

Le rôle du co-texte en langue source dans des tâches de traduction en FLE: atout didactique ou tremplin aux interférences?

Isabel Repiso

LPL UMR 6057 & Université de Provence & Universidad de Salamanca
isabel.repiso@lpl-aix.fr

Abstract Appropriateness of translation in second language teaching has been extensively discussed since it has been considered as a task leading learners to interferences. This paper focuses on the effects of adding co-texts in source language to a task which aims at the translation of some phraseological units in French as a target language by a group of Italian natives and a group of Spanish natives in academic situation. The results suggest that co-texts insertion produces a decrease in the errors attributable to the source language for the Spanish group and partially for the Italian group. They also suggest that the number of univocal correspondences is fewer in both groups at the end of the survey.

Résumé La pertinence de la traduction dans l'enseignement des langues secondes a été énormément contestée car on considère qu'elle entraîne des interférences. Cet article analyse les effets de la présence additionnelle de co-textes en langue source dans une tâche de traduction d'unités phraséologiques en français langue cible auprès d'étudiants italophones et hispanophones en milieu académique. Les résultats suggèrent que l'introduction de co-textes produit une baisse des erreurs attribuables à la langue source pour les hispanophones et partiellement pour les italophones. Ils suggèrent également que le nombre de correspondances univoques est moindre à la fin de l'enquête pour les deux groupes.

Mots-clés traduction inverse, interférence, didactique des langues secondes, co-texte, unités phraséologiques.

Keywords inverse translation, interference, second language learning, co-text, phraseological units.

1 Introduction

La traduction a été longtemps critiquée en tant qu'outil valide dans la didactique des langues secondes du fait que la langue maternelle a été considérée un obstacle pour la progression dans la L2. Pourtant aujourd'hui on partage l'idée que la rupture totale avec la langue maternelle n'existe pas, quels que soient les procédés pédagogiques employés pour éviter les interférences (Lavault, 1998). Le but de cet article est de mesurer les effets du co-texte sur la performance en traduction sur la base de données empiriques. L'hypothèse à vérifier est si la présence de la langue source empêche une progression dans l'expression de la langue cible.

La linguistique interactionniste a abordé ce sujet sous la perspective de l'alternance codique en tant que ressource positive pour l'enseignement et l'apprentissage. D'autre part les recherches contrastives sur l'écrit se sont basées sur la production de textes plutôt que sur de segments syntaxiques isolés. Le présent article abordera le rôle de la traduction inverse en milieu académique : Conduit-elle à des interférences en FLE ? Et quels effets produit l'introduction de co-textes en langue source sur la performance des apprenants ?

2 Description méthodologique

Nos résultats proviennent d'une étude longitudinale menée sur huit apprenants adultes de FLE dont la moitié italophones et l'autre moitié hispanophones ; sept femmes et un homme âgés entre 18 et 22 ans séjournant en France comme étudiants Erasmus. Nous avons prévu deux phases de recueil de données (février et avril 2004), chacune d'elles comprenant trois paliers : morphologie verbale, syntaxe prépositionnelle spatiale et syntaxe prépositionnelle temporelle. Vu la spécificité des résultats que nous recherchions et la nécessité de proposer des textes linguistiquement et culturellement traduisibles nous avons créé une méthodologie basée sur la traduction de 34 unités phraséologiques (UP).

Ici on ne parle pas des UP comme des formes conventionnelles renfermant des valeurs partagées par une communauté linguistique, tel que les proverbes. Toutefois nos UP sont des combinaisons lexicales qui respectent la restriction combinatoire de la langue source et donc la grammaticalité ; mais elles sont plus proches des *expressions bien formées* de la sémantique générative¹. Dans ce sens nos UP sont 34 constructions italiennes et 34 constructions castillanes qui ont été créés à partir d'une analyse contrastive entre le français, langue cible, et l'italien et le castillan, langues sources. La consigne des tâches a été rédigée en français afin d'encourager l'expression des apprenants en langue cible. Voici un exemple de la tâche écrite proposée aux apprenants en février :

(1) *Traduisez en français les phrases suivantes*

- Mi ha detto di andare piano/ - Me ha dicho que vaya despacio

En avril, nous avons proposé un second test avec 34 co-textes (2) afin de faire une comparaison par rapport aux tests sans co-texte (1). Nous y avons proposé les mêmes phrases que dans la première tâche mais nous avons introduit un texte de soutien en langue source (désormais co-texte). Le but de cette modification est d'atténuer la nature fragmentée de la première tâche afin d'obliger les apprenants à faire une lecture plus contextualisée de chacun des énoncés. Étant donné que les phrases sont les mêmes dans les deux tests nous avons proposé la seconde épreuve deux mois plus tard par rapport à la première passation. On retrouve ci-dessous l'exemple antérieur modifié :

(2) *Traduisez en français les phrases soulignées selon le contexte où elles apparaissent*

- Ho parlato con Paolo a proposito della strada da prendere. Secondo lui troverò della neve a Genova. Mi ha detto di andare piano

- He hablado con Luis sobre la carretera que debo coger. Según él encontrará nieve en Burgos. Me ha dicho que vaya despacio

Un tel corpus écrit nous a permis de relever des erreurs impossibles à repérer dans une démarche conversationnelle (notamment pour ce qui est des désinences verbales homophones) et d'observer plusieurs reformulations des UP de la part des apprenants.

3 Critères d'évaluation

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de Levy (1967) qui considère la traduction comme un processus décisionnel. Cependant, comment évaluer la pertinence d'une traduction ? Pour y répondre, nous avons retenu le concept de traduction de House, qu'elle définit comme le remplacement d'un texte dans une langue source par un texte pragmatiquement et sémantiquement équivalent dans une langue cible (2006). En conséquence nous avons jugé réussie la production en FLE des apprenants lorsqu'elle correspond au concept formulé dans la langue source par une relation d'équivalence. Dans ce sens on n'a pas compté comme erreurs les reformulations grammaticalement correctes où l'apprenant remplace la structure morphosyntaxique du texte original par une autre moins complexe dans la langue cible telles que :

- (3) Je pense encore à mon ex mari pour «Continúo pensando en mi ex marido»
 SUJ. + VB. + C. de temps + C.I. [SUJ. elliptique] + Périphrase verbale + C.I.

Nous avons aussi considéré comme positives les formes verbales bien placées en français en ce qui concerne le mode et le temps bien que les désinences verbales ne soient pas correctement orthographiées. Une des raisons pour ce faire est le caractère oral de quelques UP, notamment celles qui relèvent de l'impératif. Par exemple :

- (4) Soit sage ! au lieu de sois (2ème personne du singulier) pour «Fai il bravo»

Par contre nous n'avons pas accepté les reformulations qui trahissent l'expression d'une nuance sémantique en langue source. Voici un exemple :

- (5) Je me couche pour «Vado a dormire»
 Fait en temps réel Fait immédiat

4 Résultats

Dans le tableau qui suit (6), on observe que l'introduction du co-texte en langue source a eu comme résultat une augmentation des traductions correctes pour les hispanophones dans les trois paliers envisagés (10% dans la morphologie verbale, 15% dans la syntaxe prépositionnelle spatiale et 10,5% dans la syntaxe temporelle). Les résultats des italophones montrent également une hausse dans ce qui est de la morphologie verbale (10%) et de la syntaxe prépositionnelle temporelle (6,5%). D'autre part, on assiste à un phénomène commun pour les deux groupes : la réduction des reformulations [voir le tableau (*ff.*)] de 36% dans l'ensemble des tests avec du co-texte.

- (6) Nombre de traductions réussies en FLE :

Type de test	Réponses correctes	Morphologie verbale [sur 40]	Syntaxe prép. spatiale [sur 20]	Syntaxe prép. temporelle [sur 76]	
IT.	TT	97	26	14 (1 rf.)	57 (6 rf.) [+ 3 Ø] ¹¹
	TT+ctxt	106	30	14	62 (4 rf.) [+2 Ø]
HI.	TT	95	30	9 [+1 Ø]	56 (5 rf.)
	TT+ctxt	110	34	12	64 (3 rf.)

4.1 Le poids des L1 et L2

Pour analyser l'impact du co-texte sur les interférences il faut aborder l'analyse des erreurs des apprenants. On parlera de processus interlexicaux lorsque l'apprenant a recours au lexique de sa L1 ou d'autres L2 n'étant pas le français pour la recherche d'un équivalent en langue cible. Par exemple :

(7) *J'ai *just* mangé* pour «*Ho appena mangiato*»

On parlera de processus intralexical lorsque l'apprenant mobilise un répertoire dans la langue cible qui lui permet de produire une traduction non littérale. Nous y avons placé les simplifications sémantiques qui trahissent la valeur originelle de l'énoncé en langue source, bien que du point de vue grammatical elles soient correctes. Voici un exemple :

(8) *Ce roman parle d'une histoire réelle* pour «*Questo romanzo s'ispira ad una storia reale*»

Dans le tableau ci-dessous (9) nous avons compté le processus interlexical à l'intérieur des erreurs attribuables à la L1 ou à une L2 n'étant pas le français.

(9) Nombre d'erreurs attribuables à la L1, aux L2 et à d'autres variables [?] :

Type de test		Erreurs	Mor vb	L1	L2	?	SP spa	L1	L2	?	SP tem	L1	L2	?
IT.	TT	36	14	8	1	5	6	2	1	3	16	5	2	9
	TT+ct	28	10	6	-	4	6	3	2	1	12	5	2	5
HI.	TT	40	10	4	-	6	10	7	-	3	20	17	-	3
	TT+ct	26	6	1	-	5	8	5	-	3	12	8	-	4

Nous avons placé le processus intralexical parmi les erreurs attribuables à d'autres variables [dans le tableau ci-dessus (?)] différentes de la L1 et de la L2. À l'intérieur de ces autres variables, on trouve aussi des occurrences fautives attribuables à des stratégies d'hypercorrection lesquelles ne renvoient ni à la L1, ni aux L2, ni à la langue cible :

(10) *J'espérais que tu m'écrivais* pour «*Speravo che tu mi scrivessi*»

5 Conclusions

Les hispanophones ont réduit leurs interférences dans le domaine de la morphologie verbale dues à la L1 de 52% dans les tests accompagnés de co-texte, de 28% dans la syntaxe prépositionnelle spatiale et de 75% dans la syntaxe temporelle. Les italoophones ont fait de même avec une réduction de 25% dans la morphologie verbale, seul palier où les deux groupes convergent. Simultanément à ces réductions les erreurs dues à des processus intralexicaux persistent pour les hispanophones dans les tests avec du co-texte avec une augmentation d'un quart dans la syntaxe prépositionnelle temporelle, un maintien quantitatif dans la syntaxe spatiale et une réduction plus modeste que celle des erreurs relevant de la L1 dans le domaine de la morphologie verbale. La même dynamique est présente dans les hypercorrections des italoophones pour la morphologie verbale.

En ce qui concerne les traductions les plus employées dans le domaine de la syntaxe prépositionnelle, les interférences qui relèvent des processus interlexicaux sont moins nombreuses dans les tests avec du co-texte pour les deux groupes. Ce fait peut signifier que les apprenants préfèrent sélectionner directement dans leur répertoire en langue cible plutôt que de reproduire les structures de leur L1. Bref, à la fin de l'enquête ils préfèrent jouer sur l'interprétation de la traduction plutôt que sur la littéralité.

Plus généralement, on remarque que les traductions les plus employées en février disparaissent ou sont moins fréquentes deux mois plus tard pour les deux groupes (surtout pour les italophones où la diminution est supérieure de 60%). Cela montre que la traduction en tant qu'outil didactique n'implique pas un taux fixe de correspondances univoques chez les apprenants mais plutôt un taux flexible, dépendant d'autres variables comme leur immersion dans le contexte de la langue cible, leur motivation, etc.

Cela dit le séjour en France de six de nos huit apprenants entre février et avril est un facteur non contrôlé. En conséquence, nous ne pouvons pas évaluer dans quelle mesure l'évolution que l'on vient de dresser est due au séjour en France, d'autant plus que le niveau de socialisation a été différent pour chacun de nos apprenants.

Pour ce qui est de la question initiale de cette recherche, ces résultats suggèrent que le fait d'enrichir les tâches portant sur la traduction inverse avec des co-textes en langue source mène à une réduction des interférences lorsque les apprenants se trouvent dans le milieu d'apprentissage de la langue cible. Cela confirme l'idée que l'intégration de l'apprentissage formel dans des situations d'immersion déclenche des circonstances optimales pour l'acquisition d'une L2 (Ellis, 1994).

Cependant à l'avenir, il faudra expliquer l'impact du co-texte en langue source dans la traduction inverse en améliorant le dispositif d'enquête afin d'éviter que le contexte d'apprentissage en milieu francophone n'interfère dans l'analyse des résultats. Il serait utile de mener deux démarches parallèles (à l'intérieur de la classe italoophone et à l'intérieur de la classe hispanophone) consistant à proposer les tests sans co-texte à la moitié de la classe et les tests avec co-texte à l'autre moitié. Deux mois plus tard il faudra proposer à nouveau les mêmes types de tests aux mêmes groupes d'étudiants. Cette démarche permettrait de vérifier les conclusions préliminaires présentées ici.

Remerciements

Je remercie Daniel Véronique pour ses observations et annotations.

Références

ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

HOUSE, J. 2006. Text and context in translation. *Journal of Pragmatics* 38, pp. 338-358.

LAVAUULT, E. 1998. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Erudition. Collection « Traductologie ».

LEVY, J. 1967. Translation is a decision process. *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, vol. 2. Mouton, The Hague, pp. 1172-1182.

SÁNCHEZ-IGLESIAS, J.J. 2006. Conciencia y output en la traducción pedagógica. *Inmigración, cultura y traducción: reflexiones interdisciplinarias*. Ouvrage collectif. Universidad de Almería, pp. 307-314.

ⁱ « La définition de l'ensemble des expressions bien formées pour la logique propositionnelle correspond à des régularités retenues à partir d'analyses d'expressions d'une langue naturelle ». Chambreuil, M. Pariente, J.C. 1990. *Langue naturelle et logique : la sémantique intensionnelle de Richard Montague*. Berne. P. Lang.

ⁱⁱ Le symbole Ø indique les énoncés qui n'ont pas eu de réponse de la part des apprenants.