

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DES ERREURS STYLISTIQUES DANS LA TRADUCTION  
ANGLAIS-FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS EN FLE DE L'UNIVERSITÉ  
DE CAPE COAST.

ANGELINUS KWAME NEGEDU

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, and University of Cape Coast in partial fulfilment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French.

2015

## DÉCLARATION

### Candidate's Declaration

*I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.*

Candidate's Signature: ..... Date: .....

Name: Angelinus Kwame Negedu

### Supervisors' Declaration

*We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.*

Principal Supervisor's signature: ..... Date: .....

Name: Dr. Moses Kwadwo Kambou

Co-Supervisor's signature: ..... Date: .....

Name: Dr. Stephen Adawen Syme

## ABSTRACT

Translation as a discipline may be perceived in two ways: first, this may be executed solely as a professional activity; second, it may be done as a means of learning a foreign language. A foreign language, for example, French may be acquired through the activities of translation. Over the years, it has been observed that final year students in French as Foreign Language still perform very poorly in translation, particularly, when translating from English into French. A careful perusal of some of the texts produced by the students reveals that they still make certain grievous and unpardonable errors; notably, choice of translation procedures, confusion in semantic values and choice of lexical items. Thus, the study sought to examine errors in relation to translation units in the translations of final year students of the department of French in UCC, using the comparative stylistics framework of Vinay & Darbelnet (1995) and the theory of error analysis of Gass & Selinker (2008). It sought to look at the influence that English as a second language has on the studies of French as a foreign language.

## REMERCIEMENTS

Je vous remercie vivement et infiniment, Docteur Moses Kwadwo Kambou, mon directeur de mémoire. C'est grâce à ses encouragements et suggestions que j'ai pu mener cette recherche à bon port. Mes sincères remerciements vont également au Docteur Stephen Adawen Syme, le co-directeur de ce mémoire pour ses suggestions qui ont été très utiles au cours de la rédaction de cette étude.

Je serai toujours reconnaissant à mon beau-père, Mr. Joseph C. Sefenu et au Dr. Edem Kwasi Bakah, pour leur intérêt spécial dans ma vie, et mes études, pour leur soutien de tous les jours et pour leurs encouragements et suggestions.

Nous tenons aussi à dire un grand merci au Prof. D. D. Kuupole pour son intérêt dans mon progrès.

Nous disons merci aussi au professeur Edoh Torgah qui m'a beaucoup encouragé et à tous les professeurs et à tous mes collègues au Département de français à UCC et Fedelis Fiawomom Fiagbe ; tu es très gentil.

## DÉDICACE

À la mémoire de mon père, Christoph Negedu ; ma mère, Justine Nyavie et ma sœur, Margaret Afi Negedu.

À ma femme : Francesca Eyram Negedu (née Sefenu) et à mes enfants : Akorfa Negedu, Dzifa Negedu et Sefakor Negedu.

**TABLE DES MATIÈRES**

	Page
<b>DÉCLARATION</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iv
<b>DÉDICACE</b> .....	v
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	iv
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	ix
<b>CHAPITRE</b>	
<b>UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	1
Cadre général de l'étude .....	1
Statut des langues au Ghana .....	2
C'est quoi la traduction ? .....	4
Traduction pédagogique et professionnelle .....	6
Stylistique externe.....	8
Stylistique littéraire .....	9
C'est quoi l'erreur ? .....	10
Erreurs stylistiques .....	13
Problématique .....	15
Questions de recherche .....	17
Hypothèse .....	18
Objectifs de l'étude .....	18
Justification de choix du sujet .....	19
Délimitation du champ de l'étude .....	20
Organisation de l'étude .....	20
Conclusion partielle .....	21
<b>DEUX : TRAVAUX ANTÉRIEURS ET CADRE THÉORIQUE</b> .....	22
Travaux antérieurs .....	22
Analyse contrastive .....	23
Analyse d'erreur .....	30
Hypothèse de l'interlangue .....	35
Notion d'interférence .....	38
Domaine d'analyse d'erreur .....	43

Traduction pédagogique .....	51
Types de traduction pédagogique .....	52
Cadre théorique .....	54
La théorie de Vinay et Darbelnet (1958, 1995) .....	54
Principes de la stylistique comparée .....	60
Techniques de traduction .....	63
Technique d'emprunt .....	64
Technique de calque .....	64
Technique de de traduction littérale .....	65
Technique de transposition .....	65
Technique de modulation .....	66
Technique d'équivalence .....	67
Technique de l'adaptation .....	68
Unités lexicologiques .....	68
La théorie de Gass et Selinker (2008) .....	75
Étapes d'analyse d'erreurs .....	75
Conclusion partielle .....	77
<b>TROIS : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>	<b>78</b>
Public cible .....	78
Corpus .....	80
Instruments de collecte de donnée .....	81
Questionnaire .....	81
Document de traduction .....	82
Conception de texte à traduire.....	83
Conception des phrases à traduire .....	83
Déroulement de collecte de donnée .....	83
Analyse des données .....	84
Conclusion partielle .....	87
<b>QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>88</b>
Erreurs appréhendées .....	104
Erreurs grammaticales .....	105
Erreur syntaxique .....	106
Erreur d'accord .....	107
Erreur de genre .....	109

Erreur d'orthographe .....	109
Erreurs interlinguales .....	111
Interférence syntaxique .....	112
Interférence lexicale .....	113
Interférence sémantique .....	114
Erreurs de traduction .....	116
Contresens .....	116
Traduction tronquée .....	118
Traduction faible .....	119
Non-sens .....	120
Faux-sens .....	121
Erreurs liées aux ULs .....	123
Rendement des unités lexicologiques plus ou moins exactes .....	124
Rendement des unités lexicologiques portant de sens .....	126
Rendement des unités lexicologiques non portant de sens .....	127
Nature des erreurs .....	130
Source des erreurs .....	131
Conclusion partielle .....	132
<b>CINQ : CONCLUSION ET PERSPECTIVE DIDACTIQUE .....</b>	<b>134</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>134</b>
<b>PERSPECTIVE DIDACTIQUE .....</b>	<b>137</b>
<b>PERSPECTIVES DE RECHERCHE FUTURE .....</b>	<b>140</b>
<b>BIBLIOGRAPHIES .....</b>	<b>142</b>
<b>ANNEXES A</b>	
<b>EXEMPLES D'ERREURS ATTESTÉES .....</b>	<b>151</b>
<b>ANNEXE B</b>	
<b>GRILLE DE QUANTIFICATION D'ERREURS .....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXE C</b>	
<b>DOCUMENT DE TRADUCTION .....</b>	<b>167</b>
<b>ANNEXE D</b>	
<b>DOCUMENT DE TRADUCTION CORRIGÉ .....</b>	<b>169</b>
<b>ANNEXE E</b>	
<b>QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>171</b>



**LISTE DES TABLEAUX**

	Page
Tableau 1 : distribution du public par programme .....	89
Tableau 2 : distribution des étudiants par stage .....	89
Tableau 3 : distribution en âge des étudiants .....	90
Tableau 4 : distribution de nombre de langues parlées par nos étudiants .....	91
Tableau 5 : langues parlées par les étudiants .....	92
Tableau 6 : première langue acquise par les étudiants .....	93
Tableau 7 : deuxième langue acquise par les étudiants .....	94
Tableau 8 : troisième langue acquise par les étudiants .....	94
Tableau 9 : langue la plus parlée par les apprenants au campus .....	96
Tableau 10 : langue la plus parlée par les apprenants à la maison .....	97
Tableau 11 : nombre d'années en contact avec l'anglais .....	98
Tableau 12 : nombre d'années en contact avec le français .....	99
Tableau 13 : interférence de l'anglais sur le français .....	99
Tableau 14 : interférence d'autres langues sur le français .....	100
Tableau 15 : niveau d'influence de l'anglais sur le français .....	101
Tableau 16 : catégories d'erreurs .....	104
Tableau 17 : erreurs grammaticales .....	106
Tableau 18 : erreurs interlinguales .....	111
Tableau 19 : erreurs de traduction .....	116
Tableau 20 : rendement erroné des unités lexicologiques .....	124

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GÉNÉRALE

#### **Cadre général de l'étude**

Cette étude cherche à identifier les erreurs stylistiques dans la traduction ou la production des étudiants en licence de FLE. Les erreurs stylistiques se produisent lorsque les étudiants sont en contact avec plusieurs langues, particulièrement en traduisant des textes d'une langue à l'autre. Elles reposent essentiellement sur les formes linguistiques étroitement liées et relèvent des propriétés et des caractéristiques propres aux structures des langues en contact. En d'autres termes, l'étude vise à montrer les difficultés que les relations entre une langue seconde et une langue étrangère posent en matière d'unités lexicologiques (désormais ULs) à l'apprentissage des techniques de traduction et du français langue étrangère dans un contexte multilingue comme le Ghana. Alors, dans ce chapitre introductif, nous nous sommes donné comme tâche de poser le cadre général de notre recherche.

Notre cadre général traite d'abord du statut des langues au Ghana car les langues qui sont en jeu par rapport à cette étude occupent des positions prestigieuses parmi les langues ghanéennes. Ensuite, nous allons définir les termes comme *traduction*, *stylistique*, *erreur* et *erreur stylistique*. Nous allons aussi élucider notre problématique et notre hypothèse. Avant de justifier le choix de ce sujet, nous allons citer nos objectifs et les questions de recherche auxquelles nous allons chercher des réponses à travers cette étude. Enfin, nous allons parler

de la délimitation et l'organisation de l'étude avant de donner une conclusion partielle à ce chapitre.

### **Statut des langues au Ghana**

Le Ghana est un pays marqué par le multilinguisme. Malgré l'absence de consensus sur le nombre exact de langues parlées dans le pays, le *Language Centre, University of Ghana and Institute of Linguistics* (1980) et G. N. Kwadzo (2008) cités par Bakah (2010) y répertorient respectivement 70 et 77. Alors à notre avis, il y a approximativement 77 langues parlées sur le territoire ghanéen. Ces langues appartiennent à la famille nigéro-congolaise et sont scindées en trois sous-groupes linguistiques importants notamment le *kwa*, le *gur* et le *mande*.

Le groupe « *kwa* » comprend l'*akan*, le *dangbe* et l'*éwé* avec leurs variantes respectives. Le groupe « *gur* », trouvé au nord du fleuve volta, se divise aussi en trois sous-groupes linguistiques tels que le *moore-gurma*, le *grusi* et l'*autre gur*. Cette division comprend plusieurs variantes parlées dans les trois régions du Nord du pays. Le groupe « *mande* » ne constitue que le *ligbi* et le *bisa*. À part les langues de la famille nigéro-congolaise, il existe aussi sur le territoire des langues de la famille chamito-sémitique comme le haoussa, de la famille germanique comme l'anglais et de la famille romane comme le français.

Les langues ghanéennes sont des langues de communication pour les locuteurs, le moyen de toutes négociations quotidiennes. Selon Yiboe (2010), elles sont utilisées en famille, au travail, dans les réunions entre autres. Parmi les langues locales, la politique linguistique du pays projette certaines comme langues nationales utilisées dans le média, dans le commerce et enseignées dans

les institutions scolaires. Celles-ci dominent au milieu de l'apprenant pendant les trois premières années du primaire où l'anglais reste une matière. À partir de la quatrième année, l'anglais devient langue d'instruction car toutes les matières sont enseignées en celle-ci jusqu'au niveau tertiaire et les langues nationales deviennent des matières.

Selon Leclerc (2009), la langue anglaise demeure la langue officielle du pays. Elle reste la langue de l'État, donc celle de la législation, de la justice, de l'administration, de l'école. Le français est une langue étrangère enseignée dans certains établissements d'enseignement. Nous pourrions noter que l'anglais est une langue seconde et le français est une langue étrangère. L'anglais est la langue officielle et d'instruction à l'école. C'est la langue dans laquelle toutes les délibérations administratives se font et les politiques de développement sont formulées. La connaissance est transmise à l'école par l'anglais. Pour assimiler ce qui est enseigné (les concepts, les notions et les formules), l'apprenant est obligé de comprendre l'anglais.

La langue française est une langue enseignée au Ghana comme langue étrangère. Elle est enseignée dans des institutions scolaires pour des buts communicatifs avec le monde extérieur. L'apprentissage du français est une nécessité considérant la position géographique du Ghana. L'apprentissage du français est aussi important pour la globalisation des échanges. Elle permettra aux jeunes d'apprendre la culture française et avoir accès à un bon emploi.

Par rapport à ces statuts et importances attachés au français, l'expérience personnelle a montré qu'un grand nombre d'étudiants attachent grandement une

priorité forte à l'apprentissage du français. Cependant, le français est enseigné dans une ambiance où les langues ghanéennes et l'anglais prennent toujours le pas sur le français. Cette prééminence qu'ont ces langues sur le français devient la principale source de difficulté à l'expression écrite et l'orale. Lorsqu'ils sont donnés des tâches à effectuer à l'oral et ainsi qu'à l'écrit, le transfert négatif de ces langues et la méconnaissance de certaines tendances posent un grand obstacle à l'apprentissage du FLE chez les étudiants. Alors, en vue d'améliorer l'expression en français chez les étudiants au Département de Français à l'Université de Cape Coast, nous avons choisi d'exposer ces problèmes à travers la traduction.

### **C'est quoi la traduction ?**

Nombreuses définitions ont été proposées au terme « traduction » par plusieurs auteurs à savoir Cary (1962), Nida et Taber (1982), Capelle (1987), Robinson (1997) Jakobson (2000), Humboldt (2000), Newmark (2001) entre autres. Pourtant, nous allons en citer trois qui sont liées à notre étude.

À l'instar de Cary (1962), le terme « traduction » est une opération des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destination, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leur climat moral, intellectuel, affectif, fonction de toutes les contingences propres à l'époque et au lieu de départ et d'arrivée. Cela veut dire que la traduction est une démarche qui consiste à reproduire dans une langue cible un message identique d'un texte original écrit dans une langue source.

Nida et Taber (1982 : 3) ajoutent en disant la même chose que : « Translation is the process that consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message ». C'est-à-dire que la traduction est le processus qui consiste à reproduire dans la langue du récepteur l'équivalence le plus naturel du message dans la langue source. Il faut ajouter aussi que la reproduction de l'équivalence d'un texte d'une langue source en une langue cible dépend largement du contexte et de la situation du texte original.

Jakobson (2000) aussi définit cette notion sous trois titres : intralingual translation, interlingual translation et interlingual translation. Selon l'auteur, "intralingual translation or *rewording* is an interpretation of verbal sign by means of other signs of the same language; interlingual translation or *translation proper* is an interpretation of verbal signs by means of some other language; and intersemiotic translation or *transmutation* is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign system". À notre avis, la traduction intralinguale c'est l'interprétation du signe linguistique ou bien un message de façon différente dans la même langue. La traduction interlinguale qui est la plus reconnue est l'interprétation du signe linguistique ou un message dans une autre langue. La traduction intersémiotique est l'interprétation du signe linguistique ou un message par l'intermédiaire d'un système de signe différent.

Évidemment, par rapport à ce que propose Jakobson, la définition de la traduction sous le titre interlingual est étroitement liée à celles de Cary (1994) et Nida (1982) car l'acte de traduction implique le traitement d'un message entre deux langues et cultures. Selon les auteurs, la traduction peut être utilisée dans

l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère car c'est l'un des moyens le plus efficaces de faire utiliser la langue par un étudiant. Elle peut aussi s'exercer comme une activité professionnelle.

### **Traduction pédagogique et professionnelle**

Dans le cadre de leurs activités d'apprentissage, les étudiants qui apprennent le français en tant que langue étrangère sont donnés des textes non seulement simples ou courtes sur des sujets d'actualité mais aussi des passages assez difficiles soit en anglais soit en français pour trouver leurs équivalences respectives dans ces deux langues. Cette démarche vise à aider les étudiants à mettre à profit leurs connaissances de la langue étrangère et à acquérir des compétences de base nécessaires pour la traduction des textes. Elle a également pour but de tester la compréhension et l'expression en langue française chez les étudiants. C'est aussi pour vérifier l'appropriation par les étudiants des règles grammaticales de la langue française.

Ladmiral (1979) appelle cette activité d'apprentissage *thème et version*. Le thème et la version, qui sont des types particuliers d'exercice pédagogiques, se distinguent de la *traduction traditionnelle* qui est la traduction proprement dite. Le thème et la version sont les moyens d'évaluation des étudiants alors que la traduction traditionnelle est le type de traduction effectuée par les professionnels. Delisle (1992) précise cette activité en utilisant le terme *traduction pédagogique* qu'il entend par « l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère » et qui se distingue de la *pédagogie de la traduction*. Celle-ci renvoie à la formation de traducteurs

professionnels s'adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues (Lederer 1994: 129). Mais nous pensons qu'il existe un lien entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction ou la traduction traditionnelle.

La traduction pédagogique est le type de traduction qui va de pair avec l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ce qui distingue principalement la traduction pédagogique de la traduction traditionnelle est le fait que le premier a pour fonction l'acquisition et la vérification des compétences linguistiques alors que le dernier a pour fonction de faire connaître à des destinataires le contenu d'un texte écrit dans une langue que ces destinataires ne maîtrisent pas. La traduction traditionnelle se fait à la demande d'un client et elle moyenne une rémunération. Encore, alors que l'étudiant traduit pour une bonne note, le traducteur professionnel exerce le même acte pour un paiement.

Néanmoins, ce qui les rapproche est que ces deux termes sont caractérisés par des activités de la compréhension et de la réexpression d'un texte d'une langue source vers une langue cible. Pour que cette activité soit bien effectuée, le traducteur ou l'étudiant doit avoir une connaissance des règles, des caractéristiques et de la culture de la langue cible. Pour Chuquet et Paillard (1989), la maîtrise de la langue cible est une condition préalable à l'activité de traduction. En d'autres mots, l'étudiant doit maîtriser les particularités et les caractéristiques notamment des moyens d'expressions propres des langues données avant de traduire un texte vers la langue étrangère. Alors, à l'Université de Cape Coast, la traduction pédagogique se fait à partir de la deuxième année où



les étudiants sont considérés avoir acquis une certaine connaissance des règles et des tendances de la culture française. Cela implique que les étudiants, en dernière année, auront bien maîtrisé les caractéristiques du français et de l'anglais. La connaissance de tout ce qui rapprochent ou séparent la langue source et la langue cible sont appelés par Vinay et Darbelnet (1995) la stylistique externe.

### **Stylistique externe**

Les bases de la stylistique sont posées par Charles Bally. Par stylistique, Bally (1970) entend l'étude de la valeur affective des faits du langage organisé, et de l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue. Selon Bally, la stylistique s'intéresse aux moyens d'expression dont dispose une langue, les procédés généraux employés par elle pour rendre par la parole les phénomènes du monde extérieur aussi bien que des idées, les sentiments et en général tous les mouvements de notre vie extérieure. Cependant, la stylistique externe est une étude comparée des moyens d'expression propres à deux ou plusieurs langues.

Pour Cressot (1969), quand on aura dégagé les lois qui régissent l'expression de la pensée française, il sera possible d'étudier les analogies ou les différences qui la rapprochent ou la séparent de celle de langues sœurs ou d'une autre famille ; ce sera la stylistique comparée. On peut dire que c'est une comparaison systématique de deux langues par rapport à la grammaire et au lexique ou au vocabulaire.

D'après Scavée et Intravaia (1983), la stylistique comparée aurait pour objet le style collectif d'une langue, c'est-à-dire le mode spécifique de sentir et

d'exprimer ce que révèle de l'usage non intentionnel qui en est fait. Alors, la stylistique comparée est le caractère d'une langue tel qu'il apparaît par comparaison avec une autre langue. Elle relève de la grammaire et du lexique de deux langues en présence. Il faut ajouter ici que la stylistique comparée se distingue nettement de la stylistique telle qu'on l'entend en littérature.

### **Stylistique littéraire**

La stylistique externe se distingue de la stylistique comme l'entendent d'autres auteurs. À l'instar de Calas (2007), la stylistique littéraire se consacre à l'étude des procédés langagiers utilisés par un écrivain en vue de produire un effet esthétique, appréciable par le lecteur. C'est la discipline qui a pour objet le style, qui étudie les procédés littéraires, les modes de composition utilisés par tel auteur dans ses œuvres ou les traits expressifs propres à une langue. La stylistique littéraire est l'étude scientifique de l'utilisation, à des fins expressives ou esthétiques, des ressources particulières d'une langue. Elle a pour objet d'étudier la manière spécifique dont un écrivain use des constructions syntaxiques ou des relations de sens ou de forme existant entre les mots. C'est la théorie des figures : une description des moyens que la langue met à la disposition de l'écrivain. Il faut dire que cette stylistique n'est pas ce qui nous concerne dans cette étude.

Il est très important de noter ici que si les étudiants n'ont pas un certain niveau de connaissance des moyens d'expression de la langue cible ainsi que de la langue source, ils ne seront pas capables de mieux s'exprimer et de faire une bonne traduction. C'est dire que, s'ils ne détiennent pas les moyens d'expression et le caractère propres de leurs langues et le français, et à force de traduire, ils vont

reproduire un texte fourmillant des maladresses au point d'en être à peine lisible. En d'autres mots, ils vont commettre autant d'erreurs qui pourraient les décourager et même bloquer l'expression en langue étrangère. C'est pourquoi il est nécessaire de dévoiler et remédier tout ce qui est l'erreur chez l'étudiant.

### **C'est quoi l'erreur ?**

Selon Corder (1980), l'erreur est une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèse. Dans la même perspective, Brousseau (1994) souligne que l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée. Cela veut dire qu'il y a erreur lorsque l'acquis antérieur de l'apprenant se révèle fausse à un moment donné du processus d'apprentissage.

Selon Marquilló-Larruy (2003), les erreurs relèvent d'une méconnaissance du fonctionnement de la règle et elles sont les faits systématiques régents par l'inconscient de l'individu qui la commet. Elles sont généralement un acte récurrent dans l'expression de locuteur pris à défaut. Cela veut dire que l'erreur est une déviation qui relève d'une méconnaissance par rapport à la règle. Cela implique que l'apprentissage doit avoir pour objectif d'inculquer aux étudiants l'emploi de la langue en contexte et en situation de communication.

Pour Corder (1981), les erreurs se distinguent des fautes que l'on rencontre aussi chez les natifs et qui ne relèvent pas de la compétence. Selon Dramé, (2008), l'erreur se distingue de la faute dans la mesure où celle-ci est assimilée à

une sorte d'omission involontaire par rapport à ce que le locuteur connaît déjà ou croit connaître. Marquilló-Larruy (2003) aussi dit que les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention ou fatigue que l'apprenant peut corriger. Cela implique que l'erreur relève de l'ignorance d'une règle et la faute suppose que le locuteur connaît la règle mais ne l'applique pas correctement.

À l'instar de Besse et Porquier (1991), la distinction faite entre *erreur* et *faute* renvoie approximativement à celle établie par sa théorie chomskyenne entre *compétence* et *performance*. Alors, l'erreur relève de la compétence et la faute relève de la performance. Selon ces auteurs, un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs mais peut corriger ses fautes qui sont dues à des lapsus, à la fatigue ou à des diverses causes psychologiques. Cela rejoint à ce que Corder (1967) appelle *erreurs systématiques* et *erreurs non systématiques*. Les erreurs systématiques sont liées aux erreurs de compétence et les erreurs non systématiques aux erreurs de performance car les premières reflètent des connaissances sous-jacentes ou une compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné et les dernières sont dues au hasard des circonstances, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou les émotions fortes. Alors on retient que les erreurs sont des faits systématiques et relèvent de la compétence de l'apprenant.

Selon Demirtas (2009), les erreurs constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. C'est pourquoi Deval (2000) pense que l'erreur est un outil privilégié du maître pour recenser les lacunes et les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage et pour élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriés.

Tagliante (1994) aussi affirme que les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. L'auteur ajoute qu'elle est pour l'élève un moyen de progresser et pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix ciblé des activités d'apprentissage. Pour nous, les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Elles sont la preuve que l'apprenant est en train de se mettre en place et elles pourraient être un moyen de réaliser des activités de remédiation. C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les erreurs commises dans les productions écrites et orales des étudiants afin d'y remédier.

Jusqu'aujourd'hui, nos étudiants passent quatre années à développer leurs compétences linguistiques en français. Ils font trois ans dans un milieu exolingue et un an en milieu endolingue. Avec cette durée d'apprentissage, ils sont censés avoir une maîtrise forte et qui tient fixement de la langue française même connaître les différences de structuration entre celle-ci et les langues déjà acquises. Mais, un jour lorsque nous avons eu le privilège de regarder les copies de traduction des étudiants en licence de FLE à l'UCC, nous avons remarqué qu'ils ont commis autant d'erreurs. Au cours d'une investigation préliminaire, notre constat est fortement prouvé car leurs traductions se caractérisent par des structures syntaxiques fautives, des rendements inexacts des unités de traduction, des traductions inadéquates et des interférences (transferts négatifs). Nous reconnaissons que le terme *interférence* est devenu caduc. Par contre, pour des raisons de simplicité et de commodité, nous allons employer ce terme

interchangeablement avec l'expression *transfert négatif*. À notre avis, toutes ces difficultés que nous considérons comme des erreurs stylistiques relèvent du décalage entre les langues en contact.

### **Erreurs stylistiques**

À l'instar de Vinay et Darbelnet (1958), nous entendons par *erreurs stylistiques* les erreurs liées au caractère de l'utilisation des langues en contact. Le caractère d'une langue relève de la grammaire, du lexique, des niveaux de langue, des faits prosodiques, des unités lexicologiques entre autres. Alors, dans cette étude, nous allons concentrer sur les erreurs liées à la grammaire, au lexique et au message dans la traduction des étudiants. Dabène (1999) citant Pottier, révèle que le problème fondamental tient au fait que les langues ne font pas les mêmes choix de signifiant. Ce que l'une exprime par la voie grammaticale est véhiculé par une autre grâce à des moyens tactiques et intonatifs. C'est-à-dire que chaque langue à sa propre manière d'exprimer la pensée et les faits du monde extérieur.

Lorsque cette manière d'exprimer, qui est différente d'une langue à l'autre, n'est pas prise en compte pendant l'expression ou une activité de traduction soit pédagogique soit professionnelle, on aura affaire à des erreurs. Ces erreurs normalement sont produites par le transfert négatif ou la confusion dues aux structures systémiques des langues. Comme nous venons de le dire, ce que nous avons remarqué dans notre étude préliminaire par exemple porte sur le transfert négatif de l'anglais, le rendement inexact des unités de traduction et les structures syntaxiques erronées.

Le transfert négatif des éléments linguistiques de l'anglais vers la langue cible constitue l'une des erreurs observées auprès des étudiants. Le transfert négatif peut avoir des impacts aux différents niveaux de la langue : au niveau phonétique, au niveau morphologique, au niveau lexical, au niveau syntaxique, au niveau sémantique et au niveau socioculturel. Ce problème du transfert négatif se manifeste chez les étudiants à travers l'illusion de la traduction directe et le rendement inexact des unités lexicologiques.

La traduction directe est la traduction mot à mot de la langue de départ à la langue d'arrivée. Les suivants sont quelques exemples que nous avons observés chez les étudiants (TA= traduction attestée, TR= traduction réelle) :

1. He borrowed money from a friend.

**TA** : il a emprunté l'argent **d'un ami**.

**TR** : Il a emprunté de l'argent à un ami.

2. Fordwour won a lotto to the tune of GHC 80 million.

**TA**: Il a gagné un loto **qui se monte à 80 millions cedis**.

**TR**: Il a gagné une loterie de 80 millions cedis.

Les unités lexicologiques ou de traduction, selon Vinay et Darbelnet (1995), sont des unités dans lesquelles les éléments du lexique concourent à l'expression d'un seul élément de pensée. Ces unités ont été rendues d'une façon inexacte par les étudiants. Les exemples suivants proviennent de la traduction des étudiants :

1. To seek redress.

**TA**: demander **la** réparation.

**TR** : demander reparation (pas demander la réparation)

2. All that glitters is not gold.

**TA** : tout ce qui brille n'est pas **d'**or.

**TR** : Tout ce qui brille n'est pas or.

Les structures syntaxiques erronées sont les erreurs relatives aux règles grammaticales de la langue cible. Les exemples suivants sont extraits de la traduction des étudiants :

1. He thought his woes had come to an end.

**TA** : Il **avait pensé** qu'il **n'aurait pas de souci**.

**TR** : Il pensait que ses malheurs avaient pris fin.

2. There was the need for someone to go for the cheques for him.

**TA**: Il **faut** que quelqu'un aille **pour prendre** les chèques pour lui.

**TR** : Il fallait que quelqu'un aille chercher les chèques pour lui.

À partir de ce constat, nous avons aussi remarqué que ces erreurs se répètent dans presque toutes les copies des étudiants. Nous proposons d'étudier les copies de traduction des étudiants en licence de FLE afin d'exposer ces problèmes. En fin de compte, les remèdes que nous allons proposer pourraient être intégrés dans le programme d'enseignement de FLE pour aider nos étudiants à éviter ces erreurs. Cela permettra aux étudiants d'identifier et d'éviter les erreurs stylistiques qu'ils risquent de commettre dans leur traduction et même dans leur production écrite. Un locuteur, un traducteur ou un étudiant qui ne prend pas en compte les caractères propres des langues avant de passer d'une langue à l'autre, va se trouver dans une impasse qu'il ne saurait comment s'en sortir et cela nous amène à notre problématique.

### **Problématique**

L'apprentissage d'une langue étrangère est normalement marqué par la coprésence des langues. Les langues déjà connues par l'étudiant et la langue à



apprendre. Le transfert négatif des faits linguistiques des langues connues vers la langue étrangère est un phénomène qui ne peut pas être sous-estimé. Nous touchons là un problème qui pose une grande difficulté aux étudiants qui possèdent déjà plusieurs langues et apprennent le français comme une langue étrangère. Ce qui entraîne les difficultés chez les étudiants en licence est le fait qu'ils ne peuvent pas faire un découpage net de la manière dont le lexique du L2 et du L3 s'organisent et se mobilisent pour l'expression de la réalité. Les étudiants ne développent pas un système du français tout à fait indépendant des langues précédemment acquises.

Lors d'une observation faite auprès des étudiants en licence de FLE, nous avons remarqué qu'ils ont commis beaucoup d'erreurs dans leurs traductions et que ces erreurs peuvent témoigner leurs domaines de difficultés dans l'apprentissage du français. La langue seconde (l'anglais) des étudiants influence souvent la langue étrangère en matière des unités sur lesquelles une traduction doit être effectuée. Les langues ont leurs propres unités lexicologiques qui ne peuvent pas être traduites littéralement. Lorsque les étudiants traduisent de façon littérale ces unités, ils commettent des erreurs et cela rendent plus difficile l'acquisition d'un système autonome décroché de la langue anglaise.

Étant donné que les étudiants ne maîtrisent pas les unités lexicologiques qui sont les groupes fixes englobant les expressions figées, les idiotismes, les locutions et même les collocations, on pourrait dire qu'une bonne partie de la langue a été négligée. Gross (1982, 1988) en fait le bilan de 40, 000 expressions figées en français. Danlos (1981) remarque qu'ignorer ces constructions revient à

ignorer une bonne partie du langage. Pour Vaguer (2001), un traducteur ou un étudiant peut rester sans voix car les expressions figées sont sources de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou lors d'une traduction.

Il est important de noter que les erreurs qui émanent de ces groupes étroitement liés peuvent aussi constituer une grande barrière non seulement pour la compréhension des textes mais aussi pour l'expression en la langue étrangère. Afin que ces erreurs n'aient pas de conséquences négatives sur le comportement langagier des étudiants, il faut adopter des tactiques appropriées pour les comprendre et les traiter. Pour éviter qu'elles ne se reproduisent plus, on doit opter pour des stratégies pour que les étudiants puissent les identifier et les dépasser. C'est la raison pour laquelle nous proposons cette étude et notre démarche consiste tout d'abord à localiser, dégager et expliquer ces erreurs et puis y proposer des remèdes pédagogiques et cette démarche sera orientée par certaines questions de recherche.

### **Questions de recherche**

Les principales questions auxquelles nous souhaitons répondre dans cette recherche sont :

1. Quelles sont les erreurs les plus fréquentes dans la traduction des étudiants ?
2. Quelle sont la source et la nature de ces erreurs, et sont-elles corrigibles (ou fossilisées) chez les étudiants ?

3. Quelles stratégies peuvent être adoptées pour aider les étudiants à surmonter ces difficultés à l'expression écrite et orale ?

### **Hypothèse**

Nous partons de l'hypothèse que les langues sont différentes et les langues déjà acquises par les étudiants prennent des pas sur le français. Chaque langue dispose de sa propre structure syntaxique, morphologique, lexicologique et phonologique. Malgré le fait qu'il existe quelques similitudes entre les langues particulièrement celles qui appartiennent à la même famille, elles ont leurs propres caractéristiques qui les définissent. Il est essentiel de dire que les langues ont pour fonction de communiquer. Dans ce sens, la manière dont une langue A véhicule une pensée ou un fait est différente de comment une langue B exprime la même pensée ou fait. À ce propos, il est possible de dire qu'une situation de contact de langues pourrait produire des transferts négatifs. Les objectifs suivants vont nous aider à valider ou invalider ces suppositions.

### **Objectifs de l'étude**

Cette étude est bornée par les objectifs suivants afin de déterminer en quoi consistent les erreurs chez les étudiants:

1. Identifier les erreurs les plus fréquentes dans la traduction des étudiants en licence de français langue étrangère (FLE).
2. Localiser et catégoriser ou bien classifier ces erreurs, et enfin de dévoiler leurs natures et leur sources.
3. Adopter des stratégies de remède pour les futurs étudiants afin d'éviter ces erreurs.

### **Justification de choix du sujet**

L'erreur est généralement considérée comme la source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par peur de rater (Astolfi, 1997:118). Les erreurs peuvent avoir des conséquences négatives sur les étudiants. Elles restent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Elles diminuent les notes dans un devoir ou un contrôle. Elles peuvent démoraliser les étudiants et réduire leur niveau de confiance. À travers l'expérience personnelle au département de français à l'université de Cape Coast, les plaintes désespérées des étudiants ambitieux témoignent des difficultés que font face ces derniers. Ces plaintes portent souvent sur les difficultés qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage du français. Et à la fin de la deuxième année, la plupart d'eux laisse tomber le français. Ce phénomène décourage aussi ceux qui sont dans leur première année.

Ce sont les raisons pour lesquelles nous menons cette recherche pour identifier les principaux types d'erreurs et proposer des remédiations afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de FLE au Département. Les résultats de l'étude permettront aux étudiants d'identifier et d'éviter les erreurs stylistiques qui sont fréquentes non pas seulement dans leurs traductions mais aussi dans leurs productions écrites. Quand ils seront en mesure de surmonter ces difficultés à travers des remédiations, les étudiants peuvent, non seulement faire de bonnes traductions, mais aussi de bonnes productions écrites. En outre, les remèdes pourraient former une partie intégrante de la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage de FLE.

### **Délimitation du champ de l'étude**

Cette étude traite des erreurs stylistiques qui recouvrent un domaine très large. Pourtant, nous allons nous intéresser aux erreurs relatives aux caractéristiques (la grammaire et le lexique) de deux langues des étudiants par rapport à des unités lexicologiques. Ces unités englobent les unités simples, les unités diluées, les groupes unifiés etc. Dans notre cas, nous allons nous concentrer sur les groupes unifiés qui comprennent les idiotismes et les locutions. L'étude cherche à identifier dans leur traduction, à partir des structures syntaxiques de la langue seconde et la langue étrangère, les difficultés qui confrontent les étudiants dans l'apprentissage du français langue étrangère. On se contente par ailleurs à nous limiter à la technique de thème car dans le domaine d'enseignement de FLE, la traduction pédagogique englobe essentiellement la version ainsi que le thème.

### **Organisation de l'étude**

Notre étude en général est divisée en cinq parties. La première partie est l'introduction qui traite du cadre général de l'étude : elle présente la problématique, les hypothèses et les objectifs de l'étude. Elle traite également de la justification du choix de sujet et la délimitation du champ de l'étude. Le deuxième chapitre est consacré à l'étude du cadre théorique et les travaux antérieurs relatifs à notre sujet. Notre méthodologie de recherche est présentée dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre est destiné à la présentation, analyse et l'interprétation des données. Le chapitre final traite des implications et des propositions didactiques de l'étude. Ce dernier chapitre est suivi de la conclusion générale de l'étude.

### **Conclusion partielle**

En somme, notre étude exploite les erreurs stylistiques (erreurs liées à la grammaire, au lexique et au message) dans la traduction anglais-français des étudiants en licence de FLE. Les erreurs stylistiques sont des déviations qui touchent les groupes unifiés lors de l'expression d'un message d'une langue source vers une langue cible. Nous avons remarqué qu'il y a certaines erreurs qui se répètent très souvent dans les textes traduits par nos étudiants. Notre préoccupation est de dégager ces erreurs, les traiter et élaborer des remédiations pédagogiques pour que nos étudiants puissent surmonter et éviter les erreurs non seulement dans leurs traductions mais aussi dans toutes leurs productions écrites. La diminution de l'erreur est le signe d'une meilleure maîtrise d'un domaine de connaissance. Le chapitre suivant présente les travaux antérieurs et le cadre théorique.

## CHAPITRE DEUX

### TRAVAUX ANTÉRIEURS ET CADRE THÉORIQUE

Dans la partie précédente, nous avons posé le cadre général de cette recherche. Dans les lignes qui suivent, nous allons étudier les travaux déjà effectués dans notre domaine de recherche et construire un cadre théorique sur lequel repose notre étude. La revue de littérature a pour but d'accumuler des connaissances et des matériaux nécessaires, de connaître les résultats déjà obtenus dans le domaine de notre recherche, et faire une synthèse des connaissances sur le sujet. Le cadre théorique permet de bien situer notre recherche dans une perspective d'analyse. Le cadre embrasse la théorie de la stylistique externe ou comparée de Vinay et Dalbenet (1958, 1995) et la théorie d'analyse d'erreur de Gass et Selinker (2008).

### TRAVAUX ANTÉRIEURS

L'étude de la littérature porte sur l'analyse contrastive, l'analyse d'erreur, l'interlangue et la traduction pédagogique. Nous voulons connaître les travaux en analyse contrastive car celle-ci s'intéresse à la comparaison des langues afin de prévoir et d'éviter des interférences pour un meilleur enseignement d'une langue étrangère. En raison du fait que notre étude porte sur les problèmes que posent les rapports entre l'anglais et le français, les contributions de l'analyse contrastive pourrait nous être utiles à mieux analyser nos données. L'analyse d'erreur est un courant qui succède à l'analyse contrastive. Ce courant conçoit l'erreur d'une

manière un peu plus différente. L'erreur est un élément essentiel qui doit être récolté, étudié, classifié et remédié au cours de l'apprentissage. Nous attachons la même importance à l'erreur ; c'est pourquoi il faudrait connaître aussi la littérature liée à ce domaine d'étude.

L'interlangue est une autre approche qui perçoit l'erreur comme une étape importante par rapport au processus d'apprentissage. À notre avis, pour mener notre recherche à bon port, il faudrait synthétiser et relativiser les conceptions diverses sur l'erreur afin de bien situer notre analyse. La traduction pédagogique constitue le point de départ de notre étude. C'est une activité ou exercice de compréhension et d'expression qui repose sur la recherche des équivalents des structures linguistiques. La technique de thème de la traduction pédagogique servira à l'obtention des données pour notre recherche.

### **Analyse contrastive**

L'analyse contrastive est un domaine de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison *terme à terme, rigoureuse et systématique* de deux ou plusieurs langues. Elle est fondée sur l'hypothèse que :

We can predict and describe the patterns of L2 that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learnt with the native language and culture of the student.

Cela veut dire qu'on peut prédire et décrire les structures de la langue seconde qui entraîneraient des difficultés pour l'apprenant, et celles qui ne causeraient pas de difficulté, en comparant systématiquement la langue et la culture à apprendre avec la langue maternelle et la culture de l'apprenant.



Son objectif est de mettre en relief les décalages entre les langues afin de réaliser une meilleure méthode pour faciliter l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère. Dans le cadre de la théorie behavioriste, Fries (1945) propose l'utilisation des documents (L1) qui décrivent la langue à apprendre en la comparant avec la langue première de l'apprenant afin de développer un comportement langagier dépourvu des interférences de la L1. Plus tard, Lado (1957) influencé par la linguistique structurale va développer cette théorie dans la même perspective behavioriste en comparant les structures des langues.

Nous retenons que cette démarche de comparaison permet la prévision et la description des structures linguistiques qui pourront créer des obstacles dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut dire aussi que la comparaison des structures linguistiques est pour but de faciliter l'apprentissage. Les études menées par ces auteurs et d'autres aux États-Unis entre 1945 et 1965 ont apporté des solutions nouvelles à un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cet obstacle dit *interférence* que nous allons traiter plus tard est le transfert négatif des éléments linguistiques entre des langues acquises précédemment et la langue à apprendre, c'est-à-dire, la source majeure des erreurs relatives à l'apprentissage est due au rapport entre les structures de la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère.

Dans son ouvrage, *Linguistics across cultures*, Lado (1957) souligne d'une façon explicite la nécessité d'entamer une telle étude :

"The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those that are similar to his native language will

be simple for him, and those that are different will be difficult".

Cela veut dire qu'un étudiant qui apprend une langue second ou étrangère trouvera certaines caractéristiques de celle-ci facile et d'autres difficiles à apprendre, c'est-à-dire que tout ce qui est similaire à sa langue maternelle sera simple à apprendre et tout ce qui est différent sera difficile pour l'apprenant. Dans cette optique, nous retenons aussi que les différences structurales entre deux langues en présence pourraient constituer des entraves à l'expression alors que les similarités structurales entre elles pourraient aider à l'expression en langue étrangère.

Ringbom (1994) réaffirme les idées de Lado qu'une étude comparative et contrastive de L1 et L2 devait révéler exactement quels problèmes les apprenants d'une même L1 auraient à l'apprentissage de L2. L'auteur suppose que les aspects par lesquels les langues sont différentes vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage et nécessiteront une emphase particulière dans l'enseignement et alors qu'il ne serait pas nécessaire d'enseigner des schémas similaires. Cela implique qu'il est essentiel que nos étudiants sachent aussi les relations différentielles entre les langues. Nous abondons dans le même sens que Ringbom pour dire que les différences entre les langues pourraient poser des difficultés aux étudiants d'une langue étrangère mais ne pas enseigner les schémas similaires est un point qui doit être élucidé davantage car on pourrait en déduire que ces schémas ne causent aucun problème à l'apprenant. En outre, l'auteur ne dit pas si l'analyse contrastive pourrait révéler aussi les problèmes que les apprenants de différentes L1 et d'une même langue seconde pourraient avoir sur l'apprentissage

d'une langue étrangère.

Lado (1957) souligne aussi bien qu'une liste des problèmes de l'apprenant mis en évidence par une analyse contrastive particulière doit être considérée comme hypothétique jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée par un véritable output de l'apprenant. C'est pour dire que tout ce que cette approche prédira reste une hypothèse et pourrait être vérifié. À partir de cette vérification selon l'objectif de l'analyse contrastive, on améliorerait l'enseignement des langues en prédisant les difficultés des apprenants et les résultats pourraient être incorporés dans les programmes et les méthodes d'enseignement. Vue dans cette perspective, nous pensons que la prédiction des erreurs et la description des structures sont des moyens impératifs pour améliorer l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Bien que certains chercheurs reprochent à Lado de focaliser son analyse sur les différences entre les langues et de ne pas rendre compte de la complexité et du dynamisme des processus d'apprentissage, cette discipline est un domaine privilégié de la linguistique appliquée par rapport à l'enseignement des langues. Bien qu'ils ne nient pas l'importance du phénomène de transfert, les critiques de Lado considèrent que tout n'est pas transférable et que la transférabilité peut varier d'un apprenant à l'autre. Nous admettons que l'erreur peut être causée par d'autres facteurs à part la langue première d'un apprenant. Même si tout n'est pas transférable, tout ce qui est transférable peut aussi causer des problèmes à l'apprentissage d'une langue étrangère et par conséquent cette approche est très importante et ne pas être laissée de côté.

Selon Dabène (1996), il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes ou lorsque les chercheurs en didactiques ou les concepteurs de méthodes sont des natifs. À notre avis, cela ne peut pas être toujours le cas parce qu'il peut y avoir une langue commune que partagent tous les étudiants et c'est ce qui est souvent le cas en Afrique de l'ouest. Dans notre contexte par exemple nos répondants constituent un public qui est linguistiquement hétérogène mais avec une langue seconde partagée par tous les étudiants. Il faut cependant admettre que les méthodes que l'on utilise ici à l'université de Cape Coast sont conçues en France et ne prennent toujours pas en considération le contexte africain. En dépit du fait qu'on a affaire à un public qui a des langues maternelles différentes, ils ont en commun l'anglais, une langue officielle et médium d'enseignement, une langue largement parlée qui pourrait avoir des incidences sur le français langue étrangère. Mais cela ne veut pas dire que les autres langues acquises par l'apprenant ne pas avoir des conséquences sur la langue étrangère.

Les détracteurs attaquent aussi l'analyse contrastive que les transferts ne sont pas possibles sous réserve que l'apprenant ne maîtrise pas la langue étrangère, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'envisager le transfert entre deux systèmes linguistiques lorsqu'un apprenant est encore en cours d'apprentissage. Cela implique qu'avant que le transfert négatif ne soit possible, les étudiants doivent maîtriser les deux langues. A l'instar de Besse et Porquier (1991), le transfert ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue première et les données nouvelles d'acquisition. Cela implique aussi que une élaboration des

descriptions des structures linguistiques et la prédiction des erreurs entre deux systèmes ne servirait pas du tout à anticiper les interférences. Malgré tous ces arguments, à notre avis l'analyse contrastive a pour but de prédire, décrire et éviter des erreurs. Cela n'est pas fonction du niveau de l'apprenant. Lorsqu'il s'agit des apprenants qui ont tant de difficultés en ce qui concerne les différences entre les langues en question au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette théorie peut s'avérer utile.

Corder (1980) aussi observe qu'avec l'analyse contrastive, beaucoup d'erreurs n'ont pas été prévues ; celles qui sont prévues ne se produisent jamais et de plus, les enseignants se souciaient moins de l'identification de ces difficultés que la façon de les traiter. Besse et Porquier (1991) aussi ajoute qu'on trouve des erreurs qu'on croirait causées par l'interférence, mais qu'on rencontre même chez les locuteurs natifs. Si la prédiction ne prend pas en considération certaines erreurs, cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas mettre en usage cette approche. Comme Lado lui-même le souligne plus haut, une liste des erreurs qui ne se produisent pas doit être considérée comme hypothétique jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée. Nous pensons que cette position de Corder doit aussi rester hypothétique jusqu'à ce que les recherches en analyse contrastive atteignent leur apogée.

Pourtant, Willems (1997) estime qu'une connaissance pour le moins chez l'enseignant des convergences et différences essentielles sur le plan grammatical et lexical entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peuvent qu'être profitable. Il souligne que cette connaissance peut être profitable car elle favorise l'établissement d'un modèle grammatical commun et d'une

terminologie uniforme ; car elle permet une exploitation plus efficace de la compétence en langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères et car elle permet de mesurer les points de ressemblance et facilite l'identification précise des zones problématiques. À notre avis, pour que les étudiants aient une connaissance approfondie et pour éviter les transferts négatifs d'une langue à l'autre il serait aussi impératif que l'enseignant mette en exergue les caractéristiques des langues de l'étudiant et la langue étrangère dans une situation linguistique hétérogène et c'est là où git l'importance de l'analyse contrastive.

C'est dans cette perspective que dans les années soixante, deux grandes tendances se sont développées. D'une part, le vaste projet américain de comparaison de l'anglais avec les principales langues européennes et, d'autre part, les travaux de stylistique comparée réalisée dans le monde francophone, Yllera (2001: 438). Les principaux concepts de linguistique contrastive ont été élaborés par Vinay et Darbelnet dans la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* publiée en 1958 ; par Guillemin-Flescher dans la *Syntaxe comparée du français et de l'anglais* publiée en 1981 ; pour être complétés plus tard par Chuquet et Paillard dans l'*Approche linguistique des problèmes de traduction: anglais-français* publiée en 1994. Ces recherches nous ont fourni des renseignements importants sur les langues considérées et leur application dans l'enseignement des langues. Par contre, le regard que porte sur l'erreur par l'analyse contrastive, c'est-à-dire faire tout possible pour éviter l'erreur, il arrivera une autre approche qui va percevoir l'erreur d'un angle tout à fait différent mais complémentaire.

## Analyse d'erreur

Selon les auteurs, la prédiction des erreurs, c'est-à-dire la version *a priori* de l'analyse contrastive ne portait pas des réponses aux plusieurs questions soulevées par les recherches dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela a donné lieu à sa version *a posteriori* qui n'est plus prédictive mais plutôt explicative. Les insuffisances de la première version restent le point de départ de l'analyse d'erreur. L'approche de l'analyse d'erreur ne s'intéresse pas à prédire les erreurs mais les expliquer à travers la production des apprenants en langue étrangère. Elle confère à l'erreur un statut positif et la considère comme un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Selon Astolfi (1997), les formes erronées ne sont plus des fautes qui méritent d'être condamnées ni des anomalies regrettables, mais des indices d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. Cette perception de l'erreur s'est inspirée de la théorie de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (1965) qui postule l'existence d'une structure mentale innée qui détermine l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Selon cette approche, l'erreur n'est pas seulement causée par la langue précédente de l'apprenant mais aussi les mécanismes cognitifs universaux innés. Autrement dit, l'erreur n'est pas cette fois-ci imputable uniquement à la langue première mais aux processus mentaux de l'apprenant.

Elle connaît deux orientations dont l'une appelée par Porquier (1977) *analyse didactique d'erreur* qui a une finalité pédagogique. L'autre propose une démarche psycholinguistique qui va tracer de nouvelles pistes en ce qui concerne les recherches sur l'acquisition et apprentissage d'une langue. L'analyse didactique

d'erreur ou l'analyse d'erreur, a pour but de mieux connaître les difficultés rencontrées par un public dans le processus d'apprentissage d'une langue. En d'autres termes, elle récolte les erreurs des apprenants pour en connaître les défis des apprenants.

À la différence de l'analyse contrastive à priori qui porte un regard coupable sur l'erreur, l'analyse d'erreur la considère comme étant des indices du processus d'apprentissage. En partant du principe mentaliste de Chomsky, Corder (1980) émet l'hypothèse que : "au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de langue étrangère sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas". À la lumière de cette hypothèse, l'auteur pense qu'on doit considérer les formes erronées des apprenants comme étant des marques du processus d'apprentissage et ne pas les sanctionner. Il avance que comme on ne peut pas appeler "déviants", "incorrects" ou "agrammaticaux" les énoncés produits par un enfant qui apprend sa première langue parce qu'il n'est pas encore un locuteur autonome de cette langue, il n'est pas recommandable d'appeler "déviantes" ou "erronées" les productions idiosyncrasiques d'un apprenant d'une langue étrangère, puisque cette dénomination implique l'idée que l'apprenant n'observe pas les règles qu'il n'a pas encore maîtrisées. Quant à nous, on sait bien qu'il existe une différence très nette entre une acquisition et un apprentissage et par ailleurs on ne peut pas identifier une erreur sans la regarder par rapport la règle chez des étudiants très avancés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à travers les formes réelles



qu'on peut souligner ce qui n'existe pas, même chez les débutants.

Dans les premières recherches dans le domaine d'analyse d'erreur, les distinctions ont été faites entre "faute relative/ faute absolue" et "faute graphique/ faute orale". Par la faute relative, la forme erronée existe bien sûr mais n'est pas acceptable dans le contexte où elle est utilisée alors que par la faute absolue, la forme écrite ou orale est inexistante. La faute graphique est décelable seulement à l'écrit tandis que la faute orale est décelable à la lecture à haute voix et qui se voit également sur le papier. Par exemple « je mais mon chat pot » est une succession de faute graphique indécélable quand on lit la phrase à haute voix alors que « je mets mon sapeau » est décelable à la lecture à haute voix.

Les recherches approfondies ont classé les erreurs selon des typologies diverses à savoir : erreur relative/ erreur absolue, erreur par addition/ erreur par omission/ erreur par remplacement, erreur sur le genre/ erreur sur le nombre. Ces recherches ont établi également des distinctions méthodiques par rapport à l'erreur : erreur/ non erreur, erreur systématique/ erreur asystématique, erreur intralinguale/ erreur interlinguale. Des inventaires et des statistiques permettant d'apprécier la fréquence des erreurs ont été réalisés avec les causes potentielles selon les critères empruntées aux catégories linguistiques provenant des grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle, Besse et Porquier (1991).

Ce qui nous intéresse le plus c'est la distinction à l'égard des typologies intralinguales et interlinguale. Selon Besse et Porquier (1991) cette distinction vise à établir si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire

étrangère intériorisée car celle-ci partage des règles avec la langue cible. Les erreurs qui proviennent de la grammaire étrangère relèvent de la généralisation analogique des apprenants. Selon ces chercheurs cette distinction entre les typologies intralinguale et interlinguale est théoriquement importante mais difficile à établir sauf dans le cas de calques caractérisés. C'est pour dire que de véritables recherches n'ont pas été faites pour établir le rapport entre ces deux typologies mais en citant Dommergues (1973), Besse et Porquier soulignent qu'elles sont compatibles car toute erreur possède deux composantes à savoir composante d'interférence et composante d'analogie dans des propositions variables. Ils soulignent aussi à partir des exemples en citant Calvet (1971) que les fautes interférentielles ne sont pas des fautes issues des différences entre les deux langues mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit par exemple un élément linguistique existant dans une langue A qui ne se trouve pas dans une autre langue B. Ils proposent que la prise en compte de ce réseau de correspondances et l'interaction entre deux grammaires intériorisées, l'une achevée, l'autre évolutive, amène à moduler la distinction entre erreurs intralinguales et interlinguales et à approfondir l'étude des mécanismes d'apprentissage sous-jacents dans un cadre méthodologique plus approprié.

Malgré ces apports dans le domaine de l'étude de l'apprentissage et enseignement des langues, cette théorie a ses insuffisances. Ses détracteurs ont tant critiqué son intérêt pour l'erreur à l'omission de ce qui n'est pas erreur bien que le non-erreur est un élément essentiel pour dégager une véritable image du

comportement linguistique de l'apprentissage d'une langue. Selon Gass et Selinker (2008) nombreuses sont des études qui ont montré que l'analyse d'erreur est beaucoup plus révélatrice d'observer aussi les non-erreurs à côté des erreurs dans la description de la langue de l'apprenant.

Les opposants critiquent aussi ses critères d'identification des erreurs qui sont très nombreux et divers et souvent imprécis. La grille de l'analyse présente les catégories suivantes : phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe et les sous catégories : omission, déplacement, substitution. Selon les critiques, il est difficile de placer à coup sûr une erreur dans une typologie. Une autre insuffisance soulevée de cette théorie relève du fait qu'il est parfois difficile de préciser à coup sûr la source de l'erreur, c'est-à-dire si l'erreur est causée par l'interférence avec la langue maternelle ou si elle est le résultat de la grammaire étrangère intériorisée qui partage des règles avec la langue cible. Du surcroît, l'analyse d'erreur a la tendance de supposer que si une forme est juste, la règle qui se trouve derrière cette forme est aussi juste. Si lors de deux premières étapes, les productions de l'apprenant en langue cible ont été justes, l'analyse d'erreurs décide que l'apprenant maîtrise bien les règles qui soutiennent ces productions. Par contre une troisième analyse effectuée à un moment ultérieur de l'apprentissage pourrait faire découvrir que les règles ne sont pas bien aussi maîtrisées que l'on croyait, (Gass et Selinker 2008 : 107).

L'analyse d'erreur qui connaît aussi une orientation psycholinguistique, va s'intéresser non seulement à ce qui est accessible mais aussi à ce qui n'est pas immédiatement accessible, à ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant. La

nouvelle orientation de l'analyse d'erreur est plus appréciée car elle débouche sur d'autres voies de compréhension et d'analyse du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette orientation ne vise plus le rôle des erreurs dans le processus d'apprentissage d'une langue mais elle met plutôt l'accent sur le sujet parlant, constituant de cette manière l'une des prémisses de l'hypothèse de l'interlangue, Câşlaru (2013 : 37).

### **Hypothèse de l'interlangue**

L'hypothèse de l'interlangue est fondée sur l'idée que lorsqu'un apprenant qui a déjà plus ou moins acquis une langue se trouve en situation d'apprentissage d'une autre langue, il développe un autre système linguistique différent. Ce système est évolutif, approximatif et instable de celui de la langue maternelle et du système de la langue cible et sa formation provient du processus tels que le transfert d'éléments de la langue source, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication et la surgénéralisation des règles de la langue cible. La notion de l'interlangue est introduite dans la didactique des langues par Selinker (1974) :

This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by the native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are identical, [...], one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of separate linguistic systems based on the observable output which results from the learners attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage".

Selon Arditty (1986), le terme "interlangue" est le plus utilisé par les chercheurs car celui-ci est considéré comme "véritable fondateur" dans les recherches sur l'acquisition d'une langue "étrangère. Antérieurement à Selinker, Nemser (1971) propose le terme de « système approximatif » qui représente le système que l'élève a construit de la langue qu'il apprend. Ce système se distingue d'un niveau à l'autre de l'apprentissage et offre, contrairement au système de la langue maternelle et la langue cible, un caractère de passage.

Selon Besse et Porquier (1991) ce qu'on appelle système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, système intermédiaire, interlangue, système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système rapproché renvoie au même objet. Cet objet est défini comme la connaissance et l'utilisation "non-natives" d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue. En la dénommant grammaire intériorisée par l'apprenant, ils expliquent que c'est un système autre que celui de la langue cible mais que c'est à un certain stade de l'apprentissage que l'on l'appréhende. C'est un domaine qui étudie plus les productions et des erreurs de compréhension.

Cuq (2003) aussi affirme que l'interlangue est la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. C'est un micro-système que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langues source et cible. Pour atteindre cette dernière, il a procédé de la restructuration de la langue cible en utilisant des règles de la langue source. L'interlangue peut avoir deux visages : soit elle n'est qu'une étape transitoire et évolue vers la langue cible si l'apprenant persévère dans son effort

d'apprentissage, soit elle se fige et se fossilise si l'apprenant, abandonnant toute étude, considère ses acquis en langue cible comme suffisants à ses besoins.

Pour Vogel (1995), l'interlangue est la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entre la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible.

Dans son article "Idiosyncratic dialects and error analysis" Corder (1971) explique que la langue de l'apprenant est un dialecte qui n'est pas social, c'est-à-dire qui n'est pas partagé par une communauté mais par un individu, c'est-à-dire qui ne constitue pas la langue d'une communauté. Il désigne plus tard la langue de l'apprenant par le terme "dialecte idiosyncrasique" qui implique que les règles nécessaires pour décrire cette langue de l'apprenant n'appartiennent à aucun dialecte social car elles sont propres à celui qui parle ce dialecte.

L'étude de l'interlangue a pour objectif selon Besse et Porquier (1991) de décrire la grammaire intériorisée à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement. Corder (1980) aussi signale que l'analyse de l'interlangue a pour objectif d'établir un rapport entre les données en langue cible auxquelles l'apprenant a été exposé et ce qu'il en a saisi, c'est-à-dire ce qui entre et ce qui en sort. Vogel (1995) souligne que l'étude de l'interlangue n'analyse pas seulement les formes fausses par rapport à la langue cible mais aussi tous les énoncés linguistiques qui correspondent chez un apprenant à une tentative d'expression des

significations et de réalisation des intentions dans la langue étrangère. Selinker (1972) présente l'objectif de l'interlangue dans ces termes qu'elle s'intéresse aux données d'apprentissage d'une langue étrangère pertinentes du point de vue psychologique. Ces données sont présentées par ces événements langagiers comportementaux qui pourraient nous diriger vers la compréhension des structures et des processus psycholinguistique qui se trouvent à la base des tentatives significatives de production en langue cible.

Les productions de l'apprenant dans sa langue maternelle, les productions de l'apprenant dans son interlangue et les productions des natifs en langue cible sont les seules données observables et utiles dans l'identification des processus psycholinguistiques sur lesquels s'appuie l'interlangue (ibid). Corder (1980) aussi pense qu'il n'y pas de différence méthodologique entre l'analyse d'erreur et l'étude de l'interlangue d'un apprenant et par conséquent il convient d'utiliser le terme l'analyse d'erreur qui repose sur trois étapes : la reconnaissance de l'idiosyncrasie, la description de la langue de l'apprenant et l'explication des erreurs. Nous retenons que l'interlangue est un système langagier construit par l'apprenant entre la langue source et la langue cible. Elle partage des règles avec la langue cible. Elle peut être transitoire et évolutive vers la langue cible ou fossilisée. Dans ce sens, nous pourront aussi déterminer si nos répondants possèdent un système langagier évolutif ou fossilisé à partir de leurs traductions en langue cible.

### **Notion de l'interférence**

La notion de transfert linguistique est liée au concept de *contact de langues* dans des communautés linguistiques différentes et/ou chez un même

individu bilingue ou plurilingue. On trace les débuts de la notion du transfert linguistique chez Weinreich (1953) dans son ouvrage *Languages in contact*. Il s'intéresse à des sujets bilingues qui utilisent alternativement deux langues, la leur et une langue seconde.

Selon Weinreich (1953), l'interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme la phonologie, la morphologie, la syntaxe et certains domaines du vocabulaire. Selon Lott (1983), "they are errors in learners' use of foreign language that can be traced back to the mother tongue". Pour Ellis (1997), "it is the influence that the learner's L1 exerts over the acquisition of an L2". Par contre, Corder (1967) et Krashen (1983) et d'autres innéistes ont des perspectives divergentes par rapport à cette notion que l'influence de la L1 n'est significative dans le processus de l'acquisition de la L2 et que les erreurs sont les résultats de *hypothesis testing* c'est-à-dire une stratégie commune pour les apprenants de L1 et L2. Pour nous les interférences sont des erreurs qui se reproduisent lorsqu'un apprenant introduit dans la langue cible les éléments des langues déjà acquises.

Au niveau de l'apprentissage, les interférences sont attribuées à l'influence soit de la L1 sur la L2, soit les deux sur une langue étrangère. Hamers et Blanc (1983) souligne que les interférences sont des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible. Cela implique que l'influence de la L1 sur la L2 pendant l'apprentissage d'une



langue étrangère peut avoir un impact important sur l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Selon Debyser (1970), l'interférence linguistique peut être définie de trois manières. Elle peut être définie du point de vue psycholinguistique, du point de vue sociolinguistique et du point de vue de la pédagogie des langues vivantes. D'abord, d'un point de vue psycholinguistique, c'est une contamination de comportement. L'auteur explique en citant le petit glossaire terminologique (1963) de l'Association américaine M.L.A. (Modern Language Association) que c'est l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude. Cette définition qui relève de la linguistique appliquée n'est pas ce qui nous intéresse dans ce travail. D'un point de vue (socio)linguistique, c'est un accident de bilinguisme entraîné par un contact des langues. Mackey (1965) le simplifie en disant que c'est l'emploi d'éléments appartenant à une autre langue lorsque l'on parle ou l'on écrit dans une langue. À l'instar de Weinreich (1953) ce sont des exemples de déviations des normes d'une langue qui apparaissent comme le résultat du contact.

D'un point de vue pédagogie des langues vivantes, selon Harmers et Blanc (1983) les interférences sont des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible. Debyser (1970) ajoute aussi que c'est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère : il s'agit de déviations, de glissements, de transferts de parasites etc. Pour nous les interférences sont des déviations qui relèvent des

transferts inappropriés des éléments linguistiques d'une langue connue vers une langue qu'on apprend. Or, Mackey (1965) identifie déjà cinq différents niveaux d'interférences d'une langue : le niveau phonologique, le niveau grammatical, le niveau lexical, le niveau culturel et le niveau sémantique.

On peut expliquer les interférences de type phonologiques par la théorie de Lennerberg sur l'apprentissage de la langue. Cette théorie postule qu'il y a un âge particulier plus ou moins onze ans pour le développement des capacités langagières pour soit bilingue soit l'unilingue. Après cet âge, la diminution de plasticité cérébrale, c'est-à-dire, la capacité de l'individu de s'adapter à des comportements langagiers, dans la zone du cerveau où s'effectue le développement phonologique pousse le bilingue adulte à interpréter et à reproduire les caractéristiques de L2 suivant les normes et les règles qu'il a développées en L1.

L'interférence grammaticale est marquée par l'introduction dans la langue cible des unités et des combinaisons de parties du discours, des stratégies grammaticales et des morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue. D'autres cas d'interférence syntaxique se produisent lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2 qui n'ont pas en commun les mêmes particularités.

L'interférence lexicale est l'emploi des éléments lexicaux qui n'appartiennent pas à la langue première du sujet parlant. Cependant, il y a des formes lexicales qui sont bien intégrées dans la langue cible (les emprunts) comme *putsch*, *witz* et *kitsch* d'origine allemande, *pullover*, *walkman* et *week-end*

de l'anglais, *abricot*, *alcool*, *aubergine* d'origine arabe ; et celles qu'on trouve dans un énoncé de bilingue. Autrement dit, les mots employés par le locuteur ou l'apprenant qui n'est pas reconnus comme emprunts relève des interférences lexicales.

Au niveau sémantique, il s'agit de pratiques ou de phénomènes connus qui sont organisés de façon différente dans l'autre langue. A titre d'exemple, un apprenant ou un bilingue franco-anglais aurait tendance à dire "pain brun" (brown bread) au lieu de "pain bis", et "papier brun" (brown paper) au lieu de "papier gris". Un autre exemple d'interférence à ce niveau que souligne Mackey, est l'introduction de nouvelles structures sémantiques sous la forme d'un nouveau mode de combinaison des unités sur le modèle étranger. Les unités comme "chapeau", "parler" et "à travers" ont leurs correspondances en anglais comme "hat", "talk" et "through". Lorsque le bilingue franco-anglais utilise l'expression figée "il parle à travers son chapeau", il introduit dans sa langue une structure sémantique imitée de l'anglais comme "*he is talking through his hat* " au lieu de *parler pour ne rien dire, blaguer*.

Au niveau culturel, l'origine de l'interférence peut ne pas être l'autre langue mais "la culture dont cette langue est le reflet". Certaines réalités ou expériences qui n'ont pas d'équivalence dans sa langue, la volonté d'exprimer des réalités nouvelles dans une langue qui n'en rend pas compte peuvent entraîner l'interférence culturelle. C'est l'introduction des phénomènes nouveaux, des pratiques nouvelles dans la langue cible. On peut donner l'exemple de la fille capverdienne qui est allée en France. Elle a rencontré un vieux monsieur, le

grand-père de son ami français et elle l'a salué disant « Monsieur, donnez-moi votre bénédiction » en faisant des gestes comme ce qu'on fait au Cap-Vert. Le monsieur lui a dit « bonjour, Mademoiselle ». Cette situation nous montre que la fille a utilisé des habitudes et des coutumes de son pays qu'on n'utilise pas en France et que le monsieur ne connaissait pas.

### **Domaine d'analyse d'erreur**

Dans son étude, « *Des erreurs linguistiques et des effets de contexte : analyse de différentes erreurs commises par les étudiants turcs* » Delen-Karaagac (2012) étudie les différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs dans le département de langue et littérature françaises à l'université d'Istanbul. Delen-Karaagac, pour collecter des données recourt aux copies d'épreuve écrite de 45 étudiants de licence de département de langue et littérature françaises d'université d'Istanbul. Les étudiants ont été demandés de construire des phrases avec des unités de différentes classes syntaxiques (des pronoms, des adverbes, des déterminants, du nom et des conjonctions de coordination) en français. Les apprenants ont été aussi demandés de rédiger une situation de communication en présentant une personne à une autre et le recours au dictionnaire est interdit.

Les résultats de son analyse montrent deux grandes catégories d'erreurs à savoir les erreurs de choix et les erreurs de forme. Les erreurs de forme sont les erreurs morphologiques qui portent sur les signifiants des éléments linguistiques. Les erreurs de choix relèvent du domaine syntaxique. Selon le chercheur, la plupart des erreurs relevées dans les copies des étudiants turcs sont de genres morphologique, orthographique et syntaxique. Les plus frappantes concernent la

position et la place des adverbes, le genre, la conjugaison des verbes, la concordance des temps, l'utilisation de la forme verbale, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu de *avoir* et la confusion du participe passé. Delen-Karaagac propose dans son étude que pour que les étudiants ne fassent pas d'erreurs, il faudrait travailler sur les différences entre les deux systèmes et faire découvrir aux étudiants ces différences à travers le découpage monématique et le principe de pertinence. Bien que l'auteur n'ait pas utilisé la traduction dans son étude, ce que révèle son étude et ce qu'il propose à savoir l'enseignement des différences entre les deux systèmes linguistiques doit être considéré comme important.

L'article de Wlosowicz (2009) traite de *La compréhension du français comme L3: les influences interlinguales et le rôle de la compétence culturelle*. Le but de son étude est d'analyser des influences linguistiques et des représentations culturelles liées à L1 et de L2 sur la compréhension du français comme L3. La méthodologie de l'étude consiste en une traduction d'un texte du français vers la langue maternelle de chaque apprenant. L'étude a été effectuée avec dix-huit sujets qui ont le polonais, l'anglais et l'allemand pour leurs langues maternelles. Les sujets ont aussi l'une de celles-ci comme L2. Pour comprendre une langue étrangère selon l'auteur, il ne suffit pas d'en connaître le vocabulaire et les structures syntaxiques mais aussi la culture, reflétée non seulement dans les valeurs et les coutumes mais aussi dans la langue. Citant Mansilla (2003) qui dit que les expressions phraséologiques reflètent les symboles existants dans la culture, elle affirme à travers son étude que la culture maternelle influence de façon négative la compréhension de L3 au niveau des connotations des mots et

des expressions phraséologiques, et la L2 au niveau linguistique.

Il a été aussi observé dans son étude que non seulement les collocations et les expressions idiomatiques changent d'une langue à l'autre mais aussi l'explicite et l'implicite du texte. Le chercheur propose à partir de ces constats que la façon dont les représentations culturelles telles que les connotations des mots (des mots polysémiques) de L1 influencent fortement la compréhension de L3, c'est important d'apprendre aux sujets la culture cible en plus de celui de la langue. Bien que l'étude de Wlosowicz porte sur la compréhension alors que la nôtre relève de la production de la langue étrangère, nous partageons son avis que la culture se décèle aussi dans une langue et pour que la culture maternelle ne soit pas des obstacles à la compréhension d'une langue étrangère, les étudiants doivent connaître les connotations culturelles de la langue cible.

Travaillant sur la *Traduction pédagogique et analyse des erreurs*, Ünsal (2003) explique la relation entre la traduction et l'enseignement d'une langue étrangère ; les types, causes et sources d'erreurs imputables à la langue turque auprès des étudiants ayant le turc comme L1, l'anglais comme L2 (première langue étrangère) et le français comme L3 (deuxième langue étrangère) au niveau orthographique, lexical et syntaxique. Les répondants de son étude comprennent 75 étudiants en deuxième année de l'université de Kirrkkale en Turquie. Pour recueillir ses données, un texte de traduction a été donné aux apprenants à traduire en turc, langue maternelle des étudiants. Les phrases de traduction erronées ont été écrites et numérotées pour rendre plus explicatif son analyse.

Expliquant la place de la traduction dans l'enseignement de la langue

étrangère, Ünsal souligne qu'elle sert à renforcer la connaissance de la langue étrangère puisqu' elle exige des connaissances et habilités suffisantes sur les deux langues, et une capacité d'analyse. Alors, pour que l'apprenant réalise l'acte traduisant il doit mobiliser ses compétences de compréhension et d'expression écrites, ce qui servira à développer ses capacités à comprendre, saisir, analyser et traduire adéquatement. Nous sommes tout à fait d'accord avec cette affirmation parce que sans une connaissance linguistique et encyclopédique comme le souligne Lerderer (1994), l'activité traduisante reste une tâche difficile pour l'apprenant.

Citant Boztas (1992), Ünsal remarque encore que la traduction est possible quand les étudiants connaissent précisément les différentes façons de dire, les types de texte, les profils de langue et l'usage de langue dans le contexte de langue d'arrivée. Nous pensons que la connaissance des différentes manières de dire ne devrait pas mener les étudiants à éviter les expressions figées puisque, comme Mansilla (2003) l'affirme, ces unités comprennent les traits culturels de la communauté dont il est cause.

Il ressort de son étude que les étudiants turcs avaient des difficultés à trouver des expressions ad hoc du fait de l'insuffisance de leurs connaissances dans la grammaire et le vocabulaire. En outre, la traduction des étudiants est caractérisée par des emplois lexicaux incorrects, utilisation impropre de certaines expressions, choix inexact des équivalents, faux amis, collocations peu naturelles et autres manifestations d'interférence linguistique. Pour nous si les étudiants turcs ont tant de difficultés à traduire un texte dans leur propre langue, ce veut dire que

dire qu'ils n'ont pas encore maîtrisé le système linguistique et culturel de l'anglais et du français afin de les mobiliser pour une bonne compréhension du texte original.

L'auteur émet cette proposition que pour que l'étudiant réussisse, il lui faut une connaissance du bon équivalent des mots, la bonne tournure de la phrase, l'emploi correcte de l'orthographe, la connaissance des manières de dire conformément à la structure de la langue. Malgré le fait que son étude s'inscrit dans la théorie de la compréhension, nous trouvons cette proposition très pertinente car elle nous fournit une base pour vérifier ce qui se passe au niveau de la production.

Savh (2009) a travaillé sur les *Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français*. Dans son article, l'auteur s'interroge sur les transferts négatifs qui se produisent au niveau lexical entre l'anglais et le français, deux langues étrangères auprès des étudiants en troisième année de l'université de Marmara. Il analyse des copies de ces étudiants qui ont le turc comme leur langue première mais n'a pas précisé son échantillon. L'auteur à la suite de son analyse signale que le français étant la deuxième langue étrangère des étudiants est influencée par l'anglais au niveau lexical à cause de grandes ressemblances entre les deux langues. Il souligne que ce qui est la source de confusion pour les étudiants est qu'il y a certains mots anglais et français qui se ressemblent mais s'orthographient différemment et ont le même sens (par exemple : connexion/connection, exemple/example, existence/existance).

La conclusion dans son article est que l'apprentissage d'une langue



étrangère doit commencer dès le plus jeune âge surtout au niveau phonétique et que les erreurs aident à contrôler le niveau de compétence de l'apprenant. Bien que son étude se situe au niveau lexical, on peut dire que le rapport de ressemblance entre des langues aussi cause des problèmes à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que cette recherche contredit le propos de Ringbom (1994) qui ne voit pas l'importance d'apprendre aux étudiants les structures similaires des langues.

Namukwaya (2014) a fait une *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere* à l'Ouganda. Son étude a pour objectif d'identifier, de décrire les erreurs grammaticales dans la production écrite des étudiants ougandais. Son échantillon est composé de quinze étudiants du FLE en 2ème et 3ème années de licence et qui peuvent s'exprimer bien en français à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Ces étudiants parlent déjà trois langues ou plus, y compris leur langue maternelle et l'anglais (leur L2), la langue officielle de l'Ouganda. Son corpus de travail est constitué de quinze copies d'un examen écrit de fin du 2ème semestre de l'année académique 2012/2013.

Elle a proposé aux étudiants trois thèmes parmi lesquels ils pouvaient choisir: le cinéma, les vacances dernières et l'immigration. Six étudiants ont écrit sur le cinéma, huit sur les vacances dernières et un étudiant sur l'immigration. L'étude révèle sept catégories d'erreurs: l'accord sujet-verbe; sujet/nom-déterminant; le genre; l'emploi des pronoms; l'accord du participe passé; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif; les erreurs lexico-syntaxiques

qui se divisent encore entre l'anglicisme lexical et syntaxique et les erreurs lexicales de L2.

Selon son analyse il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par les étudiants : les erreurs interlinguales provenant de l'anglais qui constituent un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la langue française. Elle conclue qu'il serait trop prétentieux et trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des étudiants et qu'il faudrait les encourager et les inciter à faire plus d'écoute à travers l'utilisation de documents enregistrés ou audio-visuels au cours de français et y faire des exercices de compréhension orale et d'opinion personnelle.

L'auteur dispose des répondants qui possèdent une langue maternelle et l'anglais comme une langue seconde ; une situation un peu plus pareille à la nôtre. Par contre, son étude porte uniquement sur des erreurs grammaticales dans les productions des étudiants ougandais, et les résultats de son étude ou bien les erreurs retrouvées ne montrent pas que les étudiants ougandais s'expriment bien à l'écrit. Dans cette étude, notre regard n'est pas uniquement sur la grammaire mais aussi sur le lexique et le traitement du message chez étudiants.

Yiboe (2001) a travaillé sur les *Problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage du FLE : le cas des apprenants au niveau S. S. dans le district de Ho*. Son objectif est d'identifier au niveau phonétique et morphosyntaxique les formes spécifiques que prennent les interférences

linguistiques chez les apprenants secondaires en FLE en mettant en exergue les ressemblances et les différences existant entre l'éwé et le français. Sa démarche consiste à collecter des données écrites par un questionnaire et des données orales par une lecture enregistrée auprès de 55 apprenants dans tous les établissements secondaire dans la localité de Ho. Il a employé aussi la technique de l'observation directe et l'interview pour le recueil des données mais n'a pas indiqué l'utilité de ces derniers.

L'auteur admet de son analyse qu'il y a des erreurs de transfert négatif provenant de l'éwé et de l'anglais, langue officielle du pays. Cependant, son analyse porte seulement sur celles qui proviennent de l'éwé la première langue de l'apprenant. Dans son analyse l'auteur met en évidence des erreurs phonémiques et syllabiques. Il explique que les erreurs phonémiques se produisent parce qu'il y a certains phonèmes du FLE qui n'existe pas dans la langue éwé. En plus, la plupart des mots mal prononcés peuvent être attribués à la structure de syllabes françaises puisque les syllabes françaises peuvent être terminées à l'écrit par des graphèmes qui ne sont pas prononcés alors que tous les graphèmes qui terminent une syllabe éwé sont prononcés.

Le chercheur montre aussi que les apprenants ont tant de difficultés à transformer les phrases affirmatives en phrases négatives. Ils font cette transformation sur la base des formes et des structures éwé. Pour ce qui nous concerne, son étude est un fondement de notre recherche dans la mesure où l'auteur retrouve que les erreurs de ces apprenants sont imputables aux transferts négatifs de l'éwé ainsi que de l'anglais mais n'a pas cherché à analyser celles qui

proviennent de l'anglais. Dans notre cas, nous allons baser notre analyse sur les erreurs qui proviennent de la langue anglaise et notre méthodologie comprend la production en traduction des étudiants en licence de français langue étrangère.

### **Traduction pédagogique**

C'est important de comprendre le rôle de la traduction en didactique des langues. Pour Pergnier (1981), l'activité traduisante est un processus dynamique de recherche d'équivalences entre messages qui met en jeu des systèmes linguistiques et des processus non linguistiques ou extralinguistiques. L'équivalence entre textes ne peut pas être produite par les étudiants qui ont une maîtrise insuffisante des structures linguistiques et des processus extralinguistiques des deux langues. À notre sens, les étudiants au niveau avancé et qui ont passé une année dans un environnement endolingue auraient acquis ces connaissances.

Bariki et Babatunde (2010) aussi souligne que la traduction pédagogique vise à tester la compréhension, la fixation des structures et la solidité des connaissances acquises. Citant Ukoyen (1994), ils soulignent encore que la pratique pédagogique de la traduction se fonde d'une part sur le phénomène psychologique de la sémantisation interlinguale, conséquence inéluctable du processus d'acquisition multiple du langage, d'autre part, sur la stylistique comparée d'une paire de langues en contact, en vue de créer chez l'étudiant avancé un haut niveau de bilinguisme authentique. Pour Cuq et Gruca (2011), la traduction n'est pas seulement une activité interprétative dépassant le cadre de la langue, mais aussi un concept didactique d'intervention.

Nous retenons que la traduction pédagogique est un moyen important de solidifier la connaissance d'une langue étrangère. Elle renforce auprès des étudiants la connaissance du décalage entre les dites langues et les tournures variables en ce qui concerne l'utilisation avec aisance des deux langues. Du fait qu'on ne peut pas détacher complètement la langue seconde du français, il serait aberrant de ne pas étudier les problèmes que l'une peut causer à l'autre et nous pensons que la traduction peut nous aider à mieux cerner ce phénomène.

### **Types de traduction pédagogique**

On distingue la version du thème. La version est un exercice de compréhension et d'expression écrite qui consiste à commuter un extrait de texte en langue maternelle. Le thème est un exercice d'expression écrite qui consiste à traduire un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère. C'est un exercice de production qui a pour fonction de confronter la langue maternelle et la langue étrangère pour mettre en évidence les connaissances grammaticales mal intériorisées. Il a pour but de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant.

Bariki et Babatunde (2010) affirme encore qu'étant un premier pas vers l'expression personnelle, il a pour but normalement d'aider dans le processus de fixation de structures et porte en même temps sur l'acquisition du vocabulaire et sur la morphosyntaxe. Notre recherche va employer la technique du thème afin de mesurer l'expression personnelle des étudiants, c'est-à-dire la manière dont ils manipulent les expressions durant le passage d'une langue à l'autre. Il y en a quatre formes du thème : le thème grammatical, le thème d'imitation, le thème

littéraire et le thème éclaté ou libéré.

Le thème grammatical est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon. Le thème d'imitation est un mini-texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon. Le thème littéraire est un extrait de texte authentique en langue maternelle, il est destiné à des étudiants avancés. Le thème éclaté ou libéré, proposé par Lavault-Olléon (1987), est un exercice de traduction qui permet à l'apprenant de se servir de son savoir d'une manière plus libre et créative. Le professeur donne une situation dans la langue maternelle et demande de nombreuses formulations s'y rapportant en langue étrangère. Selon l'auteur, cette forme de thème est meilleure parce qu'elle permet d'éviter les équivalences figées et littéraires et entraîne les apprenants à une expression souple et diversifiée. Pour nous, ce dernier ne s'applique pas à notre démarche car éviter des expressions figées et littéraires c'est ignorer le génie de la langue. Le langage perd son expressivité lorsque les apprenants sont demandés d'éviter les expressions figées.

Notre collecte de données sera à la fin du semestre, c'est-à-dire le moment où les apprenants auraient terminés leur cursus en traduction au niveau avancé. En jetant un coup d'œil sur le programme de traduction des étudiants au niveau avancé, les objectifs sont bien clairs. Les étudiants auraient la capacité de manifester des compétences nécessaires pour traduire des textes complexes, employer des tournures variables dans la traduction des textes, affirmer le style et l'esthétique de l'emploi du langage dans la traduction et s'approprier les mécanismes et techniques de traduction. Notre constat de départ est que les

étudiants ne maîtrisent pas les unités sur lesquelles la traduction doit être effectuée et cela entraîne des erreurs. Pour atteindre ces objectifs, ce défi doit être cerné et enlevé afin d'aider les apprenants à l'expression et à faire avec une aisance parfaite pendant le va et vient entre l'anglais et le français.

Il va sans dire que tous les travaux que nous avons amassés, l'analyse d'erreur porte souvent sur les erreurs phonétiques, morphologique et syntaxique. En ce qui concerne le domaine de la sémantique, peu de travaux ont été effectués par rapport aux groupes linguistiques liés. Notre recherche porte le regard sur ces unités qui pourraient être à la source de nombreuses difficultés de communication des étudiants.

## **CADRE THÉORIQUE**

### **La théorie de Vinay et Darbelnet (1958, 1995)**

La théorie sur laquelle se fonde notre étude s'inscrit dans les approches linguistiques de la traduction. Cette théorie met l'accent sur l'équivalence. Les approches linguistiques se divisent en plusieurs sous-groupes dont les principales sont l'approche psycholinguistique, l'approche sociolinguistique et l'approche linguistique pure.

L'approche psycholinguistique comprend essentiellement la théorie de pertinence qui perçoit la traduction comme un élément multidisciplinaire, compréhensif, en étroite relation avec la cognition. L'acte traductionnel n'est pas seulement lié à la linguistique mais aussi à la psychologie, à la charge mentale du traducteur. Selon cette théorie, la qualité de la traduction dépend de la manière dont elle satisfait les exigences psychologiques de la communication. Elle montre que ce que le traducteur réalise, dépend en grand partie des connaissances

supposées de son audience. Gutt (1991) voit les principes et orientations de la traduction comme des applications particulières du principe de pertinence. Il pense aussi que le cadre de pertinence offre tous les concepts théoriques nécessaires aux traductions et qu'il n'est pas nécessaire d'élaborer d'autres théories distinctes pour la traduction. Notre démarche ne consiste pas à entrer dans la cognition de nos apprenants mais de chercher à expliquer leurs difficultés au niveau d'expression écrite.

L'approche sociolinguistique considère la traduction comme une activité sociale qui nécessite une connaissance non seulement de la langue, mais aussi de la culture et de la société dans laquelle elle est employée. Selon les grandes figures de cette approche comme Nida et Taber (1964) la traduction dépasse le cadre purement linguistique même si elle a besoin des éléments de la linguistique comme le lexique, la grammaire et les figures de style pour rendre les équivalences. Cette théorie pourrait se révéler importante lorsque nous dépassons l'aspect linguistique de la traduction.

L'approche linguistique pure perçoit la traduction comme un phénomène linguistique se produisant au niveau textuel. Selon cette approche la traduction consiste alors à reproduire dans une langue B, le sens d'un message donné dans une langue A, en mettant essentiellement l'accent sur les éléments linguistiques. Les autorités classiques de cette approche sont Catford (1965), Mounin (1963) et Vinay et Darbelnet (1958, 1977, 1995).

Pour Catford (1965), toute théorie de la traduction est fondée sur la linguistique. Il souligne que: "translation the replacement of textual material in a



source language by equivalent textual material in a target language and the central problem of translation practice is that of finding target language translation equivalents ". Cela veut dire selon l'auteur que l'équivalence est le pivot de toute pratique et théorie de la traduction. Catford identifie deux types d'équivalence qui sont l'équivalence textuelle et la correspondance formelle. L'équivalence textuelle est toute forme de texte cible dont l'observation permet de dire qu'elle est l'équivalent d'une forme de texte source. La correspondance formelle relève des catégories différentes de la langue cible occupant la même place que celles de la langue source.

Il pourrait arriver, selon l'auteur, que la traduction soit impossible. Dans ce sens, il parle d'intraduisibilité qu'il appelle "translation fails or untranslability". L'intraduisibilité survient lorsqu'il est impossible de rendre dans le sémantisme contextuel du texte cible les traits fonctionnellement pertinents de la situation. Il distingue alors deux situations d'intraduisibilité à savoir l'intraduisibilité linguistique et l'intraduisibilité culturelle. La première émane de l'absence d'équivalence des formes linguistiques de la langue cible dans la langue cible. La dernière provient de l'absence des éléments culturels de la langue source dans la culture de la langue cible.

Pour l'auteur, les écarts qu'il appelle "shifts" qui adviennent dans la traduction sont des écartements ou des digressions de la correspondance formelle lors du passage de la langue source vers la langue cible. Il distingue deux types d'écarts : les écarts de niveau et les écarts de catégorie. Il y a écart de niveau lorsqu'un élément de la langue source à un certain rang linguistique est rendu par

un autre élément dans la langue source à un autre rang linguistique, par exemple le rendement d'un élément grammatical de la langue source par un élément lexical dans la langue cible et inversement. L'écart de catégorie traite des changements intrasystémiques qui peuvent intervenir lors du processus de traduction au niveau de la structure, de la classe, d'unité ou de rang.

Pour Mounin (1963), la traduction n'est pas un simple transfert linguistique mais comporte aussi des aspects non-linguistiques et extralinguistiques. Elle nécessite une connaissance de la langue ainsi que de la culture dont cette langue est l'expression. L'approche de Mounin repose sur l'identification de situation commune et les universaux entre langues. Les adhérents de la notion de l'intraduisibilité entre langues sont partis du fait que le sens sur lequel porte la traduction dépend de l'énoncé linguistique. La saisie des significations peut être difficile mais cela n'implique pas l'impossibilité d'une pratique de la traduction malgré les différentes visions du monde qu'exprime la diversité linguistique. Il se base sur les universaux langagiers pour soutenir son approche linguistique. Les universaux sont des traits qui se retrouvent dans toutes les langues ou dans toutes les cultures exprimées par ces langues. Les traits cosmogoniques, biologiques, anthropologiques et culturels existent et sont à la base des significations dans toutes les langues.

Ces traits universels, qui montrent que les langues sont en réalité très proches, rendent la traduction possible et le traducteur peut accéder aux significations des autres visions du monde par la voie ethnographique. Celle-ci, à l'instar de Mounin, est la description complète de la culture totale d'une

communauté. La connaissance de la culture de la langue source permet d'identifier les situations communes à la culture de la langue cible et partant de rendre la traduction possible. Pour l'auteur, la traduction est un cas de communication dans lequel, comme dans tout apprentissage de la communication, celle-ci se fait d'abord par le biais d'une identification de certains traits d'une situation, comme étant communs pour deux locuteurs. Les hétérogénéités des syntaxes sont court-circuitées par l'identité de la situation.

Selon la théorie de la stylistique externe de Vinay et Darbelnet (1995), la traduction est le passage d'une langue A à une langue B afin d'exprimer une même réalité X. Elle relève d'une discipline de nature comparative qui a pour but d'expliquer le mécanisme et d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues considérées. La théorie est fondée sur la connaissance de deux structures linguistiques : deux lexiques, deux morphologies ancrées dans deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies (ce qu'ils dénotent deux génies différentes) qui, par nature, appréhendent la réalité de façon différente.

La comparaison de deux langues est l'un des rôles assignés par la stylistique comparée à la traduction. Selon les auteurs, la traduction permet de mener des recherches sur le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre langue et c'est en cela que l'étude de la traduction est une discipline auxiliaire de la linguistique. Les divergences entre les génies linguistiques éclatent lorsque le passage de la langue A à la langue B s'avère difficile. Dans ce cas il faudra dépasser les signes pour retrouver des situations identiques puisque de cette

situation doit naître un nouvel ensemble de signes qui sera l'équivalent idéal. Pour mieux comprendre les problèmes de l'apprenant lors du passage d'une langue à l'autre, nous pensons que la technique du thème est utile pour la conduite de cette étude.

Selon la théorie de Vinay et Darbelnet, le mécanisme de traduction est un rapprochement de deux systèmes linguistiques dont l'un est exprimé et figé, l'autre est encore potentiel et adaptable. Le processus comprend au prime abord l'exploration du texte en partant par le découpage des unités lexicologiques. Le traducteur procède à une évaluation du contenu descriptif, affectif et intellectuel du texte de ces unités. Et puis vient la reconstitution de la situation qui informe le message. Ensuite le traducteur va peser et évaluer les effets stylistiques des unités. Une relecture du message de la langue de départ appelle automatiquement le message en langue d'arrivée. Une dernière révision est nécessaire pour s'assurer qu'aucun des éléments de la langue de départ n'ont pas été oubliés et le processus est terminé.

Vinay et Darbelnet distinguent trois domaines de la traduction où peuvent s'appliquer les techniques de la stylistique externe : le domaine professionnel, le domaine linguistique et le domaine scolaire. Le domaine professionnel vise à faire connaître à d'autres ce qui a été dit ou écrit dans la langue étrangère et comme nous avons noté plus haut, cette activité moyenne très souvent de rémunérations. Le domaine linguistique qui nous intéresse aussi dans cette étude relève de la comparaison de deux langues pour mieux faire ressortir les caractères et le comportement de chacune. Dans ce cas, ce n'est pas le sens de l'énoncé qui

compte mais la façon dont la langue rend d'une manière différente ce sens. La comparaison permet non seulement de dégager des caractères qui pourraient rester invisibles au linguiste travaillant sur une seule langue mais aussi d'observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre et d'éclaircir certains phénomènes qui sans elles resteraient ignorés. La traduction scolaire, qui reste notre domaine de recherche, est un procédé d'acquisition et de vérification. Elle permet de s'assurer l'assimilation des mots et les tours de la langue étrangère par les étudiants et si ceux-ci sont capables de saisir et de rendre le sens et les nuances d'un texte en langue étrangère. Notre étude relève du domaine de la linguistique et du domaine scolaire de la traduction. Nous cherchons d'abord à montrer que le comportement divergeant de l'anglais et du français pourraient poser des obstacles pour l'acquisition du français langue étrangère. Cela amènera à découvrir si les répondants ont bien assimilé les moyens d'expressions, les structures et les tournures de la langue étrangère.

### **Principes de la stylistique comparée**

La stylistique comparée du français et de l'anglais définit les principes théoriques qui permettent d'analyser les procédés de traduction telle que le signe linguistique, la signification et la valeur, les servitudes et options, la traduction et surtraduction et les niveaux de langue. Le signe linguistique est l'union indissociable d'un signifié (concept) et d'un signifiant (forme linguistique, écrite ou parlée). La transmission de sens repose sur l'existence du signe linguistique. Chaque énoncé se compose de signes. Les signes émettent un sens global appelé message. Á côté des signes, il y a des indices qui sont les conditions sociales, le

caractère et humeur du locuteur. L'énoncé est lié à une ou plusieurs situations et celle-ci est la réalité que les mots évoquent. Vinay et Darbelnet, en s'inspirant de cette notion, disent que le traducteur doit s'occuper du côté formel des signes, leur aspect conceptuel et leur signification qui les oriente vers une situation donnée. Les signifiés de deux signifiants jugés interchangeables peuvent ne pas coïncider entièrement ; par exemple, les synonymes qui ont par définition des signifiés presque identiques mais leurs signifiants évoquent des aspects différents : vaisseau, l'accent porte sur la forme/ bâtiment, sur la construction/ navire sur la flottabilité ; keyless watch (Br.), caractérise positivement/ stem winder (US) : caractérise négativement ; armored car (US), désigne l'usage de véhicule/ fourgon bancaire : désigne son aspect ; équipe de dépannage : désigne l'usage ; wrecking crew : désigne son aspect.

La signification est le sens d'un signe dans un contexte donné, la valeur est ce qui oppose un signe à d'autres signes dans la langue. C'est dire que le mot est revêtu non seulement d'une signification mais aussi d'une valeur. Á titre d'exemple, le mot français « mouton » peut avoir la même signification que le mot anglais « sheep », mais non la même valeur. En anglais lorsqu'il s'agit d'un morceau de viande, on entend « mutton ». Autrement dit, l'anglais utilise à côté du mot « sheep » le mot « mutton » alors que le français emploie un seul mot pour les deux. Á partir de cette constatation, généraliser à outrance pourrait mener à l'impossibilité de la traduction. La valeur se situe au niveau de la langue tandis que la signification est au niveau de la parole. La langue est les mots et les constructions à la disposition du locuteur alors que la parole est l'usage que le

locuteur fait de ces mots et de ces constructions en écrivant ou en parlant. Étant donné que la langue puisse être déformée au niveau de la parole, les difficultés de traduction seront au niveau de la parole plus que la langue.

Le traducteur doit distinguer aussi entre ce qui est imposé et ce qui pourrait être librement utilisé dans une langue. Cela mène à la distinction entre les servitudes et les options. Les servitudes relèvent de la langue car on se limite dans sa contrainte, c'est-à-dire la grammaire. Les options sont ce qui pourrait être librement choisi par exemple, l'imparfait à la place du subjonctif. Cela implique qu'en langue de départ, les options doivent retenir l'attention tandis que en langue d'arrivée les servitudes qui pourraient entraver la liberté d'expression de traducteur soit prises en compte afin de rendre les nuance de message. Traiter une servitude comme une option peut mener à une surtraduction, le fait de voir deux unités là où il n'existe qu'une seule ; par exemple, traduire l'expression « aller chercher » comme « to go and look for » au lieu de « to fetch ».

En fin, le traducteur doit aussi savoir à quel niveau il faut traduire afin de garder la tonalité du texte, c'est-à-dire qu'il doit aussi dégager la tonalité de ce qu'il traduit. À notre avis, la tonalité est l'émotion ou la réaction affective qu'un locuteur suscite chez son interlocuteur par exemple le rire, la tristesse, l'exaltation, une émotion esthétique ou un état affectif particulier. Prenons un exemple de Blanche (1984):

En cas d'incendie : n'attendez pas que le feu s'arrête de lui-même, cela risque de durer trop longtemps. Hâtez la combustion, en arrosant, avec un tonneau d'essence. Puis jetez dans le foyer tout ce qui est menacé ou risque de l'être et tout ce que vous trouverez

alentour. Plus vite le combustible sera détruit, plus tôt le feu s'arrêtera. Mais attention aux voisins... qui peuvent toujours appeler les pompiers.

Les éléments constituant cette tonalité repose sur les niveaux de langue. Les auteurs distinguent d'une part le bon usage et la langue vulgaire et d'autre part les préoccupations esthétiques et fonctionnelles. Le bon usage relève de la langue propre et soignée alors que la langue populaire est relâchée. Les auteurs distinguent aussi les niveaux esthétiques et les niveaux fonctionnels. Les esthétiques englobent la langue familière, la langue écrite, la langue littéraire et la langue poétique qui sont du bon usage. Les fonctionnels sont celles où la langue fonctionne d'une façon technique comme dans le domaine administratif et juridique. Ils distinguent aussi les jargons (langue familière, langue populaire et l'argot) qui sont des langues à la fois techniques et familières compréhensibles seulement par les initiés. Á travers cette constatation, les auteurs remarquent que les étrangers peuvent commettre des erreurs faute d'apprécier correctement ce niveaux de langue.

### **Techniques de traduction**

L'application de ces critères permet de distinguer sept techniques de traduction à savoir l'emprunt, le calque et la traduction littérale qui sont des procédés directes et la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation qui sont des procédés indirectes. Pour la traduction directe ou littérale, lorsque le message repose sur les catégories ou conceptions parallèles, il peut être transposé aisément dans la langue d'arrivée. En revanche, dans la traduction oblique le traducteur recourt à des procédés plus complexes à cause des lacunes qu'il faudra



combler par des moyens équivalents, et du décalage d'ordre structural et des effets stylistiques qui ne peuvent pas être transposés en langue d'arrivée sans bouleversement plus ou moins grand de l'agencement ou même du lexique.

### **Technique d'emprunt**

Face à une lacune lexicale de sa langue cible, le traducteur peut avoir recours à la solution désespérée de l'emprunt, qui importe tel quel le terme de source étrangère, (Ladmirale, 1944). L'emprunt est l'adoption des mots par une langue, c'est-à-dire qu'il consiste à utiliser dans une langue le terme d'une autre langue. Ils sont pour la plupart les termes techniques et scientifiques. L'emprunt est utilisé car il n'existe pas d'équivalence dans la langue cible, car l'équivalent n'est pas utilisé dans la langue usuelle ou car pour garder la réalité d'une chose unique dans la langue source.

### **Technique de calque**

C'est l'emprunt à la langue étrangère le syntagme en traduisant littéralement les éléments qui le composent, c'est-à-dire que le traducteur adopte le syntagme de la langue de départ et effectue une traduction littérale. On distingue le calque d'expression et le calque de structure. Le calque d'expression est façonné selon le syntagme de la langue cible, par exemple : "liste noire : black list", "donner le feu vert : to give the green light", "haute fidélité : high fidelity". Le calque de structure maintient dans la langue cible la structure grammaticale de la langue source en dépit de la syntaxe équivalente en introduisant une construction nouvelle, par exemple : "ouest-africain : west africa", "est-allemand: east german", "sud-français (français du sud): southern french".

### **Technique de traduction littérale**

Aussi appelée la traduction mot à mot, la traduction littérale désigne le passage de la langue source à la langue cible aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que la traduction ait à se soucier d'autres choses que des servitudes linguistiques. Cela veut dire que la traduction littérale relève de la transposition de façon littérale les éléments de la structure syntaxique à ce que la phrase produite soit juste et idiomatique. Cela est normalement possible entre les langues de la même famille et de la même culture comme le français, l'italien et l'espagnol d'une part et l'anglais, l'allemand et le danois d'autre part. À titre d'exemple on cite les expressions telles que "quelle heure est-il?: what time is it", "il a laissé le bouquin sur la petite table basse en bas: he left the book on the coffee table downstairs".

Pour ces trois procédés c'est-à-dire l'emprunt, le calque et la traduction littérale, la traduction est possible sans intervention des procédés stylistiques car elle repose sur des segments et des raisonnements parallèles. La traduction oblique devient nécessaire si la traduction littérale est jugée inacceptable dans la mesure où elle n'a pas de sens ou bien donne sur autre sens ou bien encore elle est impossible pour des raisons structurales. En outre, la traduction littérale repose sur l'équivalence des messages qui relèvent de l'équivalence de situation car il existe des divergences entre le caractère des deux langues.

### **Technique de transposition**

Ce procédé consiste à remplacer une partie du discours par une autre sans changer le sens du message, c'est-à-dire substituer une espèce par une autre

espèce sans détourner le sens de la traduction. Elle repose sur deux tournures : la tournure de base et la tournure transposée. La tournure de base est la partie de la structure syntaxique du texte source à substituer alors que la tournure transposée est la partie substituant de la structure syntaxique du texte cible. Dans l'exemple : "people are *suspicious*: les gens *se méfient*", la tournure de basse est l'élément *suspicious* alors que la tournure transposée est *se méfient*. Cela ne veut pas dire qu'une langue ne peut pas avoir une tournure de base et une tournure transposée. On distingue deux types de transpositions à savoir transposition obligatoire et transposition facultative. La transposition obligatoire devient importante lorsque la langue cible ne dispose pas de la même tournure de base comme la langue source. En revanche, lorsque les deux langues disposent des deux tournures, le choix de la tournure de base ou transposée reste sur le jugement du traducteur. En guise d'exemple : l'anglais n'a pas la tournure comme *dès son lever*, donc elle sera traduite comme *as soon as he gets up* mais le français dispose aussi *quand il se lève*. Cela implique que pour traduire *dès son lever* ou bien *quand il se lève* la tournure *as soon as he gets up* devient obligatoire. Par contre, l'anglais dispose des tournures comme *after his return* et *after he comes back*. Pour traduire en français *after his return*, le choix entre *après son retour* et *après qu'il sera revenu*, est facultative selon le jugement du traducteur.

### **Technique de modulation**

La modulation est une variation dans le message obtenue en changeant le point de vue d'éclairage. En d'autres mots, c'est une modification de point de vue au niveau de mot, de l'expression ou de l'énoncé lorsque la traduction littérale ou

transposée ne cadre pas avec le génie de la langue. En guise d'exemple, l'expression *his attendance record was not very good* peut être traduite par modulation, c'est-à-dire en changeant le point de vue comme *il était fréquemment absent*. Un autre exemple qu'on peut citer est *it is not difficult to show* et par modulation on aura *il est facile de démontrer...* On distingue comme la transposition, la modulation libre ou facultative et la modulation figées ou obligatoire. La modulation libre consiste à présenter d'une façon positive ce que la langue source présente d'une façon négative là où il y a des rapports étroits avec la démarche de chaque langue comme dans l'exemple ci-dessus. En d'autres termes la modulation libre n'est pas fixée par l'usage, c'est-à-dire qu'elle reste un processus à refaire chaque fois. Contrairement à celle-ci, on fait recours très souvent à la modulation figée car elle est fréquemment employée et généralement accepté par l'usage, car c'est ce qui s'est inscrit dans le dictionnaire ou la grammaire et car elle est sentie comme une solution unique par exemple *the time when* qui se rend obligatoirement par *le moment où*.

### **Technique de l'équivalence**

On parle de l'équivalence lorsque deux textes rendent compte d'une même situation en mettant en œuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. Des équivalences sont la plus souvent de nature syntagmatique. Elles sont des fois figées et font partie d'un répertoire phraséologique, d'idiotismes, de clichés, de proverbes, de locutions substantivales ou adjectivales entre autres. Nous voulons appuyer sur les exemples des auteurs pour l'illustration de cette technique : la réaction d'un amateur qui plante un clou et se tape sur le doigt. S'il

est français, il s'écriera *Aïe* alors que s'il est anglais il s'écriera *Ouch*. On peut donner également d'autres exemples qui portent sur les proverbes et les idiotismes. Pour le proverbe: "like a bull in a China shop: comme un chien dans un jeu de quilles", "too many cooks spoil the broth: deux patrons font chavirer la barque" et pour l'idiotisme: "to talk through one's hat" et "as like two peas".

### **Technique de l'adaptation**

Appelée aussi équivalence de situation, cette technique s'applique à des cas où la situation à laquelle le message se réfère n'existe pas dans la langue d'arrivée et doit être créée par rapport à une autre situation que l'on juge équivalente. Par exemple, un père anglais qui embrasse sa fille sur la bouche comme une donnée culturelle après un long voyage : cette situation n'est pas le même en français. Traduire "he kissed his daughter on the month" comme "il embrasse sa fille sur la bouche" ne rend pas compte de la situation originale.

### **Unités lexicologiques**

Les auteurs de cette théorie ont identifié les unités sur lesquelles la traduction doit être opérée. Ils appellent ces unités *unité de pensée*, *unité lexicologique* ou *unité de traduction*. Ils reconnaissent le mot comme une unité insatisfaisante car ses limites dans la langue n'est pas toujours très nettes. La structure double du signe reste floue et le signifiant prend une place exagéré par rapport au signifié. Le traducteur part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique. Il lui faut une unité sur laquelle il doit opérer. L'unité à dégager est l'unité de pensée, conformément au principe que le traducteur doit traduire des idées et des sentiments et non des mots.

Les unités de traduction sont des unités lexicologiques dans lesquelles les éléments du lexique concourent à l'expression d'un seul élément de pensée. Ces unités sont des groupes ou des structures linguistiques dont les éléments contribuent à une seule signification. Rodger (1998) explique que c'est un groupe de mots étroitement liés par le sens ou par la syntaxe et il est indispensable de respecter ces unités en parlant et en écrivant. Il remarque aussi qu'être au courant de ce qu'on appelle les unités de traduction aidera non seulement à mieux traduire, mais aussi à mieux écrire et parler. Vinay et Darbelnet distinguent quatre types d'unités lexicologiques à savoir les unités fonctionnelles, les unités sémantiques, les unités dialectiques et les unités prosodiques.

Les unités fonctionnelles sont des éléments qui, selon la théorie, participent à la même fonction grammaticale, c'est-à-dire les unités dont les constituants prennent part dans les mêmes fonctions grammaticales. Les unités sémantiques sont des unités dont les éléments présentent un seul sens par exemple "malgré le fait que : inspite of the fact that", "le gratte-ciel : skyscraper", "a feat: un tour de force". Les unités dialectiques sont des unités dont les éléments relève d'un seul raisonnement comme dans "en fait : as matter of fact", "d'où : hence", "car : for". Les unités prosodiques sont celles dont les éléments participent à une seule intonation. Nous nous appuyons sur les exemples donnés par les auteurs mêmes à savoir "ça alors : you don't say", "je vous crois : you bet!", "you are telling me: vous ne m'apprenez rien". En effet, les deux-dernières unités de traduction ne sont pas celles qui nous concernent dans cette étude. Les unités de traduction revêtissent certaines caractéristiques par rapport à leur relation avec les

mots du texte. Il y a celles qui se définissent par un seul mot ou plusieurs mots et il y d'autres qui se caractérisent par une partie d'un mot.

Les unités lexicologiques qui se définissent par un mot sont dites des unités simples. Ces unités correspondent à un seul mot dans l'énoncé ou le texte. Nous retenons ici l'exemple que donnent les auteurs : "il gagne cinq mille dollars". Dans cette phrase, chaque mot est une unité lexicologique qui pourrait être remplacé par un autre groupe de mots " elle reçoit trois cent francs" sans porter un changement sur la structure de la phrase. Celles qui se caractérisent par plusieurs mots sont appelées des unités diluées. Les unités diluées comptent plusieurs mots et partagent l'expression d'une seule idée par exemple "chien méchant: beware of dog", "better late than never: mieux vaut tard que jamais", "to seek redress: demander réparation". Les unités qui ne se définissent que par une partie d'un mot sont dénotées les unités fractionnaires par exemple "re" dans *relever* quelque chose qui est tombé, mais non *relever* une erreur selon les auteurs. Nous pourrions donner notre propre exemple comme *reposer* un objet soulevé et non pas *reposer* une question.

Ils distinguent aussi les unités lexicologiques basées sur le degré de cohésion qui relie les éléments du groupe telles que les *groupes unifiés* ou *idiotismes* et les *groupements par affinité*. Les unifiés sont des unités qui offrent un grand degré de cohésion, c'est-à-dire qu'ils ont une cohésion forte de sorte qu'elles n'admettent pas des qualificatifs et sont souvent caractérisées par l'absence de l'article devant le nom. En guise d'exemple, "faire fausse route: to go astray", "s'en prendre à: blame", "avoir maille à partir avec: to have a bone to pick

with" sont des expressions dont les éléments sont unis et fixes et s'emploient toujours sans renforcement dans la langue. Les groupements par affinité sont les unités dont le degré de cohésion entre les éléments du groupe n'est pas fort, c'est-à-dire qu'elles permettent l'intercalation ou l'ajout d'un qualificateur et du surcroît, les termes sont unis par une certaine affinité. Ces unités comprennent les locutions d'intensité, les locutions verbales, les locutions adjectivales et les locutions adverbiales.

Les locutions d'intensité reposent sur un nom, un adjectif, un participe passé ou un verbe. Les groupes suivants sont centrés sur le nom : "un refus catégorique : a flat denial", "une connaissance approfondie: a thorough knowlegde" et "une majorité écrasante: an overwhelming majority". L'intensité peut porter sur les adjectifs comme dans "stone deaf: sourd comme un pot", "starked naked: nu comme un ver" et "dead tired: éreinté". Les intensités peuvent être basées sur un participe passé par exemple "grièvement blessé : seriously injured", "formellement interdit : strictly prohibited" et "entièrement revu et corrigé: completely revised". Ces locutions peuvent comprendre les éléments qui rendent aussi intense un verbe comme dans les expressions "savoir pertinemment : to know for a fact", "réfléchir mûrement: to give careful consideration" et "s'amuser royalement: to enjoy onself immensely".

Les locutions verbales sont des groupes de mots dans lesquelles un verbe est suivi d'un ou plusieurs noms. Vinay et Darbelnet identifient trois catégories des locutions verbales. Il existe des locutions verbales qui peuvent être remplacées par l'équivalent d'un verbe simple de la même famille que le nom ; à



titre d'exemple, "faire une promenade (se promener) : to take a walk", "remettre sa démission (démissionner) : to tender one's resignation" et "mettre un terme à (terminer) : to put an end to" appartiennent à cette catégorie. Il y a celles dont les groupes formés d'un nom fait toujours appelle à un certain verbe pour sa mise en œuvre dans la phrase et ce verbe n'est pas forcément le même dans les deux langues par exemple "subir un échec : to suffer a setback", "dresser une liste : to draw up a list" et "passer un examen : to take an exam". Il existe d'autres dont les formes simples anglaises ne peuvent se traduire en français que par des locutions verbales et on peut citer les unités comme "to endanger : mettre en danger", "to lock: fermer à clef" et "to genuflect: faire une génuflexion".

Les locutions adjectivales sont des groupes formés d'un nom et d'un adjectif et sont normalement rendus en anglais par un simple mot. Dans ces groupes l'adjectif est employé dans un sens technique et ne porte aucune intensité par rapport au nom. On cite des exemples comme "les grands magasins: department stores", "un simple soldat: a private" et "la vitesse acquise: the momentum". Les locutions adverbiales sont dites un assemblage de mots remplissant la fonction d'un adverbe. Elles sont aussi des groupes qui se rendent en anglais par un simple mot par exemple, "d'un air de reproche: reproachfully", "à plusieurs reprises: repeatedly", "à juste titre: deservedly". Les auteurs de ces théories ont identifié aussi d'autres groupes, c'est-à-dire unités lexicologiques qui ne sont pas facilement délimitables comme "le régime des pluies: the rainfall", "mettre en chantier: to lay down", "gagner du temps: to save time".

Selon les auteurs de la stylistique comparée, les unités lexicologiques

comme nous les retenons sont des mots, segments de mots ou expressions dans le lexique d'une langue qui ont leurs correspondants propres d'une langue à l'autre et qui font référence à un sens unique. En d'autres termes, les éléments du groupe ne peuvent pas être traités d'une façon individuelle mais considérés comme une unité de sens. Les unités lexicologiques englobent les unités fonctionnelles, les unités sémantiques, les unités dialectiques, les unités prosodiques, les idiotismes, les locutions d'intensité, les locutions verbales, les locutions adjectivales, les locutions adverbiales et d'autres expressions figées. Rodger (2004) identifie les proverbes, les maximes et écrits aussi comme les unités de traduction. On peut les dénoter tout simplement les expressions figées et leur usage dans les langues ne peut pas être marginal. Selon Vaguer (2001), à cause de leur fréquence, elles peuvent être source de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère au point que les apprenants peuvent rester sans voix. Huerta (2008) aussi affirme qu'une langue ne s'apprend pas uniquement par l'étude de ses règles grammaticales et de ses mots. La connaissance d'une langue se mesure également d'après la maîtrise et l'adéquation contextuelles avec lesquelles les usagers utilisent tous les éléments figés caractéristiques et représentatifs de chaque langue, qui sont responsables de nombreux problèmes de compréhension

Les expressions sont aussi des outils linguistiques nécessaires dont aura besoin l'apprenant pour pouvoir communiquer dans la langue étrangère. Elles sont intimement liées à la culture, c'est-à-dire, qu'elles portent les traits culturels de chaque société. La plupart des apprenants en classe de FLE se taisent ou bien optent à poser des questions ou s'exprimer en anglais faute du fait qu'ils ne

connaissent pas les correspondants linguistiques des choses qu'ils ont à l'esprit. C'est ce qui fait remarquer Kramersch (1984) qu'un locuteur ne parlera pas des choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet.

Le mécanisme de traduction postulé par Vinay et Darbelnet (1995) peut aussi être élucidé par la théorie de sens. La théorie de sens de Lederer (1994), a établi que le processus de la traduction consiste à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une autre langue les idées comprises et les sentiments ressentis. Comprendre un texte c'est faire appel simultanément à une compétence linguistique et à un savoir encyclopédique. La compétence linguistique est la connaissance de la langue, le savoir linguistique qui s'enrichit tout au long de la vie d'acquisition lexicale et d'autres sous-systèmes de la langue notamment la prononciation, la morphologie, la syntaxe de l'apprenant.

Déverbaliser un texte veut dire avoir un état de conscience de l'idée ou du fait évoquée (ibid.). En d'autres mots c'est de saisir l'idée qu'émet le texte. L'expression du contenu saisi par l'apprenant est fonction de sa connaissance des moyens d'expression de la langue cible. Les apprenants de FLE en année de licence à l'Université de Cape Coast sont censés avoir un certain niveau de connaissance de la langue française. Néanmoins, les copies de leurs traductions anglais-français révèlent des erreurs qui relèvent de l'expression en langue française des idées retenues des textes écrits en langue anglaise. Dans ce cadre, notre travail cherche à comprendre et à exposer les difficultés au niveau de

l'expression dans la traduction des apprenants.

### **La théorie de Gass et Selinker (2008)**

Notre étude repose également sur la théorie d'analyse d'erreur de Gass et Selinker (2008). Selon ces auteurs,

"error analysis is a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make. It compares the errors that the learner makes in the production of the target language with the target language form itself".

Cela veut dire l'analyse d'erreur est un domaine qui dégage les erreurs produites par l'apprenant en comparant sa production en langue cible avec la structure de la langue cible. En d'autres mots, l'analyse d'erreur compare la grammaire intériorisée de l'apprenant (Besse et Porquier, 1991), le système approximatif, le dialecte idiosyncrasie (Corder, 1971) de l'apprenant avec la langue cible. Citant Corder (1967), Gass et Selinker soulignent que les erreurs ne peuvent pas être des ennuis qui doivent être bannies dans les productions de l'apprenant mais plutôt un tremplin pour aider le processus d'apprentissage. L'erreur est importante car elle ne révèle pas seulement du système de la connaissance de l'apprenant par rapport la langue cible mais elle est aussi le résultat d'une connaissance imparfaite de la langue cible.

### **Étapes d'analyse d'erreurs**

Gass et Selinker (2008) ont élaboré six étapes à suivre pour l'analyse d'erreur à savoir : obtention des données, identification des erreurs, classification des erreurs, quantification des erreurs, analyse de la source des erreurs et remédiation. La collecte des données dans le domaine d'analyse d'erreur peut

recouvrir les données écrites ainsi que les données orales. Dans le cadre de notre analyse, nous avons choisi travailler avec les productions écrites ou bien la traduction des répondants car la production orale porte certains traits qui pourraient désarçonner notre étude. L'identification de l'erreur répond à la question "what is the error?", c'est-à-dire en quoi consiste l'erreur ou encore quelle est l'erreur ? Elle relève de la structure et du caractère de la langue ; par exemple, elle peut porter sur le rendement inexact des temps verbaux, sur la forme erronée du lexique entre autre. La classification de l'erreur regroupe l'erreur dans diverses catégories à savoir les erreurs lexicales, morphologiques, syntaxiques, sémantiques etc. ainsi que leurs sources. La quantification de l'erreur cherche à savoir la fréquence des erreurs dans chaque catégorie, c'est-à-dire, elle cherche à déterminer l'occurrence de telle ou telle erreur chez l'apprenant. L'analyse de la source d'erreur comprend l'explication et l'interprétation de l'origine des erreurs et la remédiation traite des interventions pédagogiques par rapport à la catégorie et à la fréquence d'erreur afin d'aider l'apprenant (et le futur apprenant) à surmonter ces difficultés au cours du processus d'apprentissage.

Il est essentiel d'ajouter que cette théorie a ses limites. Son intérêt pour l'erreur à l'omission de ce qui n'est pas erreur bien que la non-erreur est un élément essentiel pour dégager une véritable image du comportement linguistique de l'apprentissage d'une langue est l'une de ces insuffisances. On critique aussi ses critères d'identification des erreurs qui sont très nombreux et divers et souvent imprécis. La grille de l'analyse présente les catégories suivantes : phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe et les sous catégories : omission, déplacement,

substitution. Selon les critiques, il est difficile de placer à coup sûr une erreur dans une typologie. Une autre insuffisance de cette théorie relève du fait qu'il est parfois difficile de préciser à coup sûr la source de l'erreur, c'est-à-dire si l'erreur est causée par l'interférence avec la langue maternelle ou si elle est le résultat de la grammaire étrangère intériorisée qui partage des règles avec la langue cible. Du surcroît, l'analyse d'erreur a la tendance de supposer que si une forme est juste, la règle qui se trouve derrière cette forme est aussi juste. Si lors de deux premières étapes, les productions de l'apprenant en langue cible ont été justes, l'analyse d'erreurs décide que l'apprenant maîtrise bien les règles que soutiennent ces productions. Par contre, une troisième analyse effectuée à un moment ultérieur de l'apprentissage pourrait faire découvrir que les règles ne sont pas aussi bien maîtrisées que l'on croyait, (Gass et Selinker 2008 : 107). Néanmoins, l'analyse d'erreur peut être utile dans certains cas.

### **Conclusion partielle**

Mises à part ces insuffisances de l'analyse contrastive et l'analyse d'erreur, nous sommes d'accord avec Igbeneghu (2013) en citant des chercheurs comme Fries (1945), Lado (1957), Weinreich (1953) entre autre que les deux modèles, c'est-à-dire l'analyse contrastive et l'analyse d'erreur peuvent servir à d'écrire, à expliquer et à proposer des solutions aux phénomènes interlinguistiques.

## CHAPITRE TROIS

### MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le dernier chapitre, nous avons exploité les travaux qui sont effectués dans notre domaine de recherche. Ces travaux portent sur l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, l'interlangue, la traduction pédagogique et la revue de quelques articles. Le chapitre a traité aussi du cadre théorique de notre travail et l'écart existant entre ces travaux et le nôtre. Une recherche scientifique exige des démarches rationnelles et systématiques pour bien cibler et examiner le problème et également recueillir des données concrètes. En ce qui concerne notre travail, nous envisageons une étude de type qualitatif et quantitatif. Nous cherchons à comprendre et à expliquer la nature de ces erreurs et à élaborer sur leur occurrence. À ce stade, nous allons élucider notre démarche de recherche. Il s'agit de notre public, le corpus, les instruments de collecte de données et notre démarche d'analyse de données.

#### **Public cible**

Nous avons choisi de collecter les données auprès des étudiants en dernière année de licence au Département de Français à l'Université de Cape Coast. Le public consistait vingt-six étudiants de l'année académique 2014/2015 dont dix-huit sont en licence ès lettres et huit sont en sciences de l'éducation et qui apprennent le français comme langue étrangère. Le choix de l'Université de Cape Coast est basé sur le fait que le chercheur est un assistant des travaux de

recherche au Département de Français de cette institution et a travaillé avec ces étudiants pendant plusieurs années. En outre, c'est à l'Université de Cape Coast que le constat du problème a été fait. Pourquoi avons-nous choisi les étudiants en année de licence ? Nous avons ciblé ce groupe pour deux raisons. Primo, ces étudiants ont passé à peu près quatre ans à apprendre le français à part les trois années faites au deuxième cycle de leur formation en français langue étrangère et ils devraient posséder déjà une maîtrise forte de la langue. Secundo, pendant les quatre années en licence, ces étudiants ont fait un stage d'un an dans un pays francophone (certains sont allés en France et d'autres au Togo) où ils sont censés perfectionner leur connaissance du français. Il faut aussi ajouter que ce public devrait connaître déjà, après tous ces parcours, la relation structurale entre l'anglais et le français car comme nous l'avons montré dans notre introduction, l'anglais est utilisé dans l'enseignement des autres matières.

Nous avons voulu travailler avec tous les étudiants en dernière année car ils ne sont pas nombreux mais il y a un étudiant parmi le groupe qui est allé en France et n'est pas revenu. Notre public cible est constitué alors de vingt-cinq (25) étudiants. Le groupe est constitué de huit étudiants en science de l'éducation qui ont tous fait leur stage au village du Bénin, dix-sept étudiants en licence ès lettres dont sept ont fait leur stage dans les universités françaises et le reste l'ont fait aussi au village du Bénin au Togo. En plus, lors de la collecte de données dans une salle de classe, un étudiant était absent et parce que nous n'avons pas voulu forcer les étudiants à remplir nos questionnaires et nos documents de traduction, nous avons retenu vingt-trois (23) étudiants parmi les vingt-cinq



étudiants qui ont volontairement accepté d'y participer. Enfin, parmi ce nombre, nous avons éliminé une personne qui a pu remplir le questionnaire mais décliner le document de traduction. C'est ainsi que notre présente public est constitué de vingt-deux (22) étudiants. Alors, nous avons choisi d'aborder cette étude en donnant aux vingt-deux étudiants des phrases simples et un petit texte de traduction pour ne pas incommoder les étudiants par un texte littéraire.

### **Corpus**

Notre étude cherche à relever les erreurs stylistiques en matière des formes liées commises par les étudiants qui sont dans leur dernière année de FLE à l'Université de Cape Coast. Pour ce faire, nous avons construit des phrases et un petit texte de traduction pour les étudiants afin de repérer ces erreurs. Nous avons choisi la traduction parce que selon Bariki et Babatunde (2010), la traduction constitue un excellent moyen pour mettre en lumière et discerner certaines confusions dans l'étude des erreurs fréquentes. Alors, notre corpus est constitué des phrases et un texte traduits en français (voir annexe D) par les étudiants. Parce que nous voulons nous concentrer sur les structures syntaxiques en général et les unités de traductions en particulier, un texte de traduction peut bien nous servir dans ce sens.

Aussi, avons-nous choisi des phrases et un texte de traduction parce que cela pourrait nous aider à mieux cerner les problèmes des éléments linguistiques de la langue source qui influent sur les structures syntaxiques de la langue cible chez les étudiants. Nous pensons que les erreurs des étudiants qui émanent de l'interférence de leur langue seconde (l'anglais) dues aux décalages entre le

français et l'anglais se manifesteraient mieux à travers la traduction de la langue source vers la langue cible.

### **Instrument de collecte de données**

Pour recueillir les données pour notre analyse, nous avons préparé un questionnaire (voir annexe E) qui est destiné à tous les répondants de notre public. Nous avons également construit un document de traduction (voir annexe C) en anglais pour les répondants à traduire en français. Le questionnaire nous a permis de collecter les données démographiques, linguistiques et les stratégies d'apprentissage des étudiants. Les données démographiques sont très importantes pour notre recherche car elles nous ont permis d'avoir un aperçu général sur la nature du public dont il s'agit. Les informations linguistiques nous ont permis de savoir les diverses langues des étudiants et leur tendance d'influencer la langue d'apprentissage. Pour les stratégies d'apprentissage, nous avons voulu savoir tout ce que les étudiants font en dehors des cours pour assimiler les nuances entre le français et l'anglais. Le document de traduction nous a aidés à recueillir les données sur les erreurs qui se produisent lors du passage de la langue seconde (l'anglais) vers la langue cible (le français).

### **Questionnaire**

Notre questionnaire est scindé en quatre parties. La première partie est destinée à collecter les données démographiques des étudiants. Elle comprend des questions sur les informations personnelles des étudiants. Ces informations sont aussi importantes car elles ont permis de bien caractériser notre public.

La deuxième partie est destinée pour le recueil des données sur les langues que parlent les répondants, c'est-à-dire le nombre de langues que parlent les répondants et leur ordre d'acquisition. Les données émanant de cette partie de notre questionnaire nous ont permis d'appréhender les langues que parlent nos répondants et celles qui ont tendance à influencer de façon négative l'apprentissage du français langue étrangère.

Pour la troisième partie, il y a des questions qui ont aidé le chercheur à savoir les stratégies qu'adopte notre public à part les cours en classe de FLE enfin de s'approprier la langue française. Nous pensons que les erreurs de transfert négatif par rapport aux unités de sens pourraient être imputées aux stratégies d'apprentissage et aux stages effectués par nos étudiants. Les informations dans cette section ont aidé à savoir si l'apprentissage de français langue étrangère prend en compte les unités lexicologiques.

### **Document de traduction**

Nous avons également conçu un document pour la collecte de données portant sur les difficultés que rencontrent les étudiants pendant la traduction d'un texte de la langue seconde vers la langue cible. Le document comprend un texte et des phrases à traduire. À notre avis, si les étudiants ne maîtrisaient pas les différences ainsi que les similitudes entre les deux langues, ils ne pourraient pas employer avec justesse certains éléments linguistiques dans la structure syntaxique du français et voire traduire un texte. Les données provenant de cette section sont utiles car elles ont permis de cerner les difficultés des étudiants.

### **Conception de texte à traduire**

Le texte de traduction est conçu de façon systématique pour prendre en compte les difficultés que nous avons observées chez les étudiants. Parce que notre recentrage est posé sur comment les étudiants traduisent les unités de traduction en particulier, le texte est préparé avec prudence pour tenir compte des unités linguistiques liées.

### **Conception des phrases à traduire**

Les phrases que nous avons donné aux étudiants, sont sélectionnées des ouvrage de Valentine Watson Rodger, *Apprendre à traduire : cahier d'exercices pour l'apprentissage de la traduction français-anglais et anglais-français*, publié en 1995 et *Mieux traduire, mieux s'exprimer : cahier d'exercices pour l'apprentissage du français écrit et parlé* publié en 1998. Ces phrases ont été adaptées à notre contexte de recherche. Nous avons choisi ces ouvrages parce que nous nous sommes aperçus qu'ils contiennent des exercices standards et bien élaborés portant sur les unités de sens qui peuvent bien nous servir dans cette recherche.

### **Déroulement de collecte de données**

Nous avons recueilli les données dans une salle de classe au Département de Français à l'Université de Cape Coast le 2 mars, 2015. Le professeur était très gentil de nous accorder 30 minutes pour le déroulement de l'exercice. Après avoir brièvement expliqué l'objectif de l'étude et les instructions aux étudiants, nous avons distribué les questionnaires ainsi que les documents de traduction. C'était un travail individuel mais ils étaient libres à poser des questions ou à utiliser le

dictionnaire quand ils voulaient. Étant donné qu'on n'ait pas pu préciser une durée spécifique aux étudiants, ils ont passé 45 minutes à remplir les questionnaires et les documents de traduction. Pendant l'exercice, nous avons retenu deux remarques faites par les étudiants. La première remarque est que l'enseignement du français langue étrangère au Département de Français de l'Université de Cape Coast ne prend pas en compte les proverbes et les expressions figées. La deuxième remarque est que nous avons donné les exercices à dessein pour tirer des conclusions que les étudiants en dernière année au Département ne savent pas traduire les proverbes. En y réfléchissant un peu, nous avons conseillé les étudiants de laisser de côté toutes ces préjugées car toutes leurs productions seront traitées d'une façon confidentielle et cela ne va pas affecter leur progression académique. Nous avons remercié le professeur quand la dernière personne a remis ses documents.

### **Analyse des données**

Une fois que les données sont collectées, nous avons procédé à la codification et à la correction des documents de traduction. Avant de corriger les documents, nous les avons étiquetés par les notations DT1, DT2, DT3... etc. Ces notations représentent les noms que nous avons donnés à chaque documents comme : DT1 = Document de traduction n° 1; DT2 = Document de traduction n° 2 et DT3 = Document de traduction n° 3 ... etc.

Par la suite, les phrases traduites sont codifiées par les notations suivantes: R1, R2, R3..., et les formes attestées pour le dialogue sont codifiées par les notations suivantes : D1, D2, D3... avant d'être juxtaposées avec les formes

réelles. Celles-ci représentent les traductions des répondants sur les documents de traduction. Le code « R1 » représente la traduction de la première phrase sur les documents de traduction ; le code « R2 » représente la traduction de la deuxième phrase sur les documents de traduction ; et le code « R3 » représente la traduction de la troisième phrase sur les documents de traduction ainsi de suite. Le code « D1 » représente la traduction de la première phrase du dialogue sur les documents de traduction (voir annexe D). Le code « D2 » représente la traduction de la deuxième phrase du dialogue sur les documents de traduction et le code « D3 » représente la traduction de la troisième phrase du dialogue sur les documents de traduction.

Pour référer à la traduction sur chaque document des étudiants pour l'analyse de données, nous avons utilisé pour les phrases les codes suivants : R1. DT1 ; R2. DT2 ; R3. DT3..., et pour le dialogue les codes suivants ; D1. DT1 ; D2. DT2 ; D3. DT3.... Donc, le code R1. DT1 désigne la traduction de la première phrase (R1) sur le document de traduction n° 1 (DT1). Le code R2. DT1 désigne la traduction de la deuxième phrase (R2) sur le document de traduction n° 1(DT1). Le code R3. DT1 fait référence à la traduction de la troisième phrase (R3) sur le document de traduction n° 1(DT1) et ainsi de suite. Le code R1. DT2 désigne la traduction de la première phrase (R1) sur le document de traduction n° 2 (DT2). Le code R2. DT2 désigne la traduction de la deuxième phrase (R2) sur le document de traduction n° 2 (DT2). Le code R3. DT2 désigne la traduction de la troisième phrase (R3) sur le document de traduction n° 2 (DT2) et ainsi de suite. Le code R1. DT3 désigne la traduction de la première phrase (R1) sur le

document de traduction n° 3 (DT3). Le code R2. DT3 désigne la traduction de la deuxième phrase (R2) sur le document de traduction n° 3 (DT3) et le code R3. DT3 désigne la traduction de la troisième phrase (R3) sur le document de traduction n° 3 (DT3) et ainsi de suite.

Pour le dialogue, le code D1. DT1 réfère à la traduction de la première phrase du dialogue (D1) sur le document n°1 (DT1). Le code D2. DT1 désigne la traduction de la deuxième phrase du dialogue (D2) sur le document n°1 (DT1) et le code D3. DT1 réfère la traduction de la troisième phrase du dialogue (D3) sur le document n°1 (DT1). Le code D1. DT2 désigne la traduction de la première phrase du dialogue (D1) sur le document n°2 (DT2). Le code D2. DT2 désigne la traduction de la deuxième phrase du dialogue (D2) sur le document n°2 (DT2) et le code D3. DT2 réfère à la traduction de la troisième phrase du dialogue (D3) sur le document n°2 (DT2). Le code D1. DT3 désigne la traduction de la première phrase du dialogue (D1) sur le document n°3 (DT3). Le code D2. DT3 désigne la traduction de la deuxième phrase du dialogue (D2) sur le document n°3 (DT3) et le code D3. DT3 désigne la traduction de la troisième phrase du dialogue (D3) sur le document n°3 (DT13) et ainsi de suite.

Comme nous avons adopté une approche mixte, nous avons défini les fréquences des formes attestées et puis élaboré sur leurs occurrences. Après l'identification, les formes erronées ont été quantifiées. La quantification est faite à partir d'une grille (voir annexe B). Les erreurs sont ensuite commentées et élucidées. Les informations non structurales qui portent sur le sexe, l'âge et le bagage linguistique sont tout d'abord présentées. Ensuite, nous avons utilisé un

tableau de fréquence pour présenter les erreurs. Cette démarche nous a conduits à identifier les erreurs les plus fréquentes dans la production des étudiants. La classification des erreurs, qui nous a permis à tracer les sources des erreurs et à déterminer leurs natures, a été vérifiée par Docteur Edem Kwasi Bakah et Monsieur Baba Haruna au Département de Français de l'Université de Cape Coast afin d'assurer la fiabilité.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons illustré la démarche de notre recherche. Le public constitue vingt-deux étudiants en FLE en dernière année. Notre technique de recueil de données comprend un questionnaire et un document de traduction. Dans notre chapitre suivant, les données sont présentées sous formes de tableau avant d'être analysées.



## CHAPITRE QUATRE

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Comme nous avons indiqué dans les chapitres précédents, l'apprentissage d'une langue étrangère demeure des fois un contact entre deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire les langues acquises par l'étudiant en amont et la langue à apprendre. Dans la mesure où le décalage entre les langues en contact n'a pas été mis en exergue aux étudiants, ce contact de langues peut gêner l'expression écrite (même orale) et la réexpression (la traduction) dans la langue cible. C'est dans cette optique que nous cherchons à comprendre le problème que l'anglais en tant que langue seconde dans une société multilingue (Kambou, 2001) pose à l'expression écrite des étudiants.

En d'autres termes, notre travail porte sur l'influence de la langue anglaise sur la langue française par rapport aux unités lexicologiques, c'est-à-dire les groupes linguistiques étroitement liés. Notre technique de collecte de données comme nous avons déjà souligné comprend un questionnaire et un document de traduction. Alors, nous allons présenter d'abord les informations sur le questionnaire avant d'exposer et analyser les déviations des étudiants par rapport à notre objet de recherche.

Le tableau ci-dessous nous donnent une vue générale sur la répartition de notre public par leur programme et leur stage.

**Tableau 1 : distribution du public par programme**

<b>Programme</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Licence	4	12	16
Pédagogie	2	4	6
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>22</b>

**Source :** données terrain, 2015.

Le tableau ci-dessus montre la répartition des étudiants auprès desquels nous avons effectués notre étude par leur programme. Comme l'indique le tableau, il y a au total vingt-deux étudiants. Il y a seize étudiants en licence (à la faculté des lettres) et six étudiants en pédagogie (à la faculté des sciences de l'éducation). Il faut dire aussi que les étudiants qui se sont inscrits au programme de sciences de l'éducation apprenant le français deviendront enseignants et à leur tour vont enseigner aux écoles secondaires dans le pays.

**Tableau 2 : distribution des étudiants par stage**

<b>Stage</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Togo	4	11	15
France	1	5	6
Aucun	0	1	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>22</b>

**Source :** données terrain 2015.

Le tableau deux nous présente aussi la distribution des étudiants qui ont participé à un stage soit au Togo soit en France. Il y a quinze étudiants qui ont fait leur stage au Centre international de recherche et d'étude de langues (CIREL) à Lomé (connu sous le nom de *Village du Bénin*) alors que six l'ont fait en France : à l'université de Nantes (deux étudiants), à l'université de Poitiers (deux étudiants), à l'université de Bourgogne (un étudiant) et à l'université Rennes 2 (un étudiant).

Il y a aussi une étudiante qui n'a fait aucun stage et elle a passé ses quatre années scolaires au Ghana. Donc, c'est auprès de ce groupe que nous avons construit notre corpus sur lequel est basée notre étude.

Le tableau suivant présente la variation en âge de notre public. L'âge d'un apprenant est un variable très important dans le domaine de l'acquisition d'une langue car certains auteurs pensent que cela peut déterminer l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est dire qu'à partir d'un certain âge, l'apprentissage et la compétence d'une langue supplémentaire ne peut pas atteindre un niveau équivalant à celui d'un locuteur natif. Entre dix-huit et quarante-cinq ans, le tableau 3 montre la répartition en âge de notre public.

**Tableau 3 : distribution en âge des étudiants**

<b>Age</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
18 – 24	9	40,9
25 – 30	9	40,9
31 – 45	4	18,2
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

C'est évident dans ce tableau que 40,9 pourcent du public sont respectivement entre dix-huit et vingt-quatre ans et entre vingt-cinq et trente ans. Nous avons quatre personnes qui sont entre trente et un et quarante-cinq ans. Cela implique que notre public consiste des étudiants post-pubères. Selon Lenneberg (1967), il existe une période critique pour l'acquisition d'une langue première, c'est-à-dire après la période pubère, « automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort ». Johnstone (2002) signale

que le débat est loin d'être clos pour une telle période pour l'apprentissage d'une langue étrangère mais qu'il existe un principe qu'à partir de la puberté, l'apprenant n'est plus en mesure d'égaliser les niveaux de compétence d'un locuteur natif.

Cependant il existe des recherches selon Marinova-Todd et al (2002) qui montrent que les apprenants post-pubères sont en mesure de parvenir à un niveau comparable à celui d'un locuteur natif. Quant à nous, l'âge ne peut pas être une barrière en ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère lorsque l'apprenant adulte s'engage dans cette tâche avec une motivation suffisante en y investissant assez de temps et d'énergie avec le soutien d'un environnement favorable. Par contre, nous pensons que l'un des obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère demeure les langues que l'apprenant a déjà acquises. Or dans notre cas, les étudiants parlent déjà une combinaison de plus de deux langues comme le montre le tableau suivant.

**Tableau 4 : distribution de nombre de langues parlées par nos étudiants**

Langue(s)	Fréquence	Pourcentage
1/ 2	0	0
3	7	31,8
4	11	50
5	3	13,6
6	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Il relève de ce tableau que cinquante pourcent du public ont une combinaison de quatre langues. Alors qu'une personne s'exprime en six langues, 31,8 pourcent et 13,6 pourcent parlent respectivement trois langues et cinq

langues. Cela revient à dire qu'il y a plusieurs langues acquises déjà par nos étudiants qui pourraient avoir des pas sur l'apprentissage du français. Nous avons aussi demandé à savoir les langues particulières déjà acquises par les étudiants. Notre tableau suivant révèle les langues que les répondants ont acquises avant le français.

Nous avons affaire ici à douze langues. À part l'anglais, une langue officielle et d'enseignement, parlé par tous les étudiants et les langues comme le *muar*, l'*efutu*, le *buli*, le *guan*, le *yoruba*, l'*aowin* et le *krobo* parlés respectivement par sept personnes, le tableau ci-dessous montre le nombre d'étudiants qui parlent l'*éwé*, le *ga*, le *fanti* et le *twi*.

**Tableau 5 : langues parlées par les étudiants**

Langues des étudiants	Fréquence (/22 par item)	Pourcentage
Ewé	10	45,5
Ga	4	18,2
Fanti	5	22,7
Twi	13	59,1

**Source :** données terrain 2015.

Parmi le groupe, il y a 59,1 pourcent, c'est-à-dire la majorité qui a déjà acquis le *twi*. Le tableau montre aussi que 45,5 pourcent des étudiants parlent déjà la langue *éwé*. Nous avons 22,7 pourcent et 18,2 pourcent qui parlent respectivement le *fanti* et le *ga*. Cela affirme que nos étudiants parlent déjà plus de deux combinaisons de ces langues acquises dans un certain ordre. Comme nous avons exposé plus haut, l'ordre d'acquisition pourrait être répandu sur six langues mais les trois tableaux suivants nous montrent l'ordre d'acquisition des trois-premières langues.

**Tableau 6 : première langue acquise par les étudiants**

<b>Langues des étudiants</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Anglais	5	22,7
Ewé	9	40,9
Fanti	3	13,6
Twi	2	9,0
Buli	1	4,6
Muar	1	4,6
Ga	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

À partir de ce tableau, l'anglais est une langue première pour cinq personnes représentant 22,7 pourcent de la population. Il y a neuf étudiants représentant 40,9 pourcent du groupe qui ont l'*éwé* comme leur première langue. Nous avons aussi 13,6 pourcent et 9,0 pourcent du public qui ont acquis respectivement le *fanti* et le *twi* comme leur première langue. Le *buli*, le *muar* et le *ga* sont les premières langues acquises chacune par trois personnes. On peut en déduire que la langue *éwé* en tant que première langue est dominante dans le groupe mais n'est pas parlée par la majorité du public. La majorité qui constitue 59,1 pourcent dont 22,7 ont acquis l'anglais comme première langue ne s'exprime pas en *éwé*. On pourrait conclure que l'*éwé* n'est pas du tout intelligible parmi les membres du groupe d'où son utilité serait limitée dans le groupe.

**Tableau 7 : deuxième langue acquise par les étudiants**

<b>Langues des étudiants</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Anglais	11	50
Français	4	18,2
Twi	3	13,6
Fanti	2	9,0
Ga	1	4,6
Yoruba	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Dans ce tableau, l'anglais est acquis comme une deuxième langue par 50 pourcent de la population. Il y a quatre personnes qui ont indiqué avoir acquis le français comme leur deuxième langue. Alors que le twi et le fanti sont des langues au deuxième rang pour trois et deux personnes d'une façon respective dans le groupe, le *ga* et le *yoruba* sont deuxièmement acquis par deux personnes. Dans ce cas, l'intelligibilité de l'anglais comme deuxième langue parmi le groupe est plus haut que le français et les autres langues. C'est dire qu'en parlant de la deuxième la langue, la moitié du groupe seront capable d'utiliser l'anglais.

**Tableau 8 : troisième langue acquise par les étudiants**

<b>Langues des étudiants</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Anglais	6	27,2
Français	9	40,9
Twi	5	22,7
Guan	1	4,6
Ewé	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Du tableau 8, l'anglais est la troisième langue pour six personnes représentant 27,2 pourcent de la population avant le français qui compte 40,9 pourcent. Le *twi* a une fréquence de cinq personnes alors que le *guan* et l'*éwé* sont respectivement au troisième rang de deux personnes. Ici nous pensons que l'utilité du français, de l'anglais et le *twi* seraient plus grande que l'*éwé* et le *guan* en tant que troisième langue. Maintenant, quand on observe bien ces trois tableaux, on peut dire que l'anglais, le français, l'*éwé*, le *fanti* et le *twi* sont des langues que les étudiants peuvent utiliser très souvent dans le groupe car plusieurs personnes s'expriment dans l'une de ces langues comme L1, L2 ou L3.

Cependant, ces langues s'emploient au campus plus que chez leurs parents à la maison parce que les étudiants passent deux semestres au campus et trois mois à la maison pendant une année académique. Cela implique aussi que l'anglais, l'*éwé*, le *fanti* et le *twi* ont une grande tendance à influencer le français plus que les autres langues parlées que nous pensons minoritaires dans le groupe. Alors, nous voulons nous limiter à la langue la plus parlée par nos répondants, c'est-à-dire la langue qui a une grande intelligibilité parmi les membres du groupe. C'est pour cela que nous avons demandé aux répondants d'indiquer la langue qu'ils parlent très souvent au campus et chez leurs parents et c'est cela qui est l'objet du tableau suivant.



**Tableau 9 : langue la plus parlée par les étudiants au campus**

<b>Langues des étudiants</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Anglais	21	95,4
Twi	0	0
Ga	0	0
Ewé	0	0
Fanti	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

C'est évident dans le tableau 9 que l'anglais est la langue la plus parlée par nos étudiants au campus. Nous avons 95,5 pourcent du public qui indiquent qu'ils s'expriment en anglais la plupart de temps au campus. Il n'y a que 4,6 pourcent qui indiquent qu'ils parlent *fanti* au campus. Cela veut dire que l'anglais est plus intelligible que les autres langues parlées au campus. Alors cette langue a une forte inclination par rapport aux autres à prendre une prééminence sur le français chez notre public. On pourrait déduire qu'il n'existe pas parmi le groupe une langue commune à part l'anglais partagée par tous les étudiants ou bien un grand nombre de répondants. Nous avons aussi cherché à savoir laquelle des langues est normalement employée par nos étudiants quand ils rentrent chez eux pendant les vacances.

**Tableau 10 : langue la plus parlée par les étudiants à la maison**

<b>Langues des étudiants</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Anglais	7	31,8
Français	0	0
Twi	7	31,8
Ga	2	9,0
Ewé	4	18,2
Fanti	1	4,6
Muar	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

En ce qui concerne l'utilisation d'une langue avec leurs parents à la maison, le tableau 10 indique qu'il y a sept personnes représentant 31,8 pourcent des répondants qui emploient l'anglais pendant les vacances avec leurs parents. Le même chiffre parle le *twi* avec leurs parents. Nous avons aussi 18,2 pourcent, c'est-à-dire quatre personnes qui utilisent l'éwé à la maison. Le *ga* est employé par deux personnes, ce qui représente 9,0 pourcent. Nous le trouvons énigmatique que la plupart des étudiants qui ont acquis les langues locales ne les utilisent pas souvent même chez eux à la maison. À titre d'exemple, le tableau 5 montre que dix personnes s'expriment en éwé, treize personnes parlent Twi et 5 personnes ont déjà acquis le fanti mais le tableau 10 indique seulement quatre personnes pour l'éwé, sept personnes pour le twi et une personne pour le fanti en ce qui concerne l'utilisation d'une langue à la maison.

Approximativement, la moitié du groupe fait usage de l'anglais avec leurs parents. À notre avis, ce phénomène existe parce que le Ghana ne dispose pas d'une langue locale largement utilisée partout dans le pays. On peut dire aussi que le nombre d'années que ces étudiants ont contact avec l'anglais explique la raison

d'être de cette énigme et voilà pourquoi un grand nombre d'eux sont plus adaptés à l'usage de l'anglais dans leurs activités journalières. Les tableaux qui suivent nous montrent le nombre d'année ce groupe a eu contact avec la langue anglaise et la langue française.

**Tableau 11 : nombre d'années en contact avec l'anglais**

<b>Nombre d'années</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
9 – 14	4	18,2
15 – 19	6	27,2
20 – 26	11	50
Pas indiqué	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Nous avons ici 50 pourcent de la population qui a indiqué avoir contact avec l'anglais de vingt à vingt-six ans. Tandis que 27,2 pourcent ont contact avec l'anglais de quinze à dix-neuf ans, 18,2 pourcent parlent ou apprennent l'anglais de neuf à quatorze ans. En comparaison avec l'âge des étudiants exposé par le tableau 3, on peut dire que la plupart des répondants ont un long contact avec l'anglais, à peu près vingt ans plus que le français. C'est une langue officielle et d'enseignement comme nous avons indiqué dans notre premier chapitre. Elle occupe une place dominante dans les activités quotidiennes de ces étudiants. C'est une langue qui passe partout dans la vie des étudiants d'où sa tendance à entraver l'apprentissage du français. Le tableau qui va suivre montre aussi le nombre d'année que le public est en contact avec le français.

**Tableau 12 : nombre d'années en contact avec le français**

<b>Nombre d'années</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
6 – 10	9	40,9
11 – 15	8	36,4
16 – 18	5	22,7
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Pour le français, il y a 40,9 pourcent qui apprennent le français de six à dix ans. Nous avons aussi 36,4 pourcent et 22,7 pourcent qui sont respectivement en contact avec le français de onze à quinze ans et de seize ans à dix-huit ans. Cela implique aussi que le public a plus de contact avec l'anglais que le français. La majorité a environ quinze ans de contact avec le français. Cependant, avec cette durée, ils sont censés maîtriser la langue française, c'est-à-dire acquérir un système de français tout à fait indépendant de l'anglais. Pourtant, nous avons demandé aux répondants si la langue anglaise prend des pas sur leur emploi du français et voici ce que montre le tableau 13.

**Tableau 13 : interférence de l'anglais sur le français**

<b>Items</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	22	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

C'est évident que les étudiants ont admis que la langue anglaise marque leur utilisation du français à l'écrit ainsi qu'à l'orale. Selon le tableau 13, tous les répondants, c'est-à-dire cent pourcent du public ont indiqué que l'anglais a un

grand avantage sur le français. Nous avons cherché aussi à savoir si les langues ghanéennes qu'ils ont acquises influencent leur français. Les résultats de cette enquête se montrent dans le tableau 14.

**Tableau 14 : interférence d'autres langues sur le français**

<b>Nombre d'années</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	6	27,2
Non	15	68,2
Pas indiqué	1	4,6
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Dans ce tableau, la plupart des étudiants disent que non, les langues ghanéennes qu'ils ont acquises n'interviennent pas lorsqu'ils utilisent le français. Ceux qui disent non représentent 68,2 pourcent de la population de notre recherche. Ceux qui ont dit oui représentent 27,2 pourcent, un chiffre qui n'est pas significatif relativement au premier chiffre. Cela veut dire qu'un nombre élevé de la population a choisi non, c'est-à-dire que l'anglais reste leur seul obstacle en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceux qui ont dit oui ont également indiqué les aspects du français influencés par la langue anglaise. Le tableau qui suit est l'objet du niveau d'influence de l'anglais sur le français.

**Tableau 15 : niveau d'influence de l'anglais sur le français**

<b>Items</b>	<b>Fréquence (/ 22 par item)</b>	<b>Pourcentage</b>
Phonétique	7	31,8
Phonologique	9	40,9
Morphologique	11	50
Syntaxique	14	63,6
Sémantique	20	90,9

**Source :** données terrain 2015.

Comme nous l'avons indiqué dans notre revue littéraire, l'interférence entre deux langues peut toucher tous les aspects de la langue cible à savoir les niveaux phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique entre autres. Pendant notre enquête, sept personnes sur vingt-deux, représentant 31,8 personnes de la population disent que l'anglais intervient au niveau phonétique lorsqu'ils emploient le français. Il y a neuf personnes, représentant 40,9 pourcent parmi le groupe qui croient que la langue anglaise touche le niveau phonologique quand ils font usage du français. Nous avons aussi onze personnes, c'est-à-dire 50 pourcent qui indiquent que le problème se trouve la plupart de temps au niveau morphologique. Pour quatorze personnes, c'est-à-dire 63,6 pourcent, ce qui constitue plus de la moitié du groupe pensent que l'influence est au niveau syntaxique. Enfin, il y a un grand nombre à savoir vingt personnes dans le groupe, ce qui s'élève à 90,9 pourcent disent que le sémantisme de l'anglais impose normalement sur leur emploi de la langue française. Cela implique selon ce tableau qu'il y a des étudiants qui ont choisi plus d'un aspect de la langue, c'est-à-dire une combinaison des niveaux.

On pourrait conclure en disant que le problème de transfert négatif de l'anglais vers le français, est reconnu par les étudiants eux-mêmes. Nous retenons de ces données que les étudiants post-pubères sont aussi en mesure de parvenir à un niveau de compétence en langue étrangère comparable à celui d'un locuteur natif et que l'âge ne peut pas être un obstacle à l'apprentissage d'une langue supplémentaire. C'est patent aussi que le public parle déjà plusieurs langues ayant la tendance à exercer une influence sur le français. Il apparaît clairement aussi que l'anglais reste la langue la plus utilisée par les répondants qui ont largement admis eux-mêmes que l'anglais pose un problème interférentiel à l'utilisation du français à l'écrit et à l'orale. Dans cette perspective, nous allons à cette étape exposer les données sur les documents de traduction, et du surcroît expliquer comment l'anglais prend la prééminence sur leur emploi de la langue française. Pour ce faire, nous allons identifier, localiser et classier les erreurs les plus fréquentes dans la traduction anglais-français de ces étudiants en licence, et puis élucider leurs natures et leurs sources.

Notre analyse comme nous avons indiqué repose sur les théories de la stylistique comparée de Vinay et Darbelnet (1958, 1995) et l'analyse d'erreur de Gass et Selinker (2008). Selon la stylistique comparée, la traduction est le passage d'une langue A à une langue B afin d'exprimer une même réalité X. Les unités sur lesquelles cette activité doit être opérée sont désignées les unités de traduction ou les unités lexicologiques. Celles-ci sont des groupes ou des structures linguistiques dont les éléments contribuent à une seule signification. Comme nous avons exposé dans notre théorie que selon Rodger (1998), c'est un groupe de mots

étroitement liés par le sens ou par la syntaxe et il est indispensable de respecter ces unités en parlant et en écrivant. Il faut ajouter que la connaissance de ces structures linguistiques de deux langues en présence est une condition préalable à l'activité de traduction. L'étudiant qui n'a pas cette maîtrise aura tant de difficulté à traduire. Nous abondons dans le même sens que l'auteur pour remarquer que la maîtrise de ces unités lexicologiques est très importante car elles peuvent aider les étudiants non seulement à mieux traduire, mais aussi à mieux écrire et parler en langue cible. Les erreurs relatives à ces unités, c'est-à-dire comment les étudiants traitent des unités lexicologiques dans leurs productions est l'objet de cette étude et c'est cela que nous allons exposer dans les lignes qui suivent.

Selon la théorie de Gass et Serlinker (2008) l'analyse d'erreur comme nous avons déjà souligné est un domaine d'analyse qui fait un repérage des erreurs produites par l'apprenant à travers une comparaison de sa production en langue cible avec la structure de la langue cible. Il existe six étapes en ce qui concerne l'analyse d'erreurs: l'obtention des données, l'identification des erreurs, la classification des erreurs, la quantification des erreurs, l'analyse de la source des erreurs et la remédiation. Pour ces étapes, nous avons déjà collecté les données pour notre analyse. Maintenant nous voulons procéder en comparant les productions des étudiants avec les structures de la langue cible à identifier, classifier et quantifier les erreurs liées aux unités de traduction avant d'expliquer les sources et proposer des remédiations.



### Erreurs appréhendées

Les erreurs sont les faits systématiques régents par l'inconscient de l'individu qui les commet, Marquilló-Larruy (2003). À l'égard de Corder (1981), les erreurs reflètent la compétence provisoire de l'individu à un stade donné. Quant à Demirtas (2009), elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Deval (2000) souligne déjà que l'erreur est un outil privilégié du maître pour recenser les lacunes et les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage pour élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées. Dans cette perspective, nous avons identifié quatre grandes catégories d'erreurs, notamment des erreurs grammaticales, des erreurs de traduction, des erreurs interlinguales et des rendements inexacts des groupes linguistiques liés que nous avons recueillies afin d'exposer les difficultés de ce public en ce qui concerne la traduction et l'apprentissage du français langue étrangère. Nous les appelons des erreurs stylistiques car ces erreurs touchent le sens, le lexique et la grammaire des deux langues en présence. Le tableau qui suit montre la distribution de ces catégories d'erreurs.

**Tableau 16 : catégories d'erreurs**

<b>Catégories d'erreurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Erreurs grammaticales	320	25,7
Erreurs interlinguales	228	18,4
Erreurs de traduction	201	16,2
Erreurs liées aux ULs	493	39,7
<b>Total</b>	<b>1242</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Il ressort clairement dans ce tableau que la totalité d'erreurs commises par notre public s'élève à mille deux cent quarante-deux erreurs dont deux cent un erreurs représentant 16,2 pourcent sont des erreurs de traduction et deux cent vingt-huit c'est-à-dire, 18,2 pourcent sont des erreurs interlinguales. Le tableau montre aussi que trois cent vingt erreurs, ce qui représente 25,7 pourcent sont des erreurs de la catégorie grammaticale alors que quatre cent quatre-vingt-treize c'est-à-dire 39,7 pourcent sont des erreurs liées à la transposition des unités lexicologiques. Cela implique que les erreurs les plus récurrentes sont advenues au niveau des unités lexicologiques suivi par les erreurs grammaticales. Cette découverte coïncide avec les mille sept erreurs que Duskova (1969) a trouvées chez les étudiants tchèques.

Il va de soi qu'on n'expose pas toutes ces erreurs afin de les sanctionner mais plutôt pour identifier les domaines de difficultés en traduction et en expression écrite et pour montrer aussi que ceux-ci possèdent un système qui n'est pas bien développé pour traduire. Ce système, « dialecte idiosyncrasique » comme Corder (1971) le désigne est un système qui se développe mais n'a pas encore tout à fait développé et il est propre à ce public. Il faut dire que chaque catégorie d'erreur recouvre plusieurs types d'erreurs car les erreurs sont plus nombreuses qu'il va falloir les sous catégoriser afin de les étudier.

### **Erreurs grammaticales**

Les erreurs grammaticales sont des erreurs qui relèvent de la structure du français. Ces erreurs recouvrent les erreurs d'orthographe, les erreurs d'accord,

les erreurs relatives au genre des noms et les erreurs liées aux structures syntaxiques. Le tableau 17 ci-dessous montre la répartition de ces erreurs.

**Tableau 17 : erreurs grammaticales**

<b>Erreurs grammaticales</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Erreurs de syntaxe	39	12,2
Erreurs d'accord	50	15,6
Erreurs de genre	104	32,5
Erreurs d'orthographe	127	39,7
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Dans ce tableau, les erreurs syntaxiques représentent 12, 2 pourcent des erreurs grammaticales dans la traduction de nos étudiants en licence. On a 15,7 pourcent qui sont des erreurs d'accord et 32,5 pourcent forment des erreurs de genre. C'est évident que pour cette catégorie, les erreurs d'orthographe qui constituent 39,7 pourcent, sont plus récurrentes que les autres.

### **Erreurs syntaxiques**

Les erreurs syntaxiques sont des erreurs liées à la disposition et à l'ordre des mots dans un énoncé. Nous ne pourrions donner que deux ou trois exemples pour illustrer ces phénomènes mais la plupart des exemples se trouvent dans notre annexe. Pour reproduire la phrase: « Tell him I was glad to meet him... (Dites-lui que j'étais ravi de le rencontrer...) », les formes suivantes sont attestées de la production des répondants :

1. **Dit à lui** que.../ **dire à lui** que j'étais content à lui rencontre... (D9. DT1/DT13)
2. **Lui dit** que j'étais content de le rencontre... (D9. DT5)

C'est dire que l'ordre des mots au début de ces phrases a été détourné par ces répondants. La disposition de « à » dans « dit à lui » n'est pas acceptable en français. En plus, l'intervertissement de « lui » et « dit » a dérangé l'ordre de la seconde phrase. La phrase : « My grandfather is 101, but he is as fit as fiddle (Mon grand-père a 101 ans, mais il a bon pied bon œil) » est reproduite comme :

3. Mon grandpère a 101, mais il **est s'adpter** comme un violon... (R14. DT14)

La place du pronom réfléchi « s' » n'est pas réelle en français. Un autre exemple est basé sur la phrase : « May I speak to Mr. Jones please (Pourrais-je parler à M. Jones s'il vous plaît ?) ». Les formes attestées sont les suivantes :

4. **Pouvez-me passer** à M. Jones (D2. DT19)
5. **Pouvez me parler** à Mr. Jones (D2. DT21)

Dans les structures interrogatives où l'inversion du sujet est employée, le pronom personnel sujet se place juste après le verbe séparé par un tiret et non pas le complément. Bien que ces phénomènes constituent les erreurs les moins fréquentes dans notre corpus, cela pourrait avoir des conséquences négatives sur la performance des étudiants. Cela implique que le système de l'ordre des structures linguistique de la langue cible n'est pas encore tout à fait développé chez ces étudiants.

### **Erreurs d'accord**

Les erreurs d'accord sont des difficultés relatives à la solidarité entre deux groupes essentiels de la phrase, par exemple, le groupe du nom-sujet et le groupe du verbe, le groupe du nom et son pronom, le groupe du nom et son adjectif et

même entre deux verbes. Nous avons saisi un grand nombre de ce problème dans notre annexe mais regardons quelques exemples. Pour la phrase : « In the agricultural sector, WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA (Dans le secteur agricole, les règlements de l'OMC entrent parfois en conflit avec ceux de l'ALENA) », les formes suivantes sont recueillies :

6. ... **les règles** de WTO combattent avec **ceux** de NAFTA (R4. DT21)
7. ... **les règles** de WTO parfois conflit avec **cela** de NAFTA (R4. DT8)
8. ... **les règlements** de WTO varient (...) avec **celles** de NAFTA (R4. DT12)

L'accord dans ces phrases doit être effectué entre les noms-sujets « les règles et les règlements » et les pronoms « ceux, cela et celles ». Pour les phrases 6 et 7, on aura affaire au pronom « celles » et « ceux » pour la phrase 8. Il y en a d'autres exemples pour la phrase : « The police was instructed to move heaven and earth to find whoever is responsible for this terrible crime (La police a été chargée de faire des pieds et des mains pour trouver l'auteur de ce crime terrible) », les suivants sont quelques exemples des étudiants :

9. **la police** a été **ordonné** de prendre... (R14. DT1)
10. **La police** avait été **démandes** de faire... (R15. DT3)
11. **La police** était **demandé** de trouver... (R15 DT10)

C'est évident que le participe passé des verbes « ordonner et demander » n'a pas été accordé et ce problème est attesté sous d'autres formes (voir l'annexe A). On pourrait déduire que ce phénomène se manifeste souvent à la forme passive des verbes. Cela veut dire que l'accord entre les groupes de mot dans la phrase reste une difficulté appréciable chez les étudiants en licence.

### Erreurs de genre

Les erreurs de genre surgissent lorsque le genre des noms n'est pas pris en considération, c'est-à-dire que le genre des groupes nominaux est ignoré. Dans les groupes suivants, par exemple « In the agricultural sector... (Dans le secteur agricole...) », « It was the first time... (C'était la première fois...) », « ...this terrible crime (...ce crime terrible) », « ...his line is engaged (...la ligne est occupée) » et « ...this measure would cause... (...cette mesure entraînerait...) », les répondants n'ont pas pu rendre compte du genre de ces noms comme dans les structures suivantes :

12. ...**la** secteur... (R4. DT1), (R4. DT15)
13. ...**le** premier fois... (R10. DT4), (R10. DT14)
14. ...**cette** crime... (R15. DT8), (R15. DT9)
15. ...**son** ligne... (D5. DT12), (D5. DT13)
16. ...**ce** mesure... (R6. DT10), (R6. DT19)

Ces exemples montrent que les étudiants emploient toujours les mots avec un genre qui n'est pas le leur. Il paraît que la plupart de ces fautes reposent sur les noms les plus usités du lexique français. On pourrait déduire que ces erreurs proviennent du fait qu'il semble plus facile pour l'étudiant de changer le genre des noms afin que l'énoncé soit plus fluide à son ouï.

### Erreurs d'orthographe

Plusieurs erreurs d'orthographe ont été recueillies de la production des étudiants en licence. Elles portent sur les mots les plus courants dans la langue. Pour les phrases suivantes : « Can you call again later? (Pouvez-vous rappeler plus tard ?) », « ...this measure would cause... (...cette mesure entraînerait...) »,

« He passed his exam with flying colours (Il a réussi à son examen haut la main) », voici quelques exemples d'erreurs d'orthographe commises :

17. pouvez rappeler plus tard (D5 DT5)/ Peux-tu appeller... (D5 DT18)/  
pouvez-vous appeller... (D5 PDT20)
18. Mésure (R6 DT4, R6 DT7)/ Cet mesure (R6 DT12)
19. **Exame** (R9 DT16) /Il a réussit a son **exam** (R9. DT16)

Dans ces structures, le verbe « rappeler » dans les trois structures en 17 ne porte qu'un seul « l » dans les cas où la dernière syllabe sera accentuée. Le mot « mesure ou mesure » en 18 ne s'écrit pas avec un accent aigu ou avec double « s ». Le nom « exame et exam » dans les structures en 19 sont mal écrits, car le mot « examen » a été influencé par son correspondant anglais « exam ».

Ces découvertes par rapport aux erreurs grammaticales rejoignent à celles que DelenKaraagac (2012) a trouvées chez les étudiants turcs qui apprennent le français comme langue étrangère. Selon le chercheur, la plupart des erreurs chez ces étudiants sont de genres morphologique, orthographique et syntaxique. Pour ces erreurs, l'auteur pense qu'il faut travailler sur les différences entre les systèmes des deux langues car celles-ci sont à la source de ces difficultés.

En ce qui concerne ces erreurs grammaticales, nous pensons aussi que les répondants à ce stade possèdent une maîtrise insuffisante de la grammaire française. Bien que la plupart de ces erreurs n'altèrent pas dans une grande mesure le sens de la production des étudiants, il est nécessaire de les dévoiler car la grammaire est importante pour l'acquisition d'une meilleure pratique de la langue et une meilleure maîtrise des règles du français et pour parvenir ainsi à la communication la plus large et la plus sûre, et du surcroît pour une

compréhension de la structure et le fonctionnement de cet instrument de communication qui est la base de nos relations avec les autres hommes, de notre développement intellectuel et de notre culture, Dubois et Lagane (1993 :13).

### **Erreurs interlinguales**

Celles-ci sont des erreurs qui proviennent de la langue anglaise, la langue officielle du pays et la langue la plus parlée des étudiants. Elles englobent les interférences syntaxiques, les interférences lexicales et les interférences sémantiques. Le tableau suivant montre la distribution de ce phénomène.

**Tableau 18 : erreurs interlinguales**

<b>Erreurs interlinguales</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Interférence syntaxique	34	14,9
Interférence lexicale	59	25,9
Interférence sémantique	135	59,2
<b>Total</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Dans ce tableau les interférences syntaxiques décrochent une occurrence de 14,9 pourcent des erreurs interlinguales. Les interférences lexicales connaissent une fréquence de 25,9 pourcent alors que 59, 2 pourcent constitue des interférences sémantiques. Comme les étudiants eux-mêmes l'ont affirmé dans leurs questionnaires, les erreurs interlinguales au niveau sémantique sont plus fréquentes dans cette catégorie. En d'autres termes, bien que la syntaxe anglaise et le lexique anglais aient des incidences sur le français, le sémantisme anglais impose d'avantage sur le français. On peut en déduire que les étudiants construisent leurs sens en anglais avant de les transporter en français.



### Interférence syntaxique

Les interférences syntaxiques surviennent lorsque l'ordre syntaxique de la langue source est imposé sur l'ordre de langue cible. Ce phénomène se produit normalement dans le cas où il existe un décalage entre les éléments des deux structures, c'est-à-dire les composants de l'énoncé source ne peuvent pas être traduits littéralement. Lors de la traduction de ces phrases : « I borrowed the book from her...(Je lui ai emprunté le livre...) », «In the agricultural sector, WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA (Dans le secteur agricole, les règlements de l'OMC entrent parfois en conflit avec celles de l'ALENA) » et « ...to find whoever is responsible for this terrible crime (...trouver l'auteur de ce crime terrible) », les répondants ont ignoré la différence entre les structures de départ et les structures d'arrivée :

20. J'ai **emprunté** un livre **d'**elle (R2 DT10)/ J'ai **prêté** le cahier **d'**elle (R2 DT12)/ J'ai **emprunté** le livre **d'**elle (R2 DT19)

21. ...certaines régulations de WTO **se confient avec** celles-ci NAFTA (R4 DT2) /...l'organisation de travail du monde quelque temps **conflit avec** les choses de l'amerique (D4 DT14)/ La régulations WTO ... **conflict avec** celle de NAFTA. (R4 DT22)

22. ...cette **terrible crime** (R15 DT5), (R15 DT13), (R15 DT7)

Dans l'exemple 20, la structure « to borrow the book from her » est imposée sur celle du français. Or, le verbe « emprunter » comme « demander, acheter, prendre, voler, cacher, arracher » sont normalement gouvernés par la préposition « à » et exprime l'idée « obtenir de... ». En effet, ces structures ne

peuvent pas être traduites littéralement à cause de ce décalage. Dans l'exemple 21, l'unité « conflict with » est transportée de l'anglais. La forme verbale du verbe « conflict » n'est pas la même en français. Ce mot a la même forme en anglais comme « nom » et « verbe » mais différentes forme en français : « conflictualiser » comme « verbe » et « conflit » comme « nom ». Alors, cette unité peut être traduite comme « entrer en conflit avec », « entrer en lutte avec » ou « se conflictualiser avec ». Cela implique que les étudiants ont ignoré cette différence. Encore, dans l'exemple 21, l'adjectif « terrible » est placé devant le nom. Cet adjectif est un mot polysyllabique. En français, les adjectifs polysyllabiques sont souvent placés après le nom alors qu'en anglais, ils se placent devant le nom. Il est clair que cette distinction aussi n'est prise en compte par les répondants.

### **Interférence lexicale**

Interférence lexicale se produit quand les mots ou les unités dans les structures sources sont introduites dans les structures cibles. Pour traduire les phrases : « He passed his exam with flying colours (Il a réussi à son examen haut la main). », « The police was instructed to move heaven and earth to find whoever is responsible for this terrible crime (La police a été chargée de faire des pieds et des mains pour trouver l'auteur de ce crime terrible). », et « "I heard that you arrived yesterday afternoon..." "that is correct"(On m'a dit que vous êtes arrivé hier après- midi... » « C'est exact » », les apprenants ont transféré les mots de la phrase anglaise dans la phrase française. Les exemples ci-dessous attestent cette erreur de l'interférence lexicale.

23. Il a réussi son **exame**... (R9. DT2), (R9. DT8)/ il a passé son **exams**...  
(R9. DT14)
24. Le gendarme à **instructé** de **mouver** au ciel et terre pour... (R15. DT14)/  
la police a été **instructé** a faire tout possible afin de...(R15. DT15)/ la  
police était **instruit** de **mouver** de toute façon... (R15. DT19)
25. ...c'est **correct** (R3. DT9)/ ...c'est **correct** (R3. DT13)/ ...c'est **correct**  
(R3. DT22)

Dans ces structures produites par les répondants, c'est bien évident que les mots comme « **exame** ou **exams** », dans l'exemple 23, « **instructé** et **mouver** » ou bien « **instruit** et **mouver** » dans l'exemple 24 et « **correct** » dans l'exemple 25 sont influencés par les mots anglais « **exam/ exams** », « **instruct** », « **move** » et « **correct** ». C'est dire que ces mots anglais sont introduits dans la structure française sous forme fléchie. Cela implique que si les apprenants ne peuvent pas distinguer entre les faux-amis, l'une des stratégies, s'il en existe plusieurs, laquelle recourir est de transporter les mots de l'anglais pour pouvoir s'exprimer dans la langue cible.

### **Interférence sémantique**

L'étudiant produit une interférence sémantique quand il introduit de nouvelles structures sémantiques sous la forme d'un nouveau mode de combinaison des unités sur le modèle étranger. En d'autres termes, ce phénomène est produit lorsque l'apprenant organise une idée ou bien une réalité d'une façon différente dans la langue cible. En reproduisant ces formes : « The room was so quiet that one could have heard a pin drop (La chambre était si calme qu'on aurait

pu entendre une mouche voler) », « On the phone (Au téléphone) » et « He looked the picture of health (Il respirait la santé) » certains apprenants ont introduit dans la langue cible ces nouvelles structures :

26. Vous pouvez **entendre une aiguille tombée** (R1. DT2)/ on pourrait entendre **le bruit d'un epingle tombe** (R1. DT5)/ On pouvait entendre **le son d'un aiguille quand il tombe** (R1. DT10)

27. **Sur l'appel** (D1. DT12)/ **sur le téléphone** (D1. DT14)/ **sur le téléphone** (D1. DT21)

28. Il **regardait l'image de la santé** (R11. DT3)/ Il **regarda la photo de santé** (R11. DT8)/ J'ai **regardé le dessin de santé** (R11. DT17)

Cette réalité « to hear a pin drop » c'est-à-dire « to be extremely quiet » n'existe pas en français comme « entendre une aiguille tombée », « entendre le but d'un epingle tombe » ou bien « entendre le son d'un aiguille quand il tombe ». L'unité « on the phone » c'est-à-dire « talking using the téléphone » n'existe pas comme « sur le téléphone ou sur l'appel » et « to look the picture of health » c'est-à-dire « to look very healthy », n'existe pas aussi comme « regarder la photo ou le dessin de la santé ». Au lieu de « entendre une mouche volée » pour souligner le silence régnant dans un lieu, « au téléphone » c'est-à-dire être au bout du fil et « respirer la santé » à savoir avoir la santé ou bien être en bonne santé, les répondants ont combiné ces structures sur le modèle étrangère. On peut en déduire que les étudiants à ce niveau recourent encore à l'anglais pour pouvoir s'exprimer en français. Cela implique aussi que leur réflexion se déroule en

anglais en amont la production d'un énoncé en français et cela peut mener à des transpositions erronées ou des erreurs de traduction.

### **Erreurs de traduction**

Ces erreurs sont produites lors de la transmission du message du texte original du français vers l'anglais. Elle recouvre les contresens, la traduction tronquée, la traduction faible, les non-sens et les faux-sens.

**Tableau 19 : erreurs de traduction**

<b>Erreurs de traduction</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Contresens	4	2
Traduction tronquée	33	16,4
Traduction faible	39	19,4
Non-sens	44	21,9
Faux-sens	81	40,3
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

C'est évident ici que les faux-sens adviennent plus fréquemment que les autres erreurs de traduction. Les erreurs liées aux faux sens représentent 40,3 pourcent suivi des non-sens qui constituent 21,9 pourcent des erreurs de traduction. On n'a retrouvé que 2 pourcent des contresens alors que la traduction faible et la traduction tronquée forment respectivement 16,4 pourcent et 19,4 pourcent des deux cent une erreurs de traduction.

### **Contresens**

Le contresens est produit lorsqu'il y a une interprétation contraire à la signification véritable. En d'autres mots, c'est la transmission contraire du message du texte original. Les phrases suivantes ont été contredites par certains étudiants : « No matter what people say, the end does not always justify the means

(On a beau dire, la fin ne justifie pas toujours les moyens) », « Tell him I was glad to meet him and I'll come back as soon as possible (Dites-lui que j'étais ravi de le rencontrer et que je passerai le chercher dès que possible) », « Her best friend lives at a stone's throw (Sa meilleure amie vit à 2 pas).

29. **Pourvu tout ce que les gens disent, la fin ne peut jamais justifier** les moyens (R7. DT2)

30. **N'importe comment les gens pensent, la fin va se justifier** (R7. DT6)

31. Dis lui que j'étais heureuse **de ne pas le voir** (D8. DT6)

32. Sa meilleure amie **habite loin** (R8. DT11)

Le groupe « the end does not always justify the means » veut dire « vouloir atteindre un but précis, n'autorise pas en tout temps l'emploi de n'importe quel moyen pour y arriver ». Le sens équivalent en français est « la fin ne justifie pas toujours le moyen ». Cela présuppose qu'il y a certains moments où l'utilisation de mauvais moyens pour parvenir à un but peut être admissible. Cependant, ce que les étudiants ont produit dans l'exemple 29, est en contradiction à ce qui a été voulu dire dans l'énoncé de départ. L'énoncé « tell him I was glad to meet... » veut dire que « Dites-lui que j'étais ravi de le rencontrer... » mais dans exemple 31, ce que les étudiants ont produit, contredit ce sens. La phrase « sa meilleure amie habite loin » n'est pas ce qui est voulu dire dans la structure originale. Plutôt, la personne n'habite pas loin, c'est-à-dire juste à côté. Dire que sa meilleure amie habite loin est contresens de sa meilleure amie habite à deux pas ou à un jet de pierre. Pour les erreurs de contresens, il est clair dans les exemples 29 et 30 que les étudiants ont emprunté à la langue de départ le

syntagme « No matter what people say » pour le traduire littéralement au lieu de chercher à utiliser son équivalence.

### **Traduction tronquée**

La traduction tronquée est la traduction portant sur une partie du texte ou de l'énoncé. C'est dire que l'étudiant a retranché une partie du texte ou de l'énoncé original sans la traduire. Les exemples ci-dessous sont retrouvés auprès des étudiants lors de la traduction de ces énoncés: « No matter what the prime Minister said, it was obvious that, all things being equal, this measure would cause unemployment in many industries (Peu importe ce que dit le Premier ministre, il était évident que, toutes choses étant égales par ailleurs, cette mesure entraînerait le chômage dans de nombreuses industries) » ; « 'I heard that you arrived yesterday afternoon...' 'that is correct' » (« On m'a dit que vous êtes arrivé hier après- midi... » « C'est exact ») » ; « NATO was seeking to put an end to the persecution of the Albanians in Kosovo (L'OTAN cherchait à mettre fin à la persécution des Albanais du Kosovo) »

33. ...c'est evident que (...) cette décision causera... (R6. DT3) Il était clair

que (...) ce mesure peut causer le chômage dans... (R6. DT5)

34. J'ai appris que tu es arrivé hier dans l'après (...) (R3. DT11)

35. NATO parlait d'abolir la persécution d'al (...) (R5. DT11)

Lors de la traduction de l'expression « No matter what the prime Minister said, it was obvious that, all things being equal, this measure would cause unemployment in many industries », il est evident dans l'exemple 33 que la partie « all things being equal » a été négligée par les certains étudiants, c'est-à-dire

qu'elle n'a pas été traduite par les étudiants. Pour l'exemple 34 et 35, les unités « that is correct » et « the Albanians in Kosovo » sont respectivement retranchées de l'énoncé. On pourrait dire que ces expressions sont entièrement ôtées parce que les étudiants non pas pu trouver leur correspondances en français. Le manque de connaissance de correspondance chez les étudiants peut entraîner non seulement une traduction tronquée mais aussi une traduction faible.

### **Traduction faible**

Il y a traduction faible lorsque la traduction est faite avec un style faible et manque de vigueur. Elle contient des erreurs de niveaux de langue et une traduction incompréhensible à cause de la faiblesse de l'expression. En reproduisant ces structures « Hello, hold on please (Bonjour, ne quittez pas s'il vous plaît) » ; « No matter what people say, the end does not always justify the means (On a beau dire, la fin ne justifie pas toujours les moyens) ; « Tell him I was glad to meet him and I'll come back as soon as possible (Dites-lui que j'étais ravi de le rencontrer et que je passerai le chercher dès que possible) dans la langue cible, la traduction est caractérisée par une expression faible et incompréhensible.

36. ...soyez **un peu plus en ligne** (D3. DT2)

37. **l'abouti** ne justifie pas **le moyen toujours** (R7. DT4)

38. **Lui-dit que j'étais** content **de le rencontre....** (D8. DT5)

On voit ce phénomène dans ces exemples. Pour la structure « ... hold on please !», on retrouve dans l'exemple 36 « ...soyez un peu plus en ligne » au lