

Marianne Lederer & Danica Seleskovitch, *Interpréter pour traduire*, nouvelle édition revue et corrigée. Paris, Les Belles-Lettres, Collection *Traductologiques* n° 4, 2014, XXXVIII + 480 p. ISBN 978-2-251-70004-5

Anne-Marie Widlund-Fantini

DANS **REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2015/1 Vol. XX , PAGES 121B À 123B  
ÉDITIONS **PUBLICATIONS LINGUISTIQUES**

ISSN 1386-1204

DOI 10.3917/rfla.201.0121b

Date de mise en ligne : 26/05/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2015-1-page-121b?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Publications linguistiques.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## COMPTES RENDUS

Alex Boulton & Henry Tyne, *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris, Didier, Collection *Langues & didactique*, 2014, 309 p. ISBN 978-2-278-07615-4.

Cet ouvrage apporte une contribution importante dans le paysage francophone des recherches en didactique des langues et nouvelles technologies. Les deux auteurs font en effet le point sur une approche d'enseignement/apprentissage des langues, l'apprentissage sur corpus (ASC) ; cette approche commence à rencontrer un succès certain en France (voir par exemple le dernier numéro des *Cahiers de l'ACEDLE* (11-1/2014) sur les corpus), mais elle a surtout bénéficié d'un intérêt soutenu et d'une bibliographie assez fournie dans le monde anglo-saxon (voir en fin d'ouvrage la liste fort intéressante des 116 références d'études portant sur l'ASC, dont 10 sont consacrées au français langue étrangère). Alex Boulton et Henry Tyne étudient cette approche didactique depuis un certain temps, dans le cadre notamment de l'équipe du CRAPEL (ATILF-CNRS, Université de Nancy), et c'est donc le fruit d'un travail approfondi, tant au niveau théorique que pratique, qui nous est livré ici.

L'approche dite *data driven learning* ou *apprentissage sur corpus* (ASC), s'est développée au cours des vingt dernières années grâce aux possibilités des nouvelles technologies, ainsi qu'aux avancées en matière de description des langues et de didactique des langues étrangères. C'est à la croisée de ces trois domaines que se positionne l'ouvrage. Cependant, l'originalité du livre est aussi de montrer en quoi ce type d'apprentissage est à la fois novateur et "classique", l'apprentissage sur corpus s'inscrivant en effet dans une tradition didactique bien établie. L'ASC n'est en effet rien d'autre qu'un apprentissage à partir de "documents authentiques", élément phare de l'enseignement des langues depuis l'approche communicative ; il s'agit cependant de documents authentiques pour ainsi dire "infinis", puisque les corpus, ouverts ou fermés, donnent accès à des bases de données riches, extrêmement variées et documentées. Ce faisant, l'apprentissage sur corpus s'appuie sur deux méthodologies assez récentes : en linguistique, il s'agit de la méthodologie de recherche sur corpus qui s'est développée et perfectionnée avec l'apparition de nouveaux logiciels de recherche et la montée de la linguistique informatique ; en didactique et pédagogie, cette approche se situe résolument du côté des dernières expérimentations en la matière, et qui visent à favoriser l'autonomisation de l'apprenant.

La force de l'ouvrage tient à deux points importants. D'abord, les auteurs manifestent un souci constant d'appuyer leurs explications sur les recherches existantes, qu'elles soient linguistiques ou didactiques, afin de montrer combien l'apprentissage sur corpus, même s'il paraît relativement récent et novateur en France, a déjà fait ses preuves ; Alex Boulton et Henry Tyne le savent bien puisque ce travail est, entre autres, le résultat d'expérimentations et d'applications pédagogiques réussies, mais les auteurs ont à cœur de mettre en avant leur filiation avec d'autres études, qui portent surtout sur l'anglais langue étrangère. Le deuxième axe important de leur ouvrage tient dans la volonté de toucher un public large : le livre s'adresse bien sûr aux chercheurs en didactique des langues étrangères, mais aussi aux enseignants et aux apprenants. Alex Boulton et Henry Tyne veulent montrer, exemples à l'appui et explications pédagogiques en sus, que l'apprentissage sur corpus est à la portée de (quasi) tout le monde.

Le livre est constitué de sept parties qui visent à présenter la démarche d'apprentissage sur corpus en allant du plus simple au plus complexe.

Le premier chapitre montre en quoi les corpus ont renouvelé l'enseignement des langues. L'apprentissage sur corpus favorise en effet la pédagogie de la découverte, puisque l'un des objectifs principaux de l'ASC est de fournir aux apprenants des outils (notamment techniques, mais aussi des manières d'apprendre) qui leur permettent d'utiliser en autonomie des bases de données. Il faut alors apprendre à utiliser ces dernières, à faire des observations utiles sur la langue et tester des hypothèses. C'est non seulement le rôle de l'apprenant qui change – ou qui est enfin, pourrait-on dire, au centre de l'apprentissage – mais aussi celui de l'enseignant qui doit réévaluer sa place, son rôle, ses missions par rapport à l'apprenant.

Pour l'un comme pour l'autre, les nouvelles technologies offrent des outils particulièrement efficaces, et les deux parties suivantes de l'ouvrage présentent les différents types de logiciels qui permettent de travailler sur un corpus informatisé, et comment ils ont pu être utilisés en classe de langue. Les auteurs présentent de manière simple et pédagogique, à l'aide d'exemples et d'illustrations, ce qu'enseignants et apprenants peuvent faire avec des corpus. C'est là, selon nous, l'un des atouts majeurs du livre : montrer qu'une connaissance commune de la langue et de l'outil informatique donne d'emblée accès à des utilisations didactiques efficaces. Point n'est absolument besoin d'accéder à des corpus créés par des linguistes, Google fournit déjà des options de recherche particulièrement intéressantes pour la classe de langue. Partant du connu, les auteurs peuvent alors montrer les potentialités d'autres corpus accessibles en ligne et dans plusieurs langues (espagnol, français, anglais).

Cette première présentation des possibilités de l'apprentissage sur corpus est suivie de deux chapitres réflexifs qui traitent de l'ASC du point de vue de l'enseignant (chapitre 4) et du point de vue de l'apprenant (chapitre 5). Le chapitre 4 aborde en effet les principales questions que peuvent se poser les enseignants : Comment enseigner avec un corpus ? Comment appréhender le problème de la représentativité des données ? Comment traiter la variation, etc. ? Le chapitre 5 présente les avantages de l'ASC du point de vue de l'apprenant. Revenant sur les résultats des études existantes en matière d'efficacité de l'apprentissage sur corpus, les auteurs montrent que l'ASC favorise de nouvelles pratiques d'apprentissage et de nouvelles méthodologies, et qu'enfin elle peut constituer une alternative efficace aux manuels et dictionnaires de référence.

Enfin, les deux derniers chapitres présentent les fonctionnalités plus poussées de l'apprentissage sur corpus. Dans le chapitre 6, les auteurs expliquent comment mettre en place des recherches avancées à partir de corpus disponibles en ligne (travailler à partir des occurrences d'un mot, interroger les formes synonymes, les collocations, etc.). Le chapitre 7 propose enfin différents sites et outils qui permettent de créer son propre corpus pour l'enseignement.

Pour conclure, ce livre constitue un ouvrage de référence sur l'apprentissage sur corpus, pour le chercheur car il y trouvera une présentation et une bibliographie complètes, et pour les enseignants et les apprenants car ils pourront y puiser nombre de conseils et ressources utiles.

Juliette Delahaie, *Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense*

Marianne Lederer & Danica Seleskovitch, *Interpréter pour traduire*, nouvelle édition revue et corrigée. Paris, Les Belles-Lettres, Collection *Traductologiques* n° 4, 2014, XXXVIII + 480 p. ISBN 978-2-251-70004-5.

Cet ouvrage, quatre fois réédité de 1984 à 2001, regroupe des articles formant la synthèse des réflexions théoriques menées par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer sur l'interprétation de conférence, la traduction et le langage en général. Pourquoi rééditer aujourd'hui ce recueil de textes parus entre 1970 et 1983 ?

Quand Seleskovitch et Lederer, interprètes de conférence, ont commencé leurs travaux de recherche, la traduction était considérée comme un simple contact de langues, et à ce titre, rangée sous la bannière de la linguistique. Or ces deux chercheurs savaient du fait de leur pratique professionnelle qu'il s'agissait non de transposer simplement des mots, mais de transmettre le vouloir dire d'un locuteur. Voulant comprendre le processus de la compréhension, elles ont posé les bases de la "Théorie interprétative de la traduction" (TIT), désormais connue dans le monde entier.

Depuis les débuts des travaux de Danica Seleskovitch dans les années 1960, la traductologie, comme les sciences du langage, ont connu de profondes mutations. La linguistique s'est ouverte à la pragmatique et s'est écartée de la langue-système. Peu à peu, les éléments centraux de la théorie interprétative ont été corroborés par d'autres disciplines : le processus de la compréhension, dès 1974, par la psychologie génétique de Piaget, avec le principe d'assimilation/accomodation, puis par la psychologie cognitive (Van Dijk & Kintsch 1983 ; Kintsch 1998), eu égard à l'importance du contexte et du bagage cognitif pour la compréhension, et tout récemment, par la psychologie cognitive expérimentale (Dehaene 2014). De même, la *déverbalisation*, ce stade intermédiaire avancé par la TIT entre la compréhension et la reformulation que les cognitivistes et les psycholinguistes (Le Ny 1989 ; Pinker 1994 ; Laks 1996) appellent "représentation mentale", de même enfin, le jeu explicite/implicite (le principe de la *synecdoque* décrit par Marianne Lederer). Désormais, à l'instar de Seleskovitch et Lederer, les cognitivistes reconnaissent le rôle de l'inférence et de l'analogie dans la compréhension (Sperber & Wilson 1986 ; Lakoff & Johnson 1980 ; Fauconnier & Turner 2002 ; Hofstadter & Sander 2013).

Aujourd'hui, à la lecture d'*Interpréter pour traduire* une constatation s'impose : ces textes, des classiques de la traductologie d'expression française, loin d'être dépassés, étaient véritablement visionnaires, et se situent à la pointe des progrès actuels des sciences cognitives. Remercions les Belles Lettres de les avoir réédités, et de les avoir ainsi mis à la disposition d'une nouvelle génération de traducteurs et traductologues.

Anne-Marie Widlund-Fantini

(précédemment chef de l'unité française de l'interprétation au Parlement européen)

Dehaene, S. (2014). *Le code de la conscience*. Paris, Odile Jacob.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think : Conceptual Blending and the Mind's hidden Complexity*. New York, Basic Books.

Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). *L'Analogie, cœur de la pensée*. Odile Jacob.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a Paradigm for Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago, The University of Chicago Press.

Laks, B. (1996). *Langage et cognition. L'approche connexionniste*. Paris, Hermès.

Le Ny, J.F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, PUF.

Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris, PUF.

Frida Splendido, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs : Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. Etudes Romanes de Lund 92, Centre for Languages and Literatures, Lund University, 2014, 316 p. ISBN 978-91-978017-5-1.

Splendido (2014) presents a longitudinal study examining the acquisition of two phonological phenomena by bilingual Swedish- and French-speaking children. The study focuses on the development of two phenomena that operate at distinct phonological levels: voice onset time

(VOT), a case of subphonemic variation, and liaison, a case of external sandhi. While the development of liaison is investigated only in French, the study of VOT allows for a developmental comparison between the two languages.

This study is a welcome addition to the field of L2 phonological acquisition as it addresses how L2 acquisition may differ from L1 in early bilinguals. It has been proposed that exposure to a L2 must take place before the age of 5-6 years in order for the learner to achieve a nativelike outcome (Flege 1999). As Splendido points out, however, more recent work has suggested that a sensitive period may begin to operate as early as 3-4 years. Regarding morpho-syntactic development, Meisel (2009) proposes that if exposure to two languages begins at or before the age of three, both will be learned to native levels, while exposure to a L2 initiated after the age of eight will more closely resemble adult L2 learning (assumed to be incomplete and non-nativelike). Exposure that begins between three and eight years is thought to result in outcomes that encompass features of both L1 and L2 learning, however very little work has examined how the L1 and L2 may interact in young bilinguals. It is this period of development that is the focus of the current study.

Splendido follows three groups of children over a period of three years, roughly from 3-6 years old, who were studying at the Lycée Français Saint Louis, a bilingual (French and Swedish) school in Stockholm. The first group (1L1), serving as a monolingual control, consisted of two children being raised in a completely monolingual French environment with very limited Swedish input<sup>1</sup>. A second group (2L1) of three simultaneous bilinguals were bilingual in both Swedish and French from birth. A final group of three children (eL2, for *enfant* L2) were considered to be successive bilinguals, and therefore L2 learners, in that Swedish is the L1, while exposure to French only began once the children entered the Lycée Français after the age of three.

Splendido first reports experiments investigating the development of VOT. The two languages under investigation differ in their realization of VOT in that word-initial voiceless plosives are aspirated in Swedish and thus have a long lag VOT (> 40 msec), while the same segments in initial position in French are produced with a short lag VOT (< 40 msec). Previous work has suggested that bilingual children differentiate VOT in their two languages, but that measurements are not always comparable to monolingual speakers of either language. Existing research on the acquisition of VOT in adult L2 learners has primarily shown three outcomes: cases of L1 transfer in which L2 VOTs are closer to L1 measurements; nativelike L2 VOTs that are equivalent to monolingual L1 measurements; and finally compromise VOTs that fall somewhere between L1 and L2 measurements, but are equivalent to neither. The third type accounts for the majority of (adult) L2 findings thus far. In both the 2L1 and eL2 groups, Splendido specifically sought to investigate not only whether the children differentiate VOT in their two languages, but also at what point in development this separation begins.

Measurements of VOT were taken three times at one-year intervals using a picture-naming task. VOT productions of the two 1L1 participants served as a monolingual reference for the other two participant groups and were in line with previous work showing that child VOTs in French are generally higher than adult values, but that they normally conform to adult values by the age of 10 (Watson 1990). The 2L1 learners were found to differentiate VOT in French and Swedish from the very first recording, producing nativelike short-lag VOTs in French and nativelike long-lag VOTs in Swedish. The eL2 participants also differentiated VOT in the two languages from the first recording, but French values were not completely nativelike. The first

<sup>1</sup> However improbable it may seem that two children could grow up in Sweden and not have significant exposure to Swedish, Splendido notes that even after three years of schooling the Swedish of the two 1L1 participants was limited to only a few words.

eL2 recording in French showed a high proportion of long-lag VOTs relative to the 2L1 group, presumably due to transfer from Swedish. In the second and third recordings, however, French productions from the eL2 group show a much higher proportion of short-lag VOTs as the children's French productions came more in line with monolingual values, indicating that the eL2 children were further separating the phonological features of the two languages. As Splendido points out, given that differentiation between the two languages was already present at the first recording in both bilingual groups (taken between ages 3;7 and 4;5), more research will be needed in order to pinpoint at exactly what point in development bilingual children start to separate subphonemic detail in their two languages.

The second half of the study investigates the development of obligatory liaison in the three participant groups. While much research has been undertaken on liaison in both L1 and L2 acquisition (see Wauquier & Shoemaker (2013) for a review), this is the first study to examine its development in both simultaneous and successive bilinguals. Previous L1 research has identified production errors that consistently appear in children learning liaison. Children initially (up to age three) produce "chunks" of speech such as [ɛnuʁs] *un ours* "a bear" that can include the determiner (Word1) and noun (Word2), without necessarily being aware that the chunks are comprised of different lexical units. Children then start to segment these chunks, often omitting the LC completely ([døʁs] for [døʁs]) or misinterpreting the resyllabified liaison consonant (LC) as a fixed initial consonant and substituting one LC for another ([dønuʁs] for [døʁs] *deux ours* 'two bears'). Finally, toward the age of 5, children realize that, while the LC is realized as the onset of Word2, its segmental content comes from Word1. Production data from L2 learners (primarily adults) have on the other hand revealed errors that are presumed to be linked to the influence of written forms, including the use of the graphic LC (e.g. [ɛgʁɑ̃dami] for [ɛgʁɑ̃tami] *un grand ami* "a great friend") and LCs that are not resyllabified and may be produced with a glottal stop (e.g. [ɛn.ʔom] for [ɛ.nom] *un homme* "a man"). The only type of error seen in the existing literature in both L1 and L2 learners is the complete omission of the LC.

Liaison productions in Splendido's study were recorded seven times over a 19-month period, roughly from ages 4;0 to 6;5. Productions were gathered by means of a picture-naming task that elicited instances of obligatory liaison and tested six target words of one to three syllables (*arbre*, *avion*, *éléphant*, *escargot*, *ordinateur*, *ours*) in both the singular and the plural (e.g., *un arbre* "a tree" and *deux arbres* "two trees"). Productions observed in the 1L1 group largely correspond to existing L1 data. Of 168 possible liaisons (84 per child), 117 were produced correctly. Thirty-five out of 39 production errors in this group were omissions and four were substitutions. The 2L1 group was largely comparable to the 1L1 group in that the most commonly observed error was also the complete omission of the LC, accounting for 33 out of 37 errors across the three children. Four substitutions were also observed. The majority of the omissions and all of the substitutions occurred in the first four recordings. Not surprisingly, the eL2 group showed the most individual variation. Of the three eL2 children, one produced only seven correct liaisons across the seven recordings, while another produced 18 and the other 44 correct liaisons. The eL2 group produced 89 omissions and 29 substitutions overall. The initial state of the eL2 children is characterized primarily by omissions, as these children do not seem to start with multiword "chunks" as the 1L1 and 2L1 children do. Splendido notes that the lack of chunks in initial eL2 productions more closely resembles the initial state of adult L2 learners than that of monolingual and simultaneous bilingual learners.

One particularly provocative finding is the production of LCs that were not resyllabified (*non-enchaînée*) in the 2L1 and eL2 groups. Three children (two 2L1 and one eL2) produced the correct LC without resyllabifying it across the word boundary. This error has been observed in adult learners of French (e.g. Thomas 2004), but has not previously been attested

in children (bilingual or monolingual). Presumably, the influence of Swedish, a language that marks word boundaries more saliently than French, has influenced the initial representations formed by the 2L1 and eL2 learners. As Splendido points out, this finding runs contra the constructionist model of Chevrot & al. (2009), who propose that (pre-literate) learning emerges from usage conditioned by the frequency of lexical information in the input and that children stock multiple exemplars of vowel-initial words (e.g., *ami* is stored in the lexicon along with *nami*, *tami*, and *zami*). However, non-resyllabification in these children suggests that they have developed mental representations of Word1 that include a prosodic position for the LC, which lends more support to the autosegmental model proposed by Wauquier (2009). Wauquier proposes that abstract representations are established in the phonological grammar during development and that liaison can be formalized in terms of floating segments attached to prosodic slots.

Splendido's work fills a major gap in the developmental literature as it is a much-needed attempt to tease apart factors at play in early L1 and L2 phonological acquisition. The results suggest that acquisition in successive bilinguals (eL2 learners) shows characteristics of both L1 and adult L2 acquisition. Specifically, while the initial state of successive bilinguals resembles that of adult learners, their development progressively approaches that of monolingual and simultaneous bilinguals. However, while the results shed much light on phonological development in early bilinguals, the limited number of participants makes it hard to generalize to larger populations. One further contribution of the study is therefore that it offers several fruitful avenues for continued research.

Ellenor Shoemaker, *Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3*

- Chevrot, J.P., Dugua, C. & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: A usage based account. *Journal of Child*: 36, 557-596.
- Flege, J. (1999). Age of Learning and Second-language Speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 101-132.
- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28-1, 5-34.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 365-382.
- Watson, I. (1990). Acquiring the voicing contrast in French: A comparative study of monolingual and bilingual children. In J.N. Green & W. Ayres-Bennett (Eds), *Variation and change in French*, London, Routledge, 37-60.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? *Aile...Lia*, 2, 93-130.
- Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers: a review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction, and Acquisition*, 4-2, 161-189.