

## La compétence rédactionnelle en langue française du futur traducteur hispanophone

Nadia Duchêne

*Universidad Pablo de Olavide*

nducx@upo.es

### Resumen

El artículo analiza la competencia escrita de estudiantes hispanófonos en Francés Lengua Extranjera. El estudio se centra en el análisis de producciones escritas por estudiantes de segundo curso de la titulación de Traducción e Interpretación con el francés como primera lengua extranjera. En el estudio, se examinan los errores en un corpus de 120 textos escritos por 60 estudiantes. Todos los errores han sido objeto de identificación y clasificación en distintas categorías. El análisis de los errores y su frecuencia en los escritos permite poner de relieve las mayores dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de redactar en lengua francesa. El artículo propone una estrategia didáctica a partir del análisis contrastivo enfocada a mejorar la competencia escrita de los estudiantes. Los resultados muestran la eficacia del método sugerido.

**Palabras clave:** Francés como Lengua Extranjera, análisis del error, análisis contrastivo, producción escrita, traducción.

### Abstract

This article investigates and analyzes Spanish speakers FLE students' writing proficiency. The paper is focused on the analysis of written productions of students in second year of Translation and Interpretation Degree with French as first foreign Language. The paper examines errors in a corpus of 120 essays written by 60 students. All the errors in the essays were identified and classified into various categorizations. The study seeks to explore Spanish students' major writing difficulties in French as a Foreign Language (FLE) by analyzing the nature and proportion of their writing errors. The article proposes using bilingual parallel corpora as a didactic strategy in a way to enhance students' writing proficiency. Empirical results prove that the method proposed is indeed effective.

**Key words:** French as a Foreign Language, error analysis, contrastive analysis, text production, translation.

## 0. Introduction

La présente étude fait état de l'analyse de la compétence linguistique dans les productions écrites en langue française par des étudiants hispanophones suivant une formation universitaire dans la filière Traduction et Interprétation et pour lesquels la langue française est la première langue étrangère. L'analyse porte sur des textes rédigés par des étudiants de deuxième année dans le cadre de la matière intitulée *Culture et sociétés de la langue française*. L'objectif pédagogique de cette matière à caractère « instrumental » et « transversal » consiste à la fois à apporter aux étudiants une compétence interculturelle ainsi qu'un renforcement de la connaissance de la langue française (parallèlement au cours de langue proprement dit). Ces deux savoirs sont étroitement imbriqués et constituent un outil de travail essentiel pour la future activité professionnelle du traducteur. Nous sommes d'accord avec Risager (1998: 244) pour dire que le médiateur interculturel agit entre sa culture d'origine et la culture cible tout en utilisant la langue cible comme langue de communication avec des personnes dont c'est la langue maternelle. Les étudiants doivent donc mobiliser des habiletés à comprendre des événements ou des documents de la culture cible de sorte à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de manière appropriée en situation de communication exolingue.

Dans le cadre de cette matière, les étudiants sont amenés à produire des textes dans lesquels ils analysent un sujet spécifique ; ces textes constituent l'instrument d'observation de notre étude : l'analyse linguistique de leur production écrite en langue française. Il s'agit ainsi d'une recherche descriptive répondant à deux objectifs : d'une part, la description des écarts linguistiques d'étudiants universitaires hispanophones soumis à un exercice de rédaction en langue française et l'étude de la fréquence de chacun de ces écarts ; d'autre part, à l'issue de ce diagnostic, la détermination des besoins langagiers et la proposition d'une démarche de résolution face aux écarts rencontrés.

## 1. Qualité de la langue et norme : rappels théoriques

Les linguistes ont du mal à s'entendre sur la notion de qualité de la langue. En effet, les tentatives de définition de ce concept nous montrent que la difficulté à le délimiter demeure.

Aujourd'hui, la réflexion sur la qualité de la langue tient compte de la typologie textuelle, de la finalité du texte et des caractéristiques du destinataire, entre autres. En d'autres termes, il s'agit de discerner un certain nombre de paramètres linguistiques sur lesquels repose la qualité de la langue. Certains des paramètres relèvent du système linguistique, de ses règles et de ses composantes, d'autres de la norme prescriptive. Cet ensemble de variables linguistiques étant lié aux diverses situations de communication, nous sommes plus enclins à penser qu'il n'existe pas une qualité de la langue, mais plusieurs. Ainsi, divers indices de qualité peuvent être pris en

compte tels que la longueur des phrases en tant que critère de lisibilité (indicateur de compétence syntaxique), la précision et l'étendue du vocabulaire et les écarts de type normatif. L'écart linguistique renvoie à une production linguistique qui ne respecte pas l'une des règles du système de la langue. Quant à l'écart normatif, il s'agit d'une transgression de la norme prescriptive.

La langue peut donc être abordée en tant que système qui combine sens et texte permettant aux locuteurs d'une communauté linguistique de communiquer entre eux aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela, stabilité et codification de la langue sont nécessaires :

Saussure parle de l'immutabilité du signe linguistique, qui assure au code linguistique une stabilité qui permet d'utiliser une langue ou d'en apprendre de nouvelles. Paradoxalement, une autre des caractéristiques proposées par Saussure est la mutabilité du signe linguistique, qui permet à la langue d'évoluer. La mutabilité du signe linguistique se manifeste notamment par deux types de variations : les variations individuelles et les transformations dans le temps (Polguère, 2003: 35).

