residencia o el empadronamiento en España</i>
3. Autor especialista en el tema; receptor iniciado, pero no especialista	Texto especializado	<i>Artículo sobre el estado actual del sistema judicial en Cataluña</i>
4. Autor especialista en el tema; receptor iniciado; receptor especialista	Texto altamente especializado	<i>Artículos de la Constitución española; Poderes y actas notariales</i>

Como puede observarse, resulta importante conocer y desarrollar el grado de especialización de un traductor, ya que este factor determinará el proceso de documentación y de corrección de errores, como detallaremos más adelante.

En cuanto al lenguaje jurídico, uno de los aspectos más debatidos es su complejidad, ya que es considerado uno de los más altamente especializados, conservadores y lexicalizantes, según opinan varios autores (Larramendi, 2001, Alcaraz Varó, 2002, y Morales Pastor, 2004, entre otros). Pero antes de proceder al análisis de los problemas específicos de la traducción de los textos jurídicos, cabe distinguir las etapas de traducción especializada y sus características.

1.2. Etapas y problemática de la traducción especializada

El proceso de traducción de un texto jurídico es una actividad que supone un trabajo sistemático y el seguimiento de unos pasos concretos, en un orden determinado. De esta manera, se ahorra tiempo y sobre todo se evitan muchos errores por parte del traductor.

Con respecto a las etapas generales, retomamos la propuesta funcional que enumera las siguientes cuatro, cuyas características se detallan a continuación (adaptación de Orozco Jutorán, 2012):

Tabla 2. Etapas del proceso de traducción especializada

Etapas del proceso traductor	Características
a) el encargo de la traducción	establecer la relación autor-cliente-traductor y la función o finalidad del TM
a) el análisis del TO	grado de especialización, características, formato, lenguaje, terminología, unidades de sentido especializadas, detección de problemas
b) la documentación y la solución de problemas	documentación temática, terminológica, contextual, bases de datos, textos paralelos, consulta a especialistas
c) la primera versión del TM	comprobación de los datos del TO, corrección de posibles errores
d) la versión definitiva	últimos retoques y la revisión final

De todos los conceptos, analizaremos solamente los que nos sirven para argumentar la complejidad y el grado de especialización, para poder rastrear los posibles escollos. En este sentido, la finalidad del TM es esencial, porque si suponemos que el texto es jurídico y debe tener efecto legal en el país meta, abordaremos un tratamiento instrumental. Como consecuencia, habrá que acudir al Derecho comparado, para conocer el contexto jurídico exacto y las diferencias entre los dos sistemas, y también habrá que adecuar la versión final a la lengua y cultura meta. Por ejemplo, si se trata de un contrato especializado, éste podrá presentarse bajo diferentes formas en función de la rama del derecho de donde proceda (Derecho civil, administrativo, comercial, laboral, etc.), y asimismo, dependiendo de la situación autor-receptor, el contenido tendrá carácter divulgativo-documental, instrumental jurídico, didáctico o profesional. Además, si ese contrato se traduce para firmarse debidamente cumplimentado, habrá que cambiar el orden habitual de algunos elementos que suelen diferir en cada país, como la fecha, la firma, el nombre y los apellidos, a la vez que se respetarán cuestiones específicas para cada lengua: la macroestructura (es decir el género textual: una sentencia, un contrato de compraventa, una licencia de uso) y la microestructura (convenciones, estilo, símbolos, abreviaturas, colocaciones, términos), junto con los mecanismos de coherencia y cohesión.

Una vez establecidas las estructuras y las exigencias del TM, llegamos a la terminología y a la detección de problemas de traducción. Esto no significa que todas las dudas y dificultades revistan la parte terminológica, sino más bien indica y reclama su debate y aclaración en las etapas c) y d), descritas en la Tabla 2.

1.3. Competencias traductoras

En cambio, otros autores sostienen que la especificidad de la traducción jurídica como traducción especializada viene dada precisamente por el tipo de formación y competencias que requiere por parte del traductor además de las necesarias para trabajar con cualquier otro tipo de lenguaje especializado.

En este caso, resulta significativo el concepto de macrocompetencia traductora en áreas de especialidad, con todas sus competencias específicas adyacentes: comunicativa y textual en al menos dos lenguas, cultural, temática, instrumental, profesional, psico-fisiológica, interpersonal y estratégica, según la clasificación propuesta por Kelly (2002: 15). En principio, el dominio de estas habilidades, a las que cabe añadir unos amplios conocimientos del campo especializado, de su peculiaridad, terminología y ordenamiento conceptual, permitirían el cumplimiento satisfactorio de las fases del proceso de traducción especializada.

Para un planteamiento más específico, centrado en nuestro objeto de estudio, consideramos también la clasificación de Borja Albi (2000: 136) que sintetiza las competencias fundamentales que se deben adquirir para realizar traducciones profesionales de textos jurídicos: 1) poseer un profundo dominio del lenguaje jurídico; 2) utilizar las técnicas de documentación y terminología; 3) conocer la tipología de los textos jurídicos en el TO y en el TM, con el propósito de comparar los sistemas legales y respetar las convenciones discursivas. Por lo general, estamos de acuerdo con esta clasificación, a la que sumaríamos un cuarto punto, que consistiría en poseer un amplio dominio comunicativo, bilingüístico y bi-cultural. De esta manera, tendríamos un valor añadido a la traducción jurídica, percibida también como acto de comunicación y expresión intercultural, y no solamente como proceso contextualizado de transposición bilingüe y restitución del sentido.

Además de todo lo expuesto, recalamos la importancia de los medios de comunicación social que han desempeñado un papel esencial en la difusión de los lenguajes especializados entre las masas, de tal manera que dudas y errores propios o foráneos han llegado a incorporarse paulatinamente a la lengua común e incluso en los textos generales, es decir, no muy especializados. Bajo tales circunstancias, el debate y la consolidación de los aspectos más problemáticos o erróneos de la traducción especializada resultarían claves, tanto para la enseñanza como para la práctica, y podrían determinar una predisposición positiva de los estudiantes, en vez de provocar reticencias o aún más dudas.

II. ALGUNOS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS COMENTADOS Y LA CORRECCIÓN DE ERRORES

2.1. Consideraciones generales ejemplificadas

En función de parámetros como contexto, encargo, situación comunicativa, si es profesional o meramente pedagógica, la traducción del TM podrá adoptar diferentes formas o variantes validadas.

Así, la perspectiva elegida, en el caso de los textos jurídicos, sea con función instrumental, sea con función documental, podrá utilizar varias técnicas y estrategias de traducción. Además, la práctica ha confirmado que muchos problemas de traducción y su índice de variación los suele medir y expresar el mismo traductor. De esa manera, su estilo personal, sus gustos, su concepción sobre las teorías de la traducción, su estado anímico, las circunstancias materiales, espaciales, temporales, etc. influyen efectivamente en la forma de traducir y en las soluciones adaptadas de todas las posibilidades contempladas.

Así se abre paso a la problemática de las variaciones, totalmente validadas en algún momento, observadas, por ejemplo, en la traducción de nombres propios, en la alternancia entre Europa y América, y en otros cambios que intervinieron en los sistemas jurídicos y judiciales de los países y regiones hispanohablantes. En todas las situaciones debatidas con nuestros estudiantes y compañeros, hemos encontrado formas distintas de textos y sus diferentes traducciones correspondientes. De ahí resultaría que la norma y práctica de la traducción se inscriben en el área de las circunstancias espacio-temporales, estilísticas y contextuales en las que se traduce. Dicho de otra manera, hemos percibido soluciones funcionales a problemas actuales, ya que la tendencia no es fosilizar la norma, sino hacerla avanzar en pos de una mayor eficacia comunicativa de la traducción, dirigida hacia las necesidades del mercado de trabajo y sus consumidores.

Por lo general, en cualquier proceso de traducción surgen tanto problemas de traducción, –entendidos como dificultades objetivas en el proceso de traducción–, como errores de traducción –que serían variantes inadecuadas de traducción, según criterios textuales, funcionales y contextuales requeridos–. Tal y como se puede observar, el límite es muy fino, ya que los problemas se convierten en errores, si las variantes propuestas no pueden validarse ni aceptarse, según los parámetros requeridos.

Efectivamente, uno de los rasgos que añade mayor dificultad al lenguaje jurídico es la exactitud, término que se solapa con fidelidad, entendido como precisión y rigurosidad adaptadas al contexto traductivo. Ciertamente es que las teorías de traducción han optado por emplear el concepto clave de fidelidad (Hurtado Albir hace una síntesis de la noción en la historia, 2004: 202-203), algo que parecería un simple matiz, pero, a una mirada más profunda podría cambiar jurídicamente la intención del texto.

Para ejemplificar la necesidad de una traducción jurídica exacta y rigurosa, es decir fiel al original, cogeremos las denominaciones de dos delitos del Código Penal, más exactamente, los de *robo* y *hurto* (*tâlħărie* și *furt*). A una mirada más atenta, aunque puedan parecer iguales, observamos que no tienen el mismo significado penal, ya que a un nivel iniciado se sabe que el primer término incluye, en su significado, el uso de amenazas o violencia.

Con respecto a la traducción jurídica del español al rumano, muchos de los conceptos y terminología utilizados se parecen bastante en las dos culturas, ya que los sistemas de Derecho están adaptados a lo que se denomina el *Acervo Comunitario* y el *Derecho Europeo*. De todas maneras, aunque aparentemente existen muchas similitudes léxicas entre ambos sistemas español y rumano, esa analogía podría resultar engañosa y determinar una traducción errónea, tal como veremos en los ejemplos que detallaremos a continuación.

En realidad, más allá de las semejanzas, la estructura del sistema administrativo-judicial cambia de un país a otro y lo mismo suele ocurrir con títulos, órganos, divisiones territoriales, sistemas educativos, etc. Como ejemplo, en la traducción del término *presidente* del Gobierno español, en rumano utilizaríamos el nombre de *primul ministru* en vez de *președinte*, que no se refiere a la primera figura del gobierno. De la misma manera, el *Congreso de los Diputados* de España sería *Camera Deputaților* en Rumanía y bajo ninguna circunstancia se podrá utilizar el término *Congres*.

Otros ejemplos más especializados, porque representan partes de instrumentos legales, extraídos de una sentencia civil de divorcio, del rumano al español serían los siguientes: “Pârăta a formulat *întâmpinare* și *cerere reconvențională*” tienen que ver con las acepciones de los términos *întâmpinare* y *cerere*, muchas veces confundidos con *recibimiento* y *solicitud*, en vez de la variante correcta: “La demandada ha interpuesto *contestación* y *demanda* de reconvención”. Otro ejemplo de la misma fuente, también del rumano al español: “În drept, cererea este motivată de prevederile articolelor [...] din *Codul de Procedură Civilă*”, ha determinado muchas variantes de traducción errónea, por desconocer el término utilizado en latín: “*En derecho*, para la motivación de la demanda...[...]”, en vez de emplear debidamente el latinismo: “*De iure*, para la motivación de la demanda se han invocado las previsiones de los artículos [...] de la *Ley de Enjuiciamiento Civil*”.

Además de las abreviaturas y las siglas que se suelen emplear bastante en los textos legales, añadimos los latinismos, cuyo papel resulta significativo en el ámbito jurídico. Consecuentemente, la forma correcta de escribirlos es en cursiva y sin acentuación gráfica.

No en último lugar, tendríamos que mencionar muchos términos acuñados como falsos préstamos, categoría que incluye formas lingüísticas, la mayoría erróneas, incorporadas al lenguaje oral por la comunidad rumana que reside en

España, por comodidad, ignorancia o carencia de un conocimiento del lenguaje jurídico-administrativo en rumano o en español. En concreto, la inexistencia en rumano, del concepto o del organismo institucional, como en los ejemplos *Guardia civil*, *Subdelegación del Gobierno*, *Audiencia Nacional*, plantea una problemática relacionada con las diferentes estrategias de traducción; para tales referencias funcionarían algunas variantes situadas desde la traducción literal hasta la adaptación, la paráfrasis o la traducción libre, según el contexto y los demás factores que caracterizan la traducción encargada, como por ejemplo *Garda Civilă*, *Prefectură*, *Instanță Penală centrală din Spania*.

Otra muestra relevante, que habíamos debatido es la traducción de los nombres de los actores, en función de la rama penal o civil del juicio, elemento ignorado por muchos traductores: *denunciante-denunciado* (Derecho Penal) y *demandante-demandado* (Derecho Civil) darán en rumano *inculpat- partea vătămată* (juicio penal) y *reclamant - parât* (en la primera fase del juicio civil).

En cambio, hay casos en los que existen en los dos países el mismo procedimiento o concepto, pero con serias variaciones a nivel semántico. Nuestra elección ha sido la familia de palabras derivada del verbo *empadronarse*, como *empadronamiento*, *Padrón municipal* etc. que ha dado lugar en rumano a términos erróneos inexistentes como *a se împadrona* y *împatronament*.

En nuestra opinión, hay que recurrir al uso de sistemas múltiples o combinaciones de procedimientos variados y cumplir, de este modo, con exigencias que puedan parecer contradictorias. De ahí que las variantes y sugerencias potenciales representen una opción más a tener cuenta por el traductor jurídico, pero no la única solución de traducción, siendo imprescindible considerar cada caso individualmente, según su formato, estilo, idioma, expresividad, función y destinatario propios.

2.2. La corrección de errores y su tipología

Ante todo, resulta imprescindible identificar los errores para poder clasificar y explicarlos, y después encontrar las técnicas adecuadas para la interacción discursiva y reestructuración de los enunciados que contienen errores. De todos modos, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de la enseñanza, tanto del aprendizaje de lenguas extranjeras en general como de la traducción, consideramos que los errores son fundamentales, porque representan unos indicadores de nivel y, a la vez, unos mecanismos activos, dinámicos y enriquecedores.

En su tratado *Traducción y Traductología*, Hurtado Albir (2004) dedica un amplio apartado a los errores de traducción (considerados como una ocurrencia sistemática) a diferencia de las faltas (caracterizadas como más aleatorias), citando a Delisle (1993), Gouadec (1989), Nord (1991), Hatim y Mason (1997), entre

otros, y esclareciendo conceptos como adecuación y causalidad del error dentro de una visión funcional y cognitiva.

