

ANALYSE D'ERREURS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION EN CLASSE DE FLE

Kagiso Jacob SELLO

Université du Botswana, Botswana

SELLOJK@mopipi.ub.bw

Article reçu le 7 mai 2017 | révisé depuis le 9 mai 2017 | accepté le 25 juin 2017

RÉSUMÉ. En s'appuyant sur une analyse d'erreur étiologique par le biais du modèle de l'analyse matricielle définitoire, la présente étude se propose de déceler les paramètres de l'environnement d'apprentissage sur lesquels une intervention est requise pour améliorer la qualité de l'enseignement de la traduction professionnelle (Sello, 2012) à destination des apprenants des langues étrangères. Pour ce faire, nous avons analysé les erreurs de traduction des apprenants de français langue étrangère qui suivent un programme de traduction en vue d'en identifier les sources. Les résultats de l'étude ont montré que la difficulté à développer la compétence traductionnelle chez les apprenants de langues étrangères ne réside pas uniquement dans la maîtrise insuffisante des langues étrangères mais est également imputable à l'organisation de l'enseignement ainsi qu'à l'environnement de travail des apprenants. Les mesures destinées à réduire la probabilité d'occurrence de ces erreurs pourraient donc aider à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : *analyse d'erreur, analyse matricielle définitoire, enseignement/apprentissage, traduction professionnelle*

ABSTRACT. Building on an etiological analysis of errors through the Defining Matrix Analysis model, this study proposes to find the parameters of the learning environment on which an intervention is required in order to improve the quality and the efficiency of a translation course offered to students in a French as a foreign language class. To achieve this goal, we analysed translation errors made by learners with the aim of identifying their sources. The results of the study shows that the difficulty in developing foreign language learners' translation competency does not only lie in learners' insufficient command of the foreign language but can also be attributed to the organization of teaching as well as the environment in which learners work. Measures destined to reduce the probability of occurrence of these errors could therefore help improve the quality of teaching/learning.

Keywords : *defining matrix analysis, error analysis, professional translation, teaching/learning.*

INTRODUCTION

« *Errare humanum est, perseverare diabolicum est* ». Ce proverbe doit en effet être cité 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 humaine, la deuxième partie, moins connue, invite à apprendre par l'expérience et considère la récurrence d'une même erreur comme inexcusable.

Dans tous les contextes d'apprentissage, il est inévitable que l'apprenant fasse un certain nombre d'erreurs. Elles semblent être un passage obligatoire dans l'apprentissage des connaissances. Néanmoins, si la nécessité de la présence de l'erreur dans l'apprentissage n'est contestée par personne, puisque « [si l'élève] ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien » (Rousseau, 1990 p.185), la manière dont l'enseignant doit l'appréhender est 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 :

[...] il faudra le guider un peu, mais très peu, sans qu'il y paraisse. 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. (Rousseau, 1990, p.219)

L'opinion de Condorcet (1794) est différente dans le sens où c'est pour lui le rôle de l'enseignant d'accompagner et d'aider l'élève à détecter les erreurs et à les corriger :

Il est impossible qu'aucun Élève ne se soit trompé dans les règles qu'on lui a données pour exemples. L'instituteur a dû le remarquer, et montrer en quoi consistait l'erreur, et quelle en était la cause. Il doit ici rappeler ce fait, pour faire sentir aux Élèves l'utilité dont il est pour eux de savoir reconnaître eux-mêmes leurs erreurs. (p.111)

Si 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

celui qu'on nomme aujourd'hui 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 reconnaître les erreurs qu'il commet mais également d'en chercher les causes. Il convient alors, avant toute chose, de donner des précisions sur ce que nous entendons par erreur.

En situation d'apprentissage, 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). Le statut de l'erreur en classe de langue étrangère a beaucoup évolué ces dernières années. L'erreur n'est plus considérée comme la conséquence d'un niveau d'intelligence inférieur ou d'un dysfonctionnement. Or, elle n'est toujours pas prise en compte dans la conception ou l'amélioration des programmes d'apprentissage. On se contente de corriger les erreurs sans pour autant chercher à comprendre le sens qu'elles peuvent avoir et par conséquent les opérations intellectuelles dont elles sont la trace (Condorcet, 2006).