Seul un code commun rend la communication possible entre individus ; en ce sens, Chaudenson, Mougeon et Beniak (1993: 7) parlent de « noyau dur ». Une communauté linguistique partage nécessairement un ensemble de règles, de contraintes qui permettent que les énoncés produits par un membre de cette communauté soient compris par les autres. Cet ensemble de règles constituera l'instrument de la cohésion et de l'unité du groupe d'un point de vue linguistique : un énoncé tel que « Si j'aurais su, je n'aurais pas venu » sera qualifié de fautif. Il s'agit d'une observation formelle de la conformité au système de règles de la langue et non pas d'une appréciation subjective.

Cela étant, le système de la langue admet aussi une certaine hétérogénéité dans l'oral face à l'écrit ou dans le non-standard face au standard. On parle ici de variations ; il peut s'agir de variation régionale ou diatopique, de variation sociale ou diastratique (un ouvrier ne s'exprime pas comme un avocat), de variation situationnelle ou diaphasique ou encore de variation temporelle ou diachronique (Françoise Gadet: 1997). Ces variations sont, bien entendu, plus fréquentes dans la communication orale qu'écrite, le code écrit étant plus rigide et soumis à la norme. Cela signifie que la notion de langue est étroitement liée à la norme qui permet de l'analyser selon une perspective dichotomique : une production linguistique se conforme à la norme ou ne s'y conforme pas, autrement dit la forme est correcte ou ne l'est pas.

En ce qui concerne la norme, nous constatons qu'elle ne désigne pas un seul et unique emploi et que la notion recouvre différents axes linguistiques. Pour notre part et en raison de la limite de cet article, nous envisagerons la norme selon trois

conceptions : la norme descriptive, la norme prescriptive et une troisième dénommée la norme fonctionnelle.

La norme de type descriptif, inspirée par la linguistique distributionnelle, renvoie à l'usage des locuteurs. Ces derniers la fixent et elle est, de par ce fait, sujette à des changements en fonction des variations diastratiques, diatopiques, diachroniques, etc. La norme se définit ici par l'usage statistiquement majoritaire ; Alain Rey (1972) parlait de « norme réelle » par rapport à la « norme idéale ». Un écart par rapport à l'usage du plus grand nombre sera ainsi qualifié d'énoncé fautif.

La norme prescriptive pourrait se définir comme la « norme à imiter », celle qui décrète les formes considérées comme correctes et rejette les autres. Il y a donc erreur lorsqu'il y a écart par rapport à la formule privilégiée. Le choix qui consiste à discriminer formules convenables et formules fautives répond souvent à des enjeux politiques et sociaux. Selon Christian Baylon (1996: 162) :

La norme « coercitive » est donc un phénomène social qui s'appuie sur un jugement d'inégalité entre productions linguistiques, une façon d'isoler l'usage correct de ce qui est jugé relâché, incorrect, impur, fautif ou vulgaire : plus une attitude qu'une réalité linguistique.

La norme prescriptive est à l'origine de la grammaire normative, un ensemble de conventions linguistiques désignant d'un côté les formes autorisées conçues comme modèles à imiter et de l'autre, les formes proscrites. Dans une perspective diachronique, signalons toutefois un paradoxe ; en effet, la langue n'est pas intemporelle. C'est pourquoi des formes considérées fautives aujourd'hui, relevaient autrefois de la norme d'un point de vue prescriptif. Rajoutons enfin que cette norme prescriptive régit essentiellement le code écrit.

Nous pouvons donc observer que les rapports entre usage et norme sont fort complexes. C'est pourquoi nous évoquerons la norme fonctionnelle, laquelle se situe à l'intersection des deux précédentes. La langue ici est envisagée comme un outil de communication dont l'efficacité l'emportera sur « l'esthétique », autrement dit l'usage doit permettre de produire un discours aisément compréhensible. Ici, il y a erreur lorsque le registre ou la variété de langue ne respecte pas le contexte du discours. Le « bon usage » doit donc s'adapter à la situation de communication.

Ces différents concepts de normes se recourent et d'une certaine manière, se diluent. Une définition plurielle de la qualité de la langue nous semble intéressante puisqu'elle tient compte du fait que le langage est bel et bien une activité sociale qui relève d'un contexte de production. L'analyse de la qualité de la langue doit donc rendre compte des indices linguistiques, mais elle doit également observer le respect ou non de la norme prescriptive. Notre étude s'inscrit dans un contexte d'apprentissage de la traduction : la langue française est enseignée en tant que langue étrangère, cette dernière servant de pont entre deux univers linguistiques et culturels

permettant le transfert de discours du français vers l'espagnol ou de l'espagnol vers le français. Dans un tel contexte, nous retiendrons les propos de Culioli (1995: 59) pour qui : « Il n'y a pas de communauté parlant une langue où il n'y ait de pratiques normatives » sans nier toutefois la hiérarchisation des registres. Ces derniers peuvent se distinguer en trois principales catégories telles que standard, populaire et vulgaire. Par registre standard, nous faisons référence à une langue qui se caractérise par un ensemble plus large d'emplois (en comparaison avec le registre populaire, par exemple) et repose sur le critère de stabilité évoqué plus haut. La langue standard est donc envisagée ici comme cadre de référence permettant d'apporter plus de clarté dans les énoncés. Dans les différentes étapes qui s'échelonnent au cours de l'apprentissage, nous avons voulu dans un premier temps nous intéresser aux écarts à la norme prescriptive, c'est-à-dire aux éléments qui relèvent du code normatif, éléments objectivables, car vérifiables dans les ouvrages de référence élaborés à cet effet. Nous focaliserons notre attention sur les éléments stables de la langue qui constituent le socle de la lisibilité du discours écrit.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Corpus