Desde la perspectiva funcionalista, que es la más adecuada para el lenguaje jurídico, cualquier clasificación de errores está dirigida hacia las categorías que proporcionan un metalenguaje, pero no dan cuenta por sí solas de la gravedad e incidencia del error, así que carecen de valor explicativo. En este sentido, sobre todo para fines didácticos, tendríamos (según Hurtado Albir, 2004: 305-306):

- A. Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original: omisiones, falsos sentidos, sinsentidos, adiciones, supresiones, referencias extralingüísticas mal solucionadas e inadecuación de variación lingüística.
- B. Inadecuaciones que afectan la expresión y el discurso en el TM: ortografía, puntuación, gramática, léxico, aspectos textuales (coherencia, conectores) y de redacción (formulación defectuosa, pleonasmos, falta de riqueza expresiva).
- C. Inadecuaciones pragmáticas, por no corresponder a la finalidad de la traducción (el método, las estrategias, el género textual).

Al consultar las taxonomías asentadas por otros autores (Alcaraz Varó y Hughes, 2002, Borja Albi, 2000, Cabré Castellví, 2004, Recorder y Cid, 2003, Thiry, 2008) sintetizamos que para cualquier clasificación de errores hay que tener en cuenta su problemática y su procedencia i) extra textual (problemática formativa), ii) textual (problemática lingüística), y iii) conceptual (problemática terminológica).

i) La categoría de los aspectos problemáticos extra textuales se refiere básicamente al carácter unicultural del Derecho, ya que normalmente hay un sistema propio para cada país o región. No obstante, esa variedad jurídica se manifiesta en un plazo de tiempo relativamente largo, siendo la tradición y conservadurismo sus rasgos principales. Además, cada sistema en sí supone la existencia de diferentes ramas, a lo que añadimos la existencia de conceptos diferentes y, a menudo, significados o aplicaciones distintas de los mismos conceptos. A propósito de los principios de la traducción jurídica y los lenguajes de especialidad, reiteramos la importancia de los conocimientos culturales que implicarían cuestiones de historia, diplomacia, inteligencia cognitiva, y podrían plantear errores de equivalencia, adaptación y trasvase. Entre ellos, se incluyen los conocimientos sobre los tratamientos oficiales para dirigirse a varias personalidades varias, la traducción de nombres propios, cargos, nombres de instituciones a nivel local, autonómico y nacional, fórmulas estereotipadas, etc., los cuales nos pueden orientar correctamente a las correspondencias funcionales entre las dos culturas y sus sistemas de derechos implicados.

ii) La taxonomía de los problemas textuales o lingüísticos se refiere a las especificidades y convenciones textuales en los documentos jurídicos y judiciales,

y registra tanto requisitos de la lengua general como de los lenguajes especializados. Aquí estarían comprendidas todas las dudas y dificultades semánticas del tipo polisemia, homonimia, paronimia, falsos amigos y falsos préstamos, e incluso metáforas léxicas o personificaciones.

No obstante, hemos observado que hay autores que no distinguen los errores en función de las áreas especializadas y sus exigencias distintas, sino exclusivamente a nivel léxico, estilístico y sintáctico, como es el caso de Palka y González Cremona (2004). Así, el compendio de errores elaborado por los dos estudiosos, junto con grupos de estudiantes de Filología Hispánica de las Universidades de Cracovia y Varsovia, tiene una estructura lineal de tres partes: la primera dedicada al artículo y otros determinantes, la segunda con las preposiciones y la tercera orientada hacia el léxico. Aunque su planteamiento no nos ha resultado muy útil para nuestra investigación, cierto es que tal clasificación permite detallar las etimologías correspondientes y rastrear ejemplos literarios correctos para validar las soluciones propuestas, lo que nos parece un valor añadido al capítulo de la corrección de errores.

iii) La problemática de la traducción jurídica que se refiere a errores conceptuales tiene que ver con la diversidad conceptual, terminológica y denominativa de los textos, procedimientos y recursos jurídicos, caracterizada normalmente por su complejidad y alta dificultad, lo que aumenta la probabilidad de producción de errores. A menudo se observan solapamientos de conceptos puramente jurídicos con otros, de índole general o pertenecientes a otras áreas especializadas relacionadas con el derecho, como es el lenguaje de la administración, el lenguaje político o el lenguaje mercantil. Al mismo tiempo, se destacan asociaciones incorrectas entre términos y conceptos, dado el hecho de que cada lengua tiene su propia evolución distinta y un ritmo específico para acuñar nuevas expresiones. A continuación, puntualizaremos algunos términos problemáticos y unas variantes de traducción validadas con nuestro grupo de investigación:

- Adopción de medidas provisionales (Adoptarea măsurilor provizorii): recomendamos evitar la confusión con el término *adoptție*.
- A estos efectos (În acest scop): observamos que muchas veces se utiliza una versión fosilizada errónea y literal: *cu acest efect*, cambiando la connotación hacia el efecto y no la finalidad.
- Concesión o denegación de la residencia (Acordare sau neacordare a rezidenței): el primer término se confunde con *concesie*. El segundo término (*denegare*) existe en rumano con significado similar, pero su uso no es frecuente y no se utiliza en el contexto de la solicitud de residencia.

- Procedimiento (Procedurã): notamos otra fosilización conceptual errónea, ya que se confunde con procedeu, que se utiliza sobre todo en contextos científicos.
- Regulación (Reglementare): Por la similitud fonética se confunde con regulare, y reglare y el error hace que el significado se aparte del sentido original.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, concluimos que el análisis del error no puede desvincularse de las etapas del proceso traductor, tratadas al principio de este estudio, junto a los mecanismos de resolución de problemas y las competencias necesarias. Aunque existan visiones positivas y negativas relacionadas con el tratamiento del error y muchas clasificaciones relacionadas con las competencias traductoras y el proceso traductor, nosotros consideramos que, en la enseñanza de la traducción, el análisis del error es fundamental. De esta manera, siguiendo la misma línea y haciendo hincapié en la didáctica, se podrán clasificar las causas de los errores y diagnosticar los tratamientos, se fomentará más el aprendizaje y la autoevaluación, se validará una terapia diferente para cada caso, con el propósito de progresar en la aplicación universal de los mismos criterios cualitativos de corrección y educación.

En realidad, hay una carencia de estudios empíricos organizados que validen una tipología de errores, según afirma la misma estudiosa Hurtado Albir (2004: 307), lo que hace imposible que tengamos todas las causas y los remedios a medida preparados. Tampoco se han matizado los tratamientos diferenciados de errores, en casos del discurso especializado escrito u oral, consecutivo o simultáneo, lo que significa que hay que seguir investigando las variantes y su inmensa utilidad en el complejo proceso de traducción.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras analizar las muestras de errores presentadas y otras debatidas en nuestros cursos de traducción especializada, se desprende la idea de que la problemática del lenguaje jurídico presenta características específicas que diferencian sus textos de otros especializados o generales, lo que determinaría, en nuestra opinión, una mayor incidencia de errores. Mientras la mayoría de los últimos designan elementos físicos, concretos y universales, o una realidad conocida por determinados miembros de la comunidad lingüística, los textos jurídicos y su traducción, por su parte, suelen nombrar elementos no palpables. Por tanto, consideramos que traducir un texto jurídico implicaría, sin duda, trabajar con conocimientos mucho más amplios, muy especializados y a menudo difíciles, que requieren una mayor formación, documentación y capacitación epistemológica.

Por último, insistimos en que, independientemente de los escollos hallados, generales o particulares, la metodología, la documentación y las estrategias de traducción varían en función del objetivo de la traducción, sea informativo, sea profesional o únicamente didáctico. En consecuencia, resalta la necesidad formativa de las técnicas y competencias adecuadas para hacer frente a todo tipo de retos, desde los más sencillos hasta los más complejos y novedosos. De hecho, los aspectos problemáticos de traducción y sus soluciones raramente se vinculan de forma biunívoca con géneros u otros tipos de categorizaciones textuales, sino que se distribuyen en planos o niveles diferentes, conceptuales, formativos y terminológicos que merecen toda la atención: referencias culturales, metáforas, nombres propios, segmentos del texto, factores extra textuales etc.

En conclusión, el aprendizaje, el debate y el ejercicio constante de las buenas prácticas de traducción no deben limitarse a resaltar las estrategias a seguir o a marcar los errores que surjan en el mismo proceso. Es una de las tantas razones por las que la actividad de traducción, incluida la corrección de errores, se convierte, en definitiva, en un acto creativo, comunicativo y siempre innovador.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. y B. Hughes (2002) *El español jurídico*, Barcelona, Ed. Ariel Derecho.
- Borja Albi, A. (2000) *El texto jurídico inglés y su traducción al español*, Barcelona, Ed. Ariel.
- Cabré Castellví, M. T. (2004) “La terminología en la traducción especializada” en C. Gonzalo García y García Yebra (eds.) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Arco Iris.
- Corder, S. P. (1992) *Introducción a la lingüística aplicada*, Madrid, Edinumen.
- Delisle, Jean (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gamero Pérez, S. y A. Hurtado Albir (1999) “La traducción técnica y científica” en Hurtado Albir, A., dir.: *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 139-153.
- Gémar, J. C. (1995) *Traduire ou l'art d'interpréter. Langue, droit et société: éléments de jurilinguistique*, Tome 2: Application, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Göpferich, S. (1995) *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik: Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation*. Tübingen, Narr.
- Gouadec, D. (1989) *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*, Paris, Afnor.
- Hatim, B. y I. Mason (1995) *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* [título original: *Discourse and the translator*, London, Longman, 1990], Barcelona, Ariel.
- Hurtado Albir, A. (2004) *Traducción y Traductología*, Madrid, Ed. Cátedra, 2ª ed.
- Jutorán Orozco, M. (2012) *Metodología de la traducción directa del inglés al español*, Granada, Interlingua, 2ª ed.
- Kelly, D. A. (2002) “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular” en *Puentes*, Vol.1, pp. 9-20.
- Larramendi Martínez, de H., M. (2001) *Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE*, Barcelona, Univ. Barcelona
- Morales Pastor, J. L. (2004) “La enseñanza del español jurídico” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1165-1185.
- Nord, C. (1991) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam, Rodopi.
- Palka, E., P. González Cremona (2004) *Guía de pecadores*, Kraków, Księgarnia Akademicka.

- Petrescu, O. N. (2014) “Dificultades lingüísticas y culturales en la traducción jurídica” en Varga C. (coord.) *New Trends in Language Didactics*, pp. 275-291.
- Rabadán, R., P. Fernández Nistal (2002) *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*, León/Valladolid, Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Recorder, M. J., P. Cid (2003) “Traducción y documentación: cooperar para difundir la información” en *Revista Hipertext.net*, Vol. 1, <https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-1/traduccion.html>, consulta 2.01.2018.
- Šarčević, S. (1997) *New Approach to Legal Translation*, Richmond, Kluwer Law International.
- Thiry, B. (2008) *El diccionario jurídico bilingüe, puente entre dos mundos doblemente extraños*, Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.
- Wright, S.E., Wright, Jr. L. D., eds. (1993) *Scientific and Technical Translation*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.

Olivia N. PETRESCU holds a PhD in Comparative Literature and she has two BA in Spanish and English Philology and Law at the 'Babes-Bolyai' University of Cluj-Napoca, Romania. She is currently Senior Lecturer in the same Faculty of Letters at the Applied Modern Languages Department. She has a wide experience as a trainer, examiner and translator in Spanish, Romanian, and English, and her professional interests, research area and publications include cultural studies, translation theory, and language for specific purposes.

Comptes rendus

Martine Marquilló Larruy, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 2003, 128 p.

Cette étude de Martine Marquilló Larruy sur le traitement pédagogique de l'erreur en classe de FLE se fonde sur les recherches menées par l'auteure en tant que professeur des universités en sciences du langage à l'École Normale Supérieure de Lyon. Son ouvrage vient combler un manque dans la formation des futurs professeurs de langue, qui demeurent selon l'auteure : « extrêmement démunis face aux erreurs » (p. 118). L'ouvrage témoigne également d'une évolution dans le domaine, évolution qui transparaît déjà dans le titre, l'auteure ayant préféré le terme *interprétation* à celui d'*analyse*. D'une part, parce que ce dernier est associé à l'analyse des erreurs, un courant didactique des années 70, et, d'autre part, pour souligner le caractère subjectif de cette démarche, l'interprétation de l'erreur étant, d'ailleurs, souvent relative : « la première remarque porte sur le caractère particulièrement subjectif de l'interprétation des erreurs » (p. 118).

Le livre s'adresse aux professeurs et futurs professeurs de langue, notamment de langue française, et il a un caractère pratique patent. Le corpus théorique, systématisé à l'aide des tableaux et des schémas, relève toute son applicabilité dans les derniers chapitres, qui présentent en détail deux études de cas. Par ailleurs, chacune des trois parties du livre est suivie par un bilan mettant en exergue les informations à retenir et offrant des « boîtes à outils », voire des « pense-bêtes sur l'erreur », susceptibles de diriger le travail en classe de l'enseignant et de lui donner des points de repères dans « l'un des domaines les plus mouvants et les plus instables de la didactique des langues » (p. 118). L'expérience pédagogique de l'auteure et le caractère pratique de l'ouvrage sont visibles également dans les exemples et les métaphores qui appuient sa démarche. Pour définir les différents types d'erreurs, Martine Marquilló Larruy emprunte, par exemple, deux explications très imagées à James Reason : « vision par le trou de la serrure » et « halo de lumière dirigé sur un écran qui laisserait dans l'ombre une surface importante de l'écran » (p. 52). De surcroît, elle implique activement le lecteur/l'enseignant tout au long du livre en lui proposant un *Questionnaire Erreur/Faute* auquel celui-ci peut réfléchir dès les premières pages... pourvu qu'il soit bon élève et qu'il n'aille pas directement aux dernières pages où l'auteure y aura déjà répondu.

Une autre intention manifeste du livre est celle de « dédramatiser l'erreur » (p. 10) dans la didactique des langues étrangères, domaine encore largement marqué par les courants psychologiques d'avant 1960 – la psychologie des facultés, le behaviorisme – où l'erreur était tantôt considérée comme un signe de faiblesse, tantôt exclue (exercices structuraux, renforcements, etc.). Le livre s'inscrit dans la lignée du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui propose,

dans certains cas, de concevoir l'erreur comme une difficulté à surmonter ou comme l'indice d'une étape d'apprentissage.

Afin d'enlever le stigmate entourant l'erreur, dans la première partie (« Erreur et norme : quelle langue de référence ? »), l'auteure s'attaque au mythe « d'une langue pure, homogène et idéale » (p. 10). Elle fait un bref passage en revue de la grammatisation du français à partir du IX^e siècle jusqu'à la rectification de l'orthographe de 1990 pour montrer la part de l'arbitraire dans l'orthographe du français et pour déceler l'origine du mythe de la pureté. Le chapitre 4 s'interroge sur la norme et le « bon usage » et met en évidence les variations qui sont à l'œuvre à l'intérieur du français – variations historiques, géographiques, diastriques (facteurs sociaux et situationnels), etc. – pour aboutir à une classification des écarts sur quatre niveaux, classification dont l'enseignant pourra se servir pour l'analyse et la correction des erreurs.

Dans la deuxième partie, intitulée « L'erreur et la faute », l'auteure se propose de délimiter clairement ces deux concepts et de suivre leur évolution historique en revisitant les « quatre courants majeurs de l'approche psycholinguistique : l'*analyse contrastive*, l'*analyse des erreurs*, l'*étude des interlangues* et des *parlers bilingues* » (p. 48). Elle passe en revue plusieurs classifications de la faute, ainsi que les transformations qu'a subies le concept au cours des dernières décennies, et ne manque pas d'intégrer les recherches récentes portant sur le métissage linguistique.

Le livre ne se contente pas d'inventorier les théories et les critiques de tel ou tel courant, il met également en avant les aspects qu'il faudrait retenir et intégrer dans la pratique. Toutes les leçons que l'auteure tire des théories étudiées et de sa propre expérience pédagogique convergent dans la troisième partie (« Interpréter les erreurs des apprenants ») qui donne lieu à un scénario d'analyse des textes. Elle y présente également deux études de cas où l'accent est mis sur l'action en retour, ou le *feed-back*, qui peut et doit être très diversifiée : rétroaction « zéro », rétroaction implicite, explicite, collective, etc.

En conclusion, l'auteure offre un état des lieux de l'interprétation des erreurs dans la didactique du français, en présentant de façon synthétique, claire, très accessible et parfois imagée les recherches importantes qui ont été menées dans ce domaine. Elle va encore plus loin et soumet les différentes théories à l'analyse, sans les rejeter ni prendre ouvertement parti pour l'une ou l'autre. Ce faisant, elle se range du côté de ceux qui construisent sur les travaux que d'autres ont faits avant eux, refusant d'écarter complètement une méthode qui avait certaines failles. Par exemple, l'analyse contrastive est aujourd'hui fortement critiquée, néanmoins, si elle est associée aux réflexions sur le parler bilingue, elle peut s'avérer un bon outil pour aider l'apprenant à prendre conscience des différences structurales entre les deux langues qu'il utilise. Pareil pour les études sur les interlangues : quoique nous ne puissions retracer avec précision les étapes

de l'acquisition du français en tant que langue étrangère, nous pouvons repérer les éléments fautifs qui font système et proposer « un *feed-back* moins ponctuel et plus structuré » (p. 81). Du point de vue théorique, la chercheuse s'intègre dans l'éclectisme qui semble régir la didactique du FLE, un éclectisme connoté positivement, qui prend en compte la complexité du processus d'apprentissage et ne rejette point, nous le disions plus haut, certains acquis des recherches précédentes. Finalement, le livre attire l'attention du lecteur sur l'importance d'une analyse juste des erreurs en cours de français, sur l'importance d'une analyse « bienveillante » aussi. Il est impératif d'avoir les bons outils pour identifier les causes des erreurs (s'agit-il de lapsus, d'erreurs systématiques, présystématiques, postsystématiques, au niveau pragmatique, textuel, etc. ?) et pour formuler un *feed-back* efficace.

Ce livre constitue sans doute un point de départ, mais qui doit être combiné avec une aptitude personnelle à trouver « le dosage parfait » dans la correction des erreurs. L'enseignant se doit d'accompagner la réflexion de l'apprenant sans l'inhiber et d'éviter la fossilisation des écarts sans privilégier toutefois excessivement les normes scolaires.

Andreea Maria Blaga

Sabeh Boularès, *Erreur et difficultés de l'écrit en classe de français. Fascicule d'activités*, Saarbrücken, Presses Académiques Francophones, 2016, 81 p.

Bien former un enseignant revient à assurer la bonne formation de centaines, voire de milliers d'apprenants. Aussi, s'interroger sur les difficultés et les questionnements des professeurs est-il une des meilleures façons de s'y prendre pour résoudre en amont des problèmes constatés en aval, chez les élèves et les étudiants.

D'où l'intérêt d'une démarche comme celle de Sabeh Boularès. Même si cette recherche-action vise un cas très particulier – « l'objectif était la mise au point d'un programme de formation à l'intention des enseignants tunisiens de français en 5^e et 6^e années de l'enseignement de base » (p. 1) –, elle est facilement généralisable et pourrait donc servir dans d'autres contextes et être le modèle de bien d'autres initiatives.

Dans une première étape, l'auteure a dépouillé des rapports d'inspection, a discuté avec des enseignants, des inspecteurs et des élèves, a administré des questionnaires aux enseignants et a analysé « les pratiques enseignantes à travers l'observation de classes » (idem) pour identifier une série de « difficultés transversales et disciplinaires » (idem). Dans une deuxième étape, les résultats de ce travail ont été mis à profit par l'élaboration d'un référentiel, point de départ à

son tour d'un module de formation pour les enseignants, divisé en blocs de difficultés. Le présent volume fait état des volets « production écrite » et « traitement de l'erreur », mais d'autres suivront qui porteront sur l'expression orale, la lecture-compréhension, la lecture des textes longs, etc.

Les deux parties de l'ouvrage réunissent des activités de réflexion¹ à l'intention des enseignants (questions, textes-supports sur les sujets traités – fragments d'ouvrages didactiques, témoignages d'écrivains, productions d'élèves, exercices à analyser), un glossaire bien fourni et une bibliographie riche en suggestions.

Les activités consacrées au traitement de l'erreur vont des « Représentations de l'erreur » (p. 35), en passant par l'« Analyse de certaines erreurs d'élèves » (p. 36), une « Méthodologie de traitement de l'erreur » (p. 37), à un chapitre censé « Améliorer ses pratiques enseignantes » (p. 48). Un grand accent est mis sur l'identification des sources de l'erreur, de ses causes et des remèdes possibles. Le tableau suivant (p. 41) nous semble particulièrement utile, car il « montre en quoi la recherche des causes débouche naturellement sur des pistes sur la remédiation » (p. 40). Il est également révélateur de l'approche pragmatique de l'auteure :

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur	Causes possibles liées au contexte	Remédiations possibles
Incohérence d'un texte	Difficulté d'organiser des idées, ou de gérer des informations du récit	Insuffisance des apprentissages liés à l'articulation des différentes idées	Apprendre à structurer des idées, à les enchaîner Remédiation axée sur l'enseignant
		Manque d'entraînement à l'écrit	Développer davantage les activités d'intégration relatives à la production d'un texte Remédiation axée sur l'enseignant
	Pauvreté lexicale (l'élève ne dispose pas du lexique qui lui permet d'exprimer certaines idées)	Insuffisance d'occasions d'enrichir le vocabulaire	Intensifier les occasions d'enrichir le vocabulaire, encourager à lire davantage Remédiations axée sur l'élève

¹ Dans le premier volet, il s'agit de : « Complexité de l'acte d'écrire » (p. 5), « Difficulté de l'écrit et processus rédactionnel » (p. 10), « Importance de la consigne » (p. 13), « Le processus rédactionnel au service de l'écrit » (p. 17), « Cohérence et cohésion dans les textes d'élèves » (p. 20), « Évaluer les écrits des apprenants » (p. 28), « Améliorer ses pratiques enseignantes » (p. 31).

	Tendance à replacer telles quelles certaines phrases apprises	Apprentissages orientés vers la reproduction, et non vers la production par l'élève	Faire produire davantage et outiller l'élève pour produire davantage
		Manque de confiance en soi chez l'élève	Valoriser la production de l'élève Remédiation axée sur l'enseignant
	Absence de prise en compte du critère de communicabilité du texte (l'élève écrit pour lui-même)	Caractère significatif des activités de production écrite trop peu prononcé	Développer le caractère significatif des activités de production écrite Remédiation axée sur l'enseignant

De même, les quatre stratégies de remédiation envisagées (par feed-back, par répétition ou par travaux complémentaires, par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage, par actions sur des facteurs plus fondamentaux) (p. 42-44) et l'exercice proposé pour bien les comprendre (p. 45) sont d'une grande utilité pratique.

Il faut signaler que des « Corrigés » sont proposés à la fin du volume. Loin de limiter les choix du lecteur, ces propositions offrent des idées et des renvois bibliographiques intéressants, et complètent en même temps le raisonnement de l'auteur.

Nous recommandons cet ouvrage aux enseignants, qui y puiseront des informations et des conseils utiles, quelle que soit la langue qu'ils enseignent ou le niveau de leurs apprenants.

Alina Pelea