La recherche des traces de ces erreurs équivaut à décortiquer 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 très précieuses pour les enseignements que leur étude nous fournit à la fois sur les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et le contenu du programme d'apprentissage. Mais leur analyse ne peut être bénéfique que si les résultats qui en découlent sont traduits en objectifs d'enseignement car l'analyse d'erreurs donne des indices sur la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et d'enseignement, ce qui en fait un témoin précieux pour repérer les origines des

difficultés des apprenants. 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 signifie la présence d'un obstacle que les étudiants n'arrivent pas à franchir, qui motive l'enseignant à rechercher l'origine de cet obstacle et à mettre en œuvre par la suite tous les moyens nécessaires pour aider les étudiants à le franchir.

L'erreur n'est jamais le fruit du hasard mais est induite par une certaine logique qui mérite d'être analysée. Sa visée est donc double, à la fois diagnostique et pronostique. On retrouve cette même idée chez Porquier & Besse (1984) 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 (Porquier & Besse, 1984)

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 car 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 et avec pour objectif de mettre en place des activités pédagogiques mieux adaptées aux difficultés spécifiques et ainsi faciliter 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.

L'analyse des traductions faites par des apprenants de langues étrangères modifie nécessairement la représentation initiale que l'enseignant se fait des apprenants et permet de voir ce qui était au départ invisible. En effet, chaque enseignant a ses propres suppositions sur les origines des erreurs commises par les apprenants 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. Que ces origines puissent être discutées n'enlève rien à la valeur de l'étude qui a été conduite pour les rendre visibles. Mais nous aurions tort d'écarter ces impressions de nos analyses au prétexte qu'elles sont personnelles et par conséquent non scientifiques. En effet, ces impressions sont aussi importantes que l'analyse en elle-même car elles constituent un fond 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, 2011). Alors, comment peut-on analyser les erreurs d'apprenants afin que les résultats qui en découlent soient les plus pertinents possible ? Quel type d'analyse choisir ?

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

d'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. Cette approche est rapidement limitée 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 sa remédiation, dont l'objectif est de permettre à l'apprenant de s'approprier des connaissances et savoirs qu'il aurait dû acquérir au cours d'un apprentissage antérieur.

La deuxième approche, que nous adoptons dans notre recherche, est l'approche dite étiologique. Elle consiste à analyser des productions faites par les étudiants afin de repérer les origines de toutes les erreurs commises. 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 nous permet ainsi de décoder les contextes dans lesquels les erreurs ont été commises et d'en identifier les origines probables, ce qui nous permettra par la suite de 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 prendre en compte 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. On traite l'erreur dans un contexte global.

MÉTHODE

Afin d'identifier les sources d'erreurs de traduction observées et de les étudier, nous avons entrepris une étude des erreurs à la fois analytique et explicative. En effet, si des écarts existent en termes de qualité entre deux services, le seul moyen, à notre avis, de rendre compte de la nature et de la cause de ces écarts est d'analyser et de décrire les deux services, en vue de les comparer. Il faut donc en un premier temps analyser puis décrire le service attendu, sous la forme d'une traduction que nous proposerons et en un deuxième temps, analyser puis décrire le service obtenu, c'est-à-dire les traductions faites par les étudiants. Cette étape d'analyses et d'explications doit être suivie d'une étape de comparaison des deux services afin d'évaluer les écarts et tenter d'expliquer ce qui les aurait occasionnés.

Définition du cadre de l'analyse

L'analyse des données nécessite que le cadre dans lequel elle va se dérouler soit au préalable précisément défini. Ce cadrage de l'analyse permet entre autres de définir les supports et les limites de l'analyse. Autrement dit, l'analyste établit l'objet de son travail, la manière dont il va travailler, et jusqu'où il peut conduire ses analyses. Ainsi, cette étude s'appuie sur un corpus de matériel invoqué (Van der Maren, 2003), c'est-à-dire des documents qui n'ont pas été produits expressément pour les besoins de l'étude. En effet, ce corpus est constitué de copies d'examens de fin d'année du programme de traduction passés par la population enquêtée en 2009, 2010 et 2011. Les traductions que nous avons analysées ici sont du français vers l'anglais. En ce qui concerne les critères d'inclusion, nous avons opté pour une méthode permettant de recueillir des informations précises sur un nombre limité de traductions à analyser étant donné les difficultés techniques que soulève l'observation fine d'une population importante : cinq traductions du français vers l'anglais comprenant en tout quatre-vingts phrases à analyser. Par conséquent, les résultats que nous présentons n'ont qu'une valeur indicative et nous permettent de proposer quelques pistes de réflexion

susceptibles d'être approfondies par la suite en utilisant des méthodes plus expérimentales.

Les traductions retenues pour l'analyse sont représentatives des traductions habituellement réalisées par notre population d'enquête. Comme les copies sont donc assez similaires, nous avons écarté les doublons (les traductions présentant les mêmes types d'erreurs). Par ailleurs, nous n'avons pas voulu entreprendre une recherche quantitative dans la mesure où ce qui nous intéresse et ce qui pourrait nous aider à répondre à nos questions ne se mesure pas en termes de quantité. Autrement dit, ce n'est pas le nombre d'étudiants qui commettent la même erreur qui nous permettra de résoudre le problème formulé mais plutôt la nature de l'erreur, son origine et les conditions dans lesquelles elle a été commise. Conséquemment, les analyses que nous avons conduites n'ont pas vocation à rendre compte de toutes les erreurs de traduction commises par les étudiants. Elles pourront donc être recadrées, développées ou réduites par la suite. Elles n'ont pas non plus vocation à rendre compte de chaque détail des erreurs, ce qui serait vain et risquerait de nous conduire à des erreurs d'analyses.

Présentation d'outil d'analyse : le modèle d'analyse matricielle définitoire

Le modèle d'analyse matricielle définitoire a pour but de comprendre et comparer les différentes manières dont les langues naturelles construisent le sens. Son idée centrale, qui a été précisée dans une série d'articles au fil des années (Ibrahim, 1999, 2001, 2003, 2006, 2009, 2010 ; Ibrahim & Martinot, 2003), est que « ce qui fait la différence entre les langues ce sont, au sens large, les processus de grammaticalisation et eux seuls. » (Ibrahim, 2001, p.100). Ibrahim entend par là que la seule différence entre les langues se situe au niveau du développement et de la combinaison de raccourcis codés, dont la fonction est de produire le sens de la manière la plus économique et la moins redondante possible, et non pas au niveau du sens lui-même. En

effet, ces raccourcis codés sont souvent exprimés par des formes grammaticales spécifiques à chaque langue (Ibrahim, 1999).

Cette spécificité tient au fait que le besoin qui entraîne la formation d'un nom d'agent, un auxiliaire ou un pronom, par exemple, ne se manifeste pas au même moment et dans le même contexte et surtout ne se réalise pratiquement jamais de la même façon d'une langue à l'autre (Ibrahim, 2001). De la même manière, les besoins qui poussent une langue à employer un adverbe là où une autre langue emploie un verbe (par exemple en français *on traverse la rivière à la nage* alors qu'en anglais *one swims across the river*), à définir là où une autre synthétise (en français, *un enfant marche à quatre pattes* alors qu'en anglais *a baby crawls*), à remplir là où une autre laisse le vide (en français, *Je suis allé* alors qu'en anglais *I Ø went*) ne sont jamais les mêmes. C'est-à-dire que chaque langue autorise, selon ses besoins et à sa manière, certaines combinaisons de catégories linguistiques là où d'autres langues les interdisent, les interdit là où d'autres les autorisent, interdit ou autorise les mêmes combinaisons que d'autres langues mais pratiquement jamais avec les mêmes fonctions dans la construction du sens (Ibrahim, 1999).

Or, bien que chacune ait une grammaire spécifique, les langues peuvent véhiculer le même sens et construire des structures sémantiquement équivalentes. Ibrahim avance donc l'hypothèse que ce qui permet cette équivalence de sens entre des structures grammaticalement différentes n'est rien d'autre qu'un moule matriciel, une structure sous-jacente dépourvue de contrainte grammaticale et commune à toutes les langues, caractérisée par une utilisation redondante « en usant d'autres mots autant que possible simples et courants, de mots qui ne sont pas le produit d'un surcodage mais qui appartiennent à l'usage qui est à l'origine du premier code » (Ibrahim, 1999, p.10). Par conséquent, pour comprendre et comparer comment les langues construisent le sens, on doit ne s'appuyer non pas sur les énoncés attestés, dont la structure est unique à chaque langue, mais sur ce moule matriciel à partir duquel

les structures de surface ont été construites. Ce processus inverse de déconstruction de la grammaire, c'est-à-dire de construction du moule matriciel, n'est pas étranger à la construction du sens, étant donné qu'il est souvent sollicité lorsqu'on doit par exemple faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Ainsi, les raccourcis codés qui peuvent poser un problème de compréhension sont défaits et les redondances réduites lors du processus de grammaticalisation sont en partie régénérées, établissant ainsi une équivalence sémantique entre un énoncé attesté et un énoncé définitoire qui est moins plausible (Ibrahim, 2000).

De ce fait, les matrices définitoires nous renseignent mieux que les formes synthétiques sur le rapport exact que chaque grammaire entretient avec son lexique ainsi que sur la nature exacte de ce qui est transposable et de ce qui ne l'est pas de la grammaire d'une langue à celle d'une autre, un procédé qui pourrait sans difficulté se calquer sur celui de la traduction (Ibrahim, 1999). Cela rejoint également l'hypothèse qu'Ibrahim (2001) développe depuis plusieurs années selon laquelle le processus de compréhension, sans lequel la traduction serait impossible, se fait en deux temps : d'abord on déconstruit le sens de l'énoncé en retraçant à travers des définitions redondantes le chemin emprunté pour aboutir au sens que l'on perçoit, puis on reconstruit ce sens en réduisant ou abrégant les définitions redondantes pour aboutir à des énoncés usuels. Traduire revient ainsi à s'habituer à déconstruire et à reconstruire les grammaires de langues différentes afin d'établir une équivalence de sens entre les langues.

Processus d'analyse

Pour notre analyse, nous avons identifié parmi les traductions faites par les apprenants celles qui étaient entièrement ou en partie erronées. Nous entendons par traductions erronées des traductions dans lesquelles un mot ou une expression employée, ou bien une structure syntaxique utilisée, altère partiellement ou entièrement le sens de l'énoncé de la langue de départ. Nous avons ensuite comparé les analyses

matricielles définitoires des traductions erronées avec celles de l'énoncé source. Nous avons identifié par la suite les éléments qui conduisent à l'altération du sens entre l'énoncé du texte source et celui du texte cible. Pour finir, nous avons catégorisé les sources des erreurs et avons tenté également de proposer des solutions pour chaque catégorie de problème.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats de nos analyses montrent que la plupart des erreurs de traduction couramment commises seraient issues de problèmes que nous pouvons qualifier de techniques et matériels que les étudiants peuvent résoudre si on leur donne les moyens appropriés pour le faire. Nous ne présentons ici que les obstacles que nous avons le plus fréquemment rencontrés.

Maitrise 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. Ainsi, dans la phrase *raise the perhaps obvious point*, l'adverbe *perhaps* modalise l'adjectif *obvious* et non pas le substantif *point*, interprétation rendue possible par la position de l'adverbe situé entre l'article défini *the* et l'adjectif *obvious*. Or, dans plusieurs traductions des étudiants, l'adverbe a été rattaché non pas au substantif mais au verbe : **élever peut-être un point évident*, **commencer peut-être par une augmentation d'un point évident* ou *soulever peut-être un point évident*. Nous pouvons donc dire que la maîtrise de la lecture n'est pas encore acquise chez les étudiants.

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, entre autres éléments textuels, que 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 maîtrise de la ponctuation que ce soit au niveau du texte source ou au niveau du texte cible. Au niveau du texte source, la maîtrise insuffisante de la ponctuation a entraîné des interprétations erronées. Au niveau de la rédaction du texte cible, le sens de certains énoncés a été modifié à cause d'un mauvais usage de la ponctuation.

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 ainsi que faciliter sa compréhension car elle apporte des informations supplémentaires au message transmis par les mots et accompagne l'agencement des mots, des groupes de mots et des phrases en marquant leur rôle respectif dans l'ensemble du texte. Son absence ou la place qu'elle occupe dans la structure syntaxique peut avoir des conséquences sérieuses sur le sens de la phrase.

Maitrise 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 fonctionnement des unités lexicales qui composent la langue et les règles 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 révèlent qu'un nombre important d'erreurs lexicales sont attribuables à une méconnaissance du lexique des langues concernées dans la traduction, ce qui les empêche de lire efficacement et de produire des textes bien rédigés. Nous avons observé que les étudiants faisaient des choix inappropriés au niveau lexical. Ces erreurs témoignent des

lacunes à combler si l'on veut amener les étudiants à lire efficacement.

Parmi les erreurs liées à une maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue, les résultats ont révélé que les étudiants ont une méconnaissance des propriétés combinatoires, sémantiques et formelles des unités lexicales, c'est-à-dire les contraintes qui limitent la capacité d'un mot à se combiner à d'autres mots. Par exemple, la majorité d'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 de combinatoire 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 évidence que les étudiants ont une maîtrise insuffisante des catégories et fonctions grammaticales des mots. Les étudiants sont ainsi incapables de distinguer les catégories grammaticales des mots, ce qui entrave considérablement la compréhension. Par exemple, ils confondent les substantifs et les verbes. Sans comprendre les fonctions des mots qui constituent l'énoncé, il est impossible que les étudiants puissent comprendre le sens de l'énoncé source et 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. Les analyses ont également mis en évidence un problème d'influence de la syntaxe de la langue source sur la langue vers laquelle les étudiants traduisent. Souvent, ils 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 dans une langue donnée et ce problème est accentué 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 que 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.

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 a des insuffisances évidentes, les étudiants ne disposent 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.

Il serait donc intéressant de comprendre pourquoi les étudiants sont la plupart du temps obligés de travailler dans ces conditions alors que les traducteurs professionnels ont à leur disposition tous les documents de référence nécessaires : ressources de l'Internet, documents authentiques, etc. L'accès à des documents de référence ne doit pas être une option pour le traducteur, surtout s'il est débutant, mais

est une 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 de l'étudiant. Le manque de documents de référence tend en outre à aggraver un mauvais usage de la technique du calque syntaxique.

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'ES mais ne sont pas capables de choisir le lexique contextuellement équivalent dans leur traduction. Dans le segment *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 LE 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, p.17). Par conséquent, les étudiants, qui ne sont pas formés à cet emploi réfléchi du dictionnaire, en sont très dépendants et se comportent, à notre avis, comme si toutes les réponses à leurs questions pouvaient aisément y être trouvées.

CONCLUSION

Les résultats de nos analyses ont souligné le besoin d'un changement profond au niveau de l'organisation de l'enseignement de la traduction à des étudiants de LE. Ce travail nous a permis de confirmer que les étudiants ont des lacunes graves qui doivent être corrigées si l'on veut que l'enseignement de la traduction soit le plus pertinent possible. Mais la contribution la plus importante de ces résultats est qu'ils n'ont également laissé aucun doute quant au besoin de revoir intégralement certains enseignements qui sont pourtant tenus pour acquis. Pour ne prendre qu'un exemple, nous avons constaté qu'une majeure partie des étudiants ne savent pas utiliser à bon escient le peu de documents de référence à leur disposition, et le dictionnaire bilingue en particulier. Or, si l'on souhaite que les étudiants de LE acquièrent une compétence traductionnelle, que l'on appelle la compétence médiatrice dans le cadre européen commun de référence, il importe que les programmes qui leur sont proposés puissent reproduire, sous certains aspects, ce qui se fait dans les écoles de traduction.

Les mesures destinées à la résolution des problèmes de traduction que nous avons identifiés doivent en ce sens constituer la majeure partie du programme si l'on veut créer et renforcer un environnement favorable au développement de cette compétence traductionnelle. En effet, un nombre important des erreurs de traductions commises par les étudiants en classe de LE ne sont pas imputables uniquement à la maîtrise insuffisante des langues, comme on pouvait s'y attendre, mais également à l'organisation de l'enseignement ainsi qu'à l'environnement dans lequel travaillent les étudiants, qui est pauvre en documents de référence sur lesquels ils puissent s'appuyer.

Notre étude se voit néanmoins limitée par un élément non négligeable qui est le nombre des traductions analysées. Bien qu'elle soit représentative de la population enquêtée et qu'elle n'enlève rien à la qualité de nos analyses, la quantité des traductions analysées ne nous permet pas d'exclure que le faible nombre d'échantillons n'ait eu aucune incidence sur l'orientation de nos

résultats. Les résultats de la recherche auraient pu être différents si nous avions traité un nombre plus grand de textes traduits ou si notre recherche s'était étendue sur une plus longue période.

Nous sommes toutefois convaincus d'avoir fait avancer la réflexion sur l'enseignement de la traduction à des étudiants de LE. Les résultats de nos analyses nous ont fourni des éléments pertinents qui peuvent être exploités pour bâtir un programme pouvant contribuer efficacement à l'enseignement de la traduction à des étudiants de LE. Précisons également que si nos résultats ne peuvent pas être appliqués dans tous les contextes d'apprentissage de la traduction en contexte d'apprentissage de LE, l'outil d'analyse que nous avons utilisé, le modèle d'analyse matricielle définitoire et la démarche étiologique d'analyse d'erreurs sont universels et peuvent être appliqués à tout contexte d'apprentissage de la traduction et à toutes les langues. Nous espérons ainsi que ce travail ouvrira de nombreuses perspectives pour ceux qui s'interrogent sur ce sujet et que le cadre que nous avons défini sera repris et précisé non seulement par les recherches futures que nous entreprendrons mais, également par d'autres chercheurs qui pourront le faire évoluer. Par conséquent, ce travail ne doit en aucun cas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme le point de départ d'un travail de recherche qui s'inscrit dans la durée.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toute l'équipe éditoriale de la revue *Franciscola* pour la publication de ce travail.

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques". Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Condorcet, J-A-N de C. (1794). *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec*

- facilité. (2ème Éd.) Paris : Chez Bachelier.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette.
- Goliot-Lete, A. & Vanoye, F. (2011). *Précis d'analyse filmique*. Paris : Armand Colin.
- Houis, M. (1971). *Anthropologie de l'Afrique noire*. Paris : PUF.
- Ibrahim, A. H. (2000). Constantes et variables de la grammaire des supports dans quelques langues romanes. Dans *Actes du XXIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes* (p. 241-250).
- Ibrahim, A. H. (2001). Quelle linguistique pour la traduction. *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*, 759-771.
- Ibrahim, A. H. (2001). Argumentation interne et enchaînements dans les matrices définitives. *Langages*, 92-126.
- Ibrahim, A. (2003). Distance sémantique et degrés d'analogie dans les matrices analytiques définitives. *Revue d'intelligence artificielle*, 17(5-6), 909-921.
- Ibrahim, A. H. (2006). De la synonymie à la traduction ou comment améliorer les dictionnaires bilingues Arabes. *Le français dans les dictionnaires bilingues*. Paris: Champion, 173-188.
- Ibrahim, A. H. (2009). Les conditions de la prédication dans les langues. *Prédicats, prédication et structures prédicatives*, 12-49.
- Ibrahim, A. H. (2010). Supports d'actualisation et dualité constitutive du prédicat. CRL-Recueil d'articles évalués par un comité de lecture international, 36-73.
- Ibrahim, A. H. & Martinot C. (2003). Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. Dans A.H. Ibrahim & C. Martinot (dir.), *La reformulation : un principe universel d'acquisition* (p.15-35). Paris, France : Kimé.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, 25, 23-43.
- Porquier, R. & Besse, H. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Coll. "Langues et apprentissage des langues". Paris : Édition Didier.
- Rousseau, J-J. (1990). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion.
- Sello, K. J. (2012). Initiation efficace des apprenants de langues étrangères à la traduction professionnelle : Industrie de traduction dans les activités éducatives, professionnelles et de recherche. *L'Industrie de traduction*, 4(1), 199-204.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.