Notre corpus comprend un ensemble de 120 textes rédigés par des étudiants dont la langue maternelle est l'espagnol, inscrits en deuxième année universitaire dans la filière *Traduction et Interprétation* durant les années académiques 2010-2011 et 2011-2012. Le fait de sélectionner deux années académiques consécutives nous a permis d'observer si la typologie des erreurs présentait les mêmes tendances d'une promotion à l'autre et si la stratégie appliquée en 2011-2012 pour améliorer la compétence écrite avait porté ses fruits. Ce corpus a été analysé afin d'une part, de constater les types d'écarts à la norme prescriptive, c'est-à-dire aux éléments qui relèvent du code normatif et d'autre part, d'examiner la fréquence des erreurs. Dans ce contexte d'apprentissage, nous avons considéré que les textes devaient être rédigés dans un français standard ; par conséquent, nous avons estimé que les registres de langue familière ou vulgaire étaient déviants. Dans le cadre de l'enseignement de la matière *Culture et Sociétés de la langue française*, conformément au programme du cursus officiel élaboré par l'équipe enseignante, l'objectif fixé en matière de compétence linguistique est le niveau B2 du cadre européen commun de référence<sup>1</sup> dont nous rappelons ici les principaux savoirs à atteindre en matière d'écrit : être capable d'écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets, être capable d'écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée, être capable d'écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que l'étudiant attribue personnellement aux événements et aux expériences.

---

<sup>1</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.

Ces textes, d'une longueur de 300 à 350 mots, ont été rédigés à la maison<sup>2</sup> et portaient sur des sujets imposés autour de l'actualité francophone. Ainsi, le corpus contient pour chaque année académique et chaque sujet, quinze (15) productions écrites dont les thématiques sont les suivantes : fait de société, politique, éducation et finalement, un résumé d'un texte journalistique ; soit un total de cent-vingt (120) rédactions. Il s'agit ainsi d'un échantillon qui présente une certaine homogénéité quant à la longueur et aux sujets abordés.

## 2.2. Les compétences à l'écrit

Elles répondent aux besoins des étudiants dans le cadre de leur future profession ; en d'autres termes, ce qu'ils doivent savoir pour pouvoir traduire. Pour être à même de jouer son rôle d'intermédiaire, le traducteur doit avoir une bonne maîtrise des deux langues de travail. Il est essentiel qu'il puisse déchiffrer le message original avec toutes ses nuances afin de le restituer dans la langue d'arrivée. Pour comprendre le texte en langue de départ, il doit savoir lire et pour faire comprendre le message émis, il doit savoir rédiger : compétence lectrice et compétence rédactionnelle sont donc primordiales. L'opération traduisante exige une rigoureuse connaissance linguistique au plan lexical, grammatical syntaxique, stylistique, etc. ; un ensemble de savoirs qui contribuera ainsi à améliorer la qualité des textes produits. C'est pourquoi nous considérons que les techniques de rédaction utiles au futur traducteur doivent tenir compte de cinq éléments essentiels :

<b>Le lexique</b>	Le traducteur doit savoir choisir des mots en fonction des contenus à véhiculer, du contexte linguistique dans lesquels il les emploie et de la situation de communication où s'insère son discours. La qualité d'un texte sera appréciée entre autres, en fonction de la richesse, de la variété et de la précision du lexique.
<b>Codes orthographiques (grammatical et d'usage)</b>	Leur non respect peut modifier le message que véhicule le texte et donc poser des problèmes de lecture et de compréhension.
<b>La syntaxe</b>	Elle constitue un aspect important de la production écrite qu'il est essentiel de respecter afin de transmettre un message au contenu clair et explicite. Contrairement à une communication orale, un message écrit mal construit, ne permet pas de remédier à une formulation éventuellement erronée entre les interlocuteurs.
<b>La ponctuation</b>	Elle sert à délimiter les unités syntaxiques et à repérer les unités de sens. Elle a aussi un rôle de marqueur de relation entre les phrases.
<b>La typographie</b>	Elle dicte la façon de présenter le texte et varie d'une langue à l'autre.

## 2.3. Grille d'évaluation

C'est en fonction de ces éléments que nous avons élaboré une grille d'évaluation afin de pouvoir classer les écarts à détecter dans les productions écrites

<sup>2</sup> Les étudiants pouvaient donc bénéficier de l'aide d'un correcteur automatique et consulter des ouvrages de référence.

des étudiants. Les rubriques que nous avons retenues ne prétendent nullement à la perfection ni à l'exhaustivité. Nous avons pour cela eu recours à plusieurs outils tels que des guides de rédaction élaborés à partir d'ouvrages spécialisés, de contacts avec des spécialistes de la langue française et avec les institutions européennes. Nous avons consulté des ouvrages tels que grammaires et dictionnaires ainsi que le logiciel *Anti-dote Prisme* v.5<sup>3</sup>. Il convient cependant de souligner deux difficultés majeures auxquelles nous nous sommes heurtés : tout d'abord la diversité en matière de terminologie de classification des erreurs d'un ouvrage ou d'une source de référence à l'autre et ensuite, l'élaboration d'une grille qui puisse être opérationnelle. Chacun des modèles de typologie présente un intérêt : certains sont analytiques, d'autres synthétiques. La complexité d'une telle classification réside davantage dans la distribution des formes fautives que dans leur diversité. Nous avons pu constater d'une part, des dénominations diverses et d'autre part, des catégories quasiment synonymes. Les chevauchements typologiques posent problème : où convient-il de classer la confusion entre « précédent » (adjectif verbal) et « précédant » (participe présent) ? Dans la catégorie « orthographe grammaticale » ou « orthographe d'usage » ? Notons également qu'en matière de typographie, les guides qui consignent les règles présentent souvent des divergences et des variantes sur des points précis. Il est donc difficile de trouver le code absolu qui fasse autorité. Nous pouvons mentionner une difficulté supplémentaire, à savoir les variantes au sein de la francophonie.

Certaines catégories d'erreurs pourraient d'ailleurs être comprises de manière différente par divers correcteurs. Lors de la phase de classification, certains écarts nous ont amenés à recourir à notre sentiment linguistique et d'autres, à faire appel au jugement de collègues ; les ouvrages de référence ne suffisent pas toujours à corroborer certitudes, intuitions et impressions. Cette classification est donc certainement discutable, mais elle tente à la fois de tenir compte des catégories d'erreurs les plus récurrentes à cette étape de la formation (2<sup>e</sup> année universitaire, niveau B2 à atteindre selon le Cadre européen commun de référence) et de ne pas multiplier différentes dénominations d'une même erreur. Nous sommes donc conscients des limites qu'elle présente, mais nous rappelons qu'il s'agit de la première phase d'une démarche qui sera poursuivie et enrichie dans une étude ultérieure. En ce qui concerne l'orthographe, nous avons admis l'usage traditionnel et l'usage rectifié proposé en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française. Pour des questions d'espace, nous avons omis des rubriques telles que la cohésion textuelle, le style ou encore les coquilles, aspects qui seront traités ultérieurement. Nous décrivons ci-dessous les six rubriques sélectionnées et nous les illustrerons à l'issue de la présentation des erreurs à l'aide de quelques exemples extraits des productions des étudiants.

---

<sup>3</sup> Ce logiciel québécois comprend un dictionnaire conventionnel, un dictionnaire des synonymes, un correcteur, une grammaire ainsi qu'un conjugeur. Outre sa fonctionnalité, il nous a semblé pertinent d'y recourir afin de tenir compte de plusieurs points de vue dans le cadre de la francophonie.

– *Syntaxe* : il s’agit de l’ordre des mots et des règles qui président à leur regroupement. La syntaxe régit les relations que les mots et les groupes de mots entretiennent entre eux dans la phrase. Les mots d’une langue se regroupent et s’agencent selon des schémas bien définis. Elle porte également sur la nature grammaticale des mots : dans ce cas, l’erreur se traduit par l’omission ou la présence d’un mot relevant d’une catégorie grammaticale spécifique, par le mauvais ordre des mots ou par le mauvais choix de ce mot dans cette catégorie, la concordance des temps, le choix de l’auxiliaire.

– *Lexique* : nous utilisons ce terme de façon synonymique avec « vocabulaire », c’est-à-dire comme étant l’ensemble des mots d’une langue. Pour notre étude, nous avons rassemblé sous cette rubrique les erreurs suivantes : l’attribution à un mot d’un sens qu’il n’a pas ; l’association de deux termes à l’origine d’un contre-sens ou d’une incompatibilité avec la réalité ; la modification d’une expression figée ; un anglicisme ou un hispanisme de forme ou de sens ; le mauvais choix du registre en fonction du contexte ; le caractère imprécis d’un terme ; l’emploi d’un mot considéré vieilli ou archaïque ; les pléonasmes et les barbarismes.

– *Orthographe grammaticale* : elle renvoie à la manière d’écrire correctement les mots en regard de la norme d’une langue en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Elle rassemble les fautes d’accord du verbe, de l’adjectif et du nom en genre et en nombre, du pronom et de l’adjectif démonstratif, possessif, indéfini, du participe passé et les barbarismes grammaticaux.

– *Orthographe d’usage* : il s’agit de la manière conventionnelle d’écrire correctement les mots, sans égard à leur rôle dans la phrase. Elle regroupe donc des erreurs de transcription des phonèmes (voyelles, consonnes, homophones lexicaux), l’élision, l’emploi de signes conventionnels tels que le trait d’union, la majuscule et les erreurs liées aux symboles et abréviations.

– *Ponctuation* : système de signes écrits conventionnels servant à donner plusieurs informations essentielles à la compréhension d’un texte, la ponctuation, le rythme l’élocution (pauses, hésitations, silences). Elle permet d’apporter des nuances à l’expression telles que l’étonnement, le doute ou l’ironie, d’établir des rapports syntaxiques entre les éléments de la phrase (séparation, regroupement) ainsi que des divisions logiques du texte (transition, explication, opposition).

– *Typographie (T)* : il s’agit essentiellement de savoir agencer les éléments d’un texte destiné à être imprimé ou affiché sur un écran. Nous avons retenu ici les règles sur l’emploi de l’espacement ou des majuscules distinctives et l’emploi de l’italique.

### 3. Résultats

Le tableau qui suit présente les différents types d’erreurs rencontrés, classés du plus fréquent au moins fréquent. Nous pouvons observer que le nombre total d’erreurs d’une année sur l’autre montre une évolution favorable : en 2010-2011, le



total des erreurs s'élève à 807 et en 2011-2012, à 654 (nous présentons plus bas la stratégie de résolution pour une amélioration des résultats). D'une promotion à l'autre, les difficultés rencontrées suivent une tendance globalement semblable. La syntaxe (37,91% en 2010-2011 et 39,29% en 2011-2012) et le lexique (20,69% et 20,03% respectivement) sont les domaines qui posent le plus de problèmes suivis de l'orthographe grammaticale (15,48% et 17,43%), de l'orthographe d'usage (11,89% et 11,16%), de la ponctuation (7,80% et 7,64%) et de la typographie (6,19% et 4,43%).

	2010-2011		2011-2012	
	<i>Nombre de cas</i>	<i>% du total</i>	<i>Nombre de cas</i>	<i>% du total</i>
<b>Syntaxe</b>	<b>306</b>	<b>37,91</b>	<b>257</b>	<b>39,29</b>
Phrase incomplète, omission ou présence fautive d'un mot	70	8,67	62	9,48
Choix fautif de la préposition	53	6,56	49	7,49
Construction de la phrase : ordre des mots, maladresse	37	4,58	32	4,89
Mode, temps verbal, auxiliaire	34	4,21	29	4,43
Confusion des catégories grammaticales : pronom, adjectif, article	33	4,08	24	3,66
Hispanisme syntaxique	31	3,84	27	4,12
Choix du possessif	28	3,46	19	2,90
Choix du pronom relatif	20	2,47	15	2,29
<b>Lexique</b>	<b>167</b>	<b>20,69</b>	<b>131</b>	<b>20,03</b>
Attribution à un mot ou une expression d'un sens qu'il/elle n'a pas	31	3,84	32	4,89
Caractère imprécis d'un terme	24	2,97	21	3,21
Anglicisme / hispanisme	24	2,97	20	3,05
Registre	22	2,72	19	2,90
Association de deux termes à l'origine d'un contre-sens ou incompatibilité sémantique	17	2,10	13	1,98
Barbarisme	19	2,35	12	1,83
Modification d'une expression figée	18	2,23	8	1,22
Pléonasme	11	1,36	5	0,76
Mot considéré vieilli ou archaïque	1	0,12	1	0,15
<b>Orthographe grammaticale</b>	<b>125</b>	<b>15,48</b>	<b>114</b>	<b>17,43</b>
Accord de l'adjectif et du nom en genre et en nombre	49	6,07	41	6,26
Accord du participe passé	26	3,22	22	3,36
Accord du verbe	20	2,47	19	2,90
Barbarismes grammaticaux	19	2,35	18	2,75
Accord du pronom et de l'adjectif démonstratif, possessif, indéfini	11	1,36	14	2,14
<b>Orthographe d'usage</b>	<b>96</b>	<b>11,89</b>	<b>73</b>	<b>11,16</b>
Signes conventionnels	36	4,46	28	4,28
Transcription des phonèmes, homonymes lexicaux	32	3,96	24	3,66
Élision	15	1,85	11	1,68
Symboles et abréviations	13	1,61	10	1,52

<b>Ponctuation</b>	<b>63</b>	<b>7,80</b>	<b>50</b>	<b>7,64</b>
Absence ou présence inutile d'un signe de ponctuation	48	5,94	43	6,57
Choix fautif d'un signe de ponctuation	8	0,99	2	0,30
Place du signe de ponctuation	7	0,86	5	0,76
<b>Typographie</b>	<b>50</b>	<b>6,19</b>	<b>29</b>	<b>4,43</b>
Majuscule distinctive	18	2,23	12	1,83
Espacement	17	2,10	10	1,52
Usage de l'italique	15	1,85	7	1,07
<b>TOTAL</b>	<b>807</b>	<b>100</b>	<b>654</b>	<b>100</b>

### 3.1. Syntaxe

Dans le cadre de la syntaxe, le type d'erreur le plus fréquent relève de la phrase incomplète et se traduit le plus souvent par l'omission d'un mot (absence de déterminant, de pronom personnel devant le verbe, de pronom devant le verbe pronominal) ou la présence fautive d'un mot (8,67% en 2010-2011 et 9,48% en 2011-2012). Le deuxième type d'erreur porte sur le choix de la préposition (6,56% et 7,49% respectivement) ; bien que la préposition soit analogue dans un certain nombre de cas dans les deux langues, certains verbes sémantiquement équivalents diffèrent quant à la présence vs absence de préposition. L'emploi de la préposition en français dans la complémentation verbale notamment devant l'infinitif et la proposition complétive est plus restrictif qu'en espagnol. La double particule pour exprimer la négation en français face à la seule marque *no* en espagnol est souvent source d'erreur de même que les doubles marqueurs dans la phrase interrogative française (*Qu'est-ce que c'est ?*) inexistantes en espagnol. En ce qui concerne, l'ordre des mots dans la phrase (le taux d'écarts s'élève à 4,58% et 4,89%), l'espagnol admet davantage de flexibilité ; il est donc courant de trouver dans la structure des phrases produites par les étudiants des calques issus de leur langue maternelle. Un type d'écart est lié à l'hispanisme syntaxique (3,84% et 4,12%) : l'expression de la forme progressive, par exemple, la structure *estar + verbe au gérondif*. Certaines formes fautives concernent le choix de l'auxiliaire pour la formation du passé composé en français ; en espagnol la structure est plus simple : *auxiliaire HABER au présent + participe passé du verbe*. La confusion quant à la nature grammaticale (4,08% et 3,66%) doit également être soulignée. Il n'est pas rare de trouver dans les productions écrites l'emploi d'un adjectif possessif à la place d'un pronom possessif. Le choix du pronom relatif (2,47% et 2,29%) pose également problème et entraîne souvent la faute d'accord du verbe avec l'antécédent.

Type d'erreur	Exemple
Omission de l'article	_ France est le pays des grèves.
Choix de la préposition	[...] les enfants qui étaient en train de se regarder <i>vers</i> les yeux.
Préposition fautive	Il va <i>à</i> exposer son point de vue lors de la réunion.
Ordre des mots	Les Villes de Bordeaux et de Marseille sont membres <i>notamment</i> de ce projet.

Article partitif « de » dans la phrase négative	Ils n'ont toujours pas trouvé <i>une</i> méthode satisfaisante [...].
Partitif après l'expression de quantité	La francophonie aurait apporté le plus beau trésor à beaucoup <b>des</b> anciennes colonies.
Hispanisme syntaxique	L'équipe de chercheurs <i>est en étudiant</i> les comportements des consommateurs. Les Français <i>se</i> divorcent plus souvent.
Choix de l'auxiliaire	Elle <i>a</i> sorti de la salle pour lui parler.
Confusion de la catégorie grammaticale	Ce sont <i>nôtres</i> familles.
Choix de l'adjectif possessif	[...] développement des anciennes colonies qui devraient à <b>son</b> tour [...].
Choix du relatif	La personne <i>que</i> parle, est étrangère.
Accord du verbe avec son antécédent	C'est moi qui <i>a</i> fait cette erreur.

### 3.2. Lexique

La deuxième grande catégorie d'erreurs concerne le lexique (20,69% en 2010-2011 et 20,03% en 2011-2012). La faute la plus courante consiste à attribuer un sens fautif à un mot ou une expression (3,84% et 4,89%). Les faux-amis posent les problèmes des similitudes fallacieuses et la ressemblance au niveau des signifiants entraîne parfois un glissement des signifiés entre les vocables. Cela nous amène à penser que les étudiants utilisent peu, ou mal, le dictionnaire ou ne remettent pas en question leur compréhension du sens des unités lexicales. Certaines productions contiennent des impropriétés, puisque les sens véhiculés par les expressions ou termes employés ne correspondent pas au sens visé.

Type d'erreur	Exemple
Attribution d'un sens fautif à un mot	Le <i>blanchissage</i> d'argent est sévèrement sanctionné par la justice. La <i>facture</i> du restaurant était élevée.
Anglicisme	L' <i>implémentation</i> d'une nouvelle firme aura de lourdes conséquences [...]. Il a obtenu son <i>degré</i> l'an dernier. Le <i>département</i> des boissons sera interdit aux mineurs.
Registre	Les étudiants sont revenus furieux de la <i>fac</i> [...].
Caractère imprécis d'un terme	Les <i>choses</i> sont difficiles à maîtriser.
Barbarisme	Le <i>quipropos</i> les empêche de concrétiser la démarche. Les activités sportives <i>ravigorent</i> les jeunes.
Modification d'une expression figée	Cette formule <i>enduit en erreur</i> les contribuables. <i>Tous et chacun</i> pourront en profiter. Le dessin est le violon <i>dingue</i> de ces élèves.
Pléonasme	Des <i>bénévoles volontaires</i> ont proposé un nouveau programme d'activités en plein air.
Mot considéré vieilli ou archaïque	<i>Présentement</i> , ils débattent la réforme éducative.

### 3.3. Orthographe grammaticale

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale (15,48% et 17,43% pour chacun des groupes), les difficultés pour l'apprenant sont souvent dues au fait que les marques des catégories grammaticales et des fonctions, qui dans d'autres langues sont restées articulées, ne se prononcent pas en français ; en espagnol *hombres* se distingue de *hombre* par l'ajout, en fin de mot, d'une consonne articulée au pluriel. En revanche, en français *hommes* est rigoureusement homonyme du mot *homme*. C'est l'article, qui dans de nombreux cas indiquera le nombre du mot : *l'homme / les hommes*. Ces observations sont également valables dans le cas des personnes du verbe. Le fait de conserver graphiquement les désinences en français peut expliquer l'origine de nombreuses causes d'erreur, notamment dans le cas des accords. Il s'avère donc essentiel pour l'orthographe grammaticale de recourir à un ensemble de lois logiques, certainement plus nombreuses que la plupart des règles d'orthographe d'usage.

Type d'erreur	Exemple
Accord de l'adjectif en nombre	[...] des immigrants qui ont des difficultés <i>linguistique</i> .
Accord du pronom en genre	[...] ni <i>l'un</i> ni l'autre des activités prévues au programme [...].
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	La somme que la mairie a <i>investi</i> est colossale.
Accord du participe passé des verbes pronominaux	Elles se sont <i>demandées</i> comment cela s'était passé.
Barbarisme grammatical	[...] les parents sont les premiers à <i>critiquers</i> la réforme éducative [...].
Accord (et barbarisme) de l'adjectif démonstratif au pluriel	<i>Cettes</i> élèves ont des difficultés d'apprentissage.

### 3.4. Orthographe d'usage

Dans le cas de l'orthographe d'usage (11,89% et 11,16% respectivement), les difficultés observées dans les productions relèvent encore de l'imperfection de la correspondance entre phonèmes et graphèmes dans la langue française. L'étudiant est souvent découragé et n'hésite pas à attribuer un caractère arbitraire à l'orthographe française ; en dépit de l'effort indéniable de nombreux ouvrages de référence qui consiste à regrouper les difficultés et à tenter d'établir des lois générales, les règles sont dans de nombreux cas, assorties de longues listes d'exceptions. Lecture, copie, « trucs » mnémotechniques, voire dictée, sont encore à l'ordre du jour. Par ailleurs, certaines erreurs produites par les étudiants hispanophones peuvent être liées au fait que les genres grammaticaux du français et de l'espagnol ne correspondent pas toujours. Ajoutons à cela le fait que le français contient un grand nombre de lettres dites quiescentes (muettes) dont l'origine est à rechercher dans l'histoire de la langue ; en effet, ces lettres muettes étaient prononcées autrefois.

Type d'erreur	Exemple
Transcription des phonèmes	[...] les touristes se rendaient dans les <i>hotels</i> en bord de mer. [...] cette année-là, les <i>amendes</i> furent délicieuses.
Signe conventionnel	La compétence inter-culturelle est primordiale.
Élision	Cette étape là n'était pas prévue <i>puisque elle</i> était trop difficile.
Symboles et abréviations	Au <i>XXième</i> siècle, les mentalités ont changé. <i>Mr.</i> Dubois, président de l'association a présenté son projet de réforme. Un test de 10 <i>sec</i> leur a été soumis. La <i>Cgnie</i> des voyages organisés [...] Étudiants, professeurs, syndicats, etc... [...]

### 3.5. Ponctuation

En ce qui concerne la ponctuation, la structure syntaxique de chacune des langues est à l'origine de quelques erreurs comme cela est le cas, par exemple, du pronom sujet espagnol qui n'est exprimé qu'en cas d'ambiguïté ou pour insister : *Él no está implicado en este asunto* rendu en français par *Lui, il n'est pas impliqué dans cette affaire*. De façon générale, les deux erreurs les plus courantes concernent l'absence d'un signe de ponctuation requis ou la présence indue de ce dernier (5,94% et 6,57%), la virgule représentant la plus grande source d'erreurs. L'erreur de ponctuation a néanmoins un registre d'application moins large et elle est davantage le fruit de négligences que de connaissances insuffisantes.

Type d'erreur	Exemple
Absence de la virgule	[...] si fréquente en France et en particulier à Paris la grève étonne les étrangers. Elle elle défend la nouvelle loi.
Absence de ponctuation (: / ?)	À la question Êtes-vous d'accord avec l'installation de caméras de vidéo surveillance Le Premier ministre répond que [...].

### 3.6. Typographie

Enfin la typographie qui rassemble un ensemble de conventions que le futur traducteur se doit de maîtriser parfaitement : les écarts sont très peu nombreux dans ce domaine grâce aux facilités qu'offre l'ordinateur en matière de traitement de textes et de mise en page. L'emploi ou pas de la majuscule est une erreur relativement récurrente.

Type d'erreur	Exemple
Usage de l'italique	Le livre <i>Pas si fous ces Français</i> aborde des sujets sociaux très intéressants.
Absence de majuscule / Présence fautive de majuscule	Les <i>français</i> ne respectent par leur langue. En <i>Novembre</i> , la réforme sera appliquée dans plus de 200 collèges.
Absence de majuscule distinctive ou présence fautive	La ville de Paris inaugure une nouvelle exposition.
Espace insécable	« C'est une question de temps », a-t-il souligné. Quelle déception!

#### 4. Stratégie de remédiation

Cette étude, bien qu'incomplète, nous a permis de dresser un panorama global des erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites en français par des étudiants hispanophones. Ces derniers bien souvent ont des difficultés à repérer les formules fautives et ne sont pas toujours conscients des insuffisances des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour résoudre leurs erreurs. Ils se fient généralement peu à leur intuition de locuteur, ce qui les conduit à opter pour des solutions qu'ils auraient spontanément écartées.

Cela nous a conduits à proposer certaines pratiques dans le cadre de notre enseignement. L'objectif doit être de permettre à chacun de reconnaître la variation, de lui donner les outils nécessaires pour l'amener à maîtriser sa production et l'adapter aux différentes situations de communication auxquelles il se verra confronté. Trois constats préalables s'imposent : tout d'abord, la connaissance imparfaite de la grammaire de la langue maternelle, ici la langue espagnole ; ensuite, nous sommes enclins à penser que le phénomène d'*homophonie* dans les deux langues exerce probablement une influence sur les écarts à l'écrit (à l'oral aussi d'ailleurs) dans la langue cible, le français ; finalement, il convient de simplifier l'utilisation du métalangage grammatical qui pose problème à un certain nombre d'étudiants. Pour pallier ces déficiences, il nous semble que la comparaison entre deux langues constitue un excellent moyen d'améliorer la connaissance de la langue maternelle et donc de la langue d'apprentissage. L'approche comparatiste aide à approfondir la réflexion grammaticale sur la langue maternelle et à réduire les interférences linguistiques. Cette perspective différentielle devrait contribuer à limiter les calques ou les emprunts abusifs. Pour ce faire, nous pensons qu'il est essentiel de privilégier une langue claire et dépouillée à cette étape de l'apprentissage. Il ne s'agit en aucun cas de renoncer à exploiter les possibilités d'expression en langue française, mais plutôt de garantir la meilleure communication possible en utilisant toutes les ressources par le biais d'un usage raisonné.

Pour mettre cette stratégie en pratique, deux exercices s'imposent : développer le goût de la lecture et augmenter la fréquence des activités d'écriture. Dans le cadre des activités d'écriture, une approche analytique nous semble pertinente. Après avoir expliqué les différents types d'écarts possibles, une fiche de référence contenant la typologie des erreurs illustrées par des exemples est remise aux étudiants. Cette étape est primordiale, car elle permet de vérifier la compréhension linguistique du métalangage employé : certains concepts comme « article » et « substantif » ne sont pas identifiés par les étudiants sous les termes rénovés de « déterminant » et « nom » respectivement et vice versa selon l'enseignement reçu au cours de leurs études secondaires. Chaque production donne ensuite lieu à un exercice systématique dont la démarche est la suivante : une première correction des écrits consiste exclusivement à signaler aux étudiants les erreurs et formules fautives de la production sans aucune annotation complémentaire. Les étudiants doivent remanier leur texte en remettant à

l'enseignant une grille d'autocorrection élaborée à cet effet. Cette grille vise à être simple, précise et opérationnelle :

<b>Français</b>
Erreur
Typologie
Correction proposée
Règle /norme
Exemples
Source(s) consultée(s)
<b>Espagnol</b>
Règle/norme
Exemples
Source(s) consultée(s)

Au cours de la phase de décryptage des écarts, lorsque les étudiants ne parviennent pas à identifier la catégorie à laquelle ils appartiennent, la discussion avec leurs camarades et l'enseignant sur le forum<sup>4</sup> conçu à cet effet, leur apporte des pistes afin qu'ils puissent poursuivre la recherche d'information pour remédier au problème.

Cette démarche systématique d'analyse des erreurs nous semble un exercice bénéfique pour plusieurs raisons : il est essentiel en traduction d'enseigner aux étudiants à savoir utiliser des ouvrages de référence de sorte à se familiariser avec la nature des informations qui y sont présentées. Le fait de confronter plusieurs sources documentaires et plusieurs opinions les exerce pour leur future profession à privilégier et à développer des habitudes de recherche d'informations. Dans le cas des erreurs lexicales, l'expérience nous a montré qu'ils ont une connaissance intuitive de certains phénomènes lexicaux sans parvenir à bien les définir. La méthode analytique les amène à prendre conscience de la structure des dictionnaires commerciaux et à constater que le lexique ne se résume pas seulement à une suite linéaire d'unités lexicales ordonnées par ordre alphabétique. En effet, synonymie, antonymie, polysémie et homonymie sont des notions, entre autres, qui apportent une vision plus cohérente du lexique et permettent de mieux comprendre les relations et les oppositions à l'origine du réseau complexe des unités lexicales. Enfin, l'approche contrastive avec leur langue maternelle leur permet de mieux saisir les mécanismes de son fonctionnement et de découvrir les similitudes ou différences avec la langue française. Cette méthode de travail oblige les étudiants à fournir davantage d'efforts, car ils ne peuvent plus se contenter de proposer « spontanément » une solution aux problèmes qu'ils ont rencontrés. Ils doivent vérifier leur proposition de rectification et la justifier « formellement » à l'aide des références consultées. Certes, la pratique de cet exercice

<sup>4</sup> Ces échanges et discussions se déroulent sur la plateforme Webct et sont organisés à une date et heures précises quelques jours après la remise des productions à chacun des étudiants.

systématique implique des contraintes lors de sa mise en œuvre, entre autres, une double correction pour le professeur et le suivi des discussions sur le forum. Pour les étudiants, les erreurs d'orthographe figurent parmi les mieux repérées et sont rectifiées relativement facilement. Celles qui posent davantage de problèmes sont celles qui relèvent de la syntaxe, en particulier de la construction de la phrase. Les écarts pour lesquels les étudiants n'ont pas su apporter de résolution satisfaisante font l'objet d'une session de tutorat au cours de laquelle sont fournis les éléments de réponse. Lorsqu'un étudiant rencontre un problème auquel il s'est déjà achoppé, il est alors plus en mesure d'identifier le « potentiel d'erreur ».

### Conclusion

Les résultats obtenus (diminution des erreurs recensées dans la promotion de 2011-2012, objet de l'expérience) à l'issue de la mise en œuvre de cette méthode nous montrent une efficacité certaine. Avec le temps, on observe une disposition favorable de l'ensemble des étudiants, devenus plus autonomes dans leur apprentissage et plus enthousiastes en raison de l'amélioration de leurs compétences à l'écrit. Les résultats obtenus auprès d'étudiants hispanophones devraient inciter à poursuivre l'étude des différences spécifiques auprès d'étudiants venant de différentes régions du monde et de langues maternelles diverses.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAYLON, Christian (1996): *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris, Nathan Université.
- CULIOLI, Antoine (1995): «Peut-on théoriser la notion de *qualité de la langue* ?», in Jean-Michel Eloy (éd.), *La qualité de la langue ? Le cas du français*. Paris, Champion, 51-64.
- GADET Françoise (1997): *Le français populaire*. Paris, Armand Colin.
- POLGUÈRE, Alain. (2003): *Lexicologie et sémantique lexicale: Notions fondamentales*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal (coll. Paramètres).
- REY, Alain (1972): «Usages, jugements et prescriptions linguistiques». *Langue française*, 16, 4-28.
- RISAGER, Karen (1998): «Language teaching and the process of European integration», in M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, 42-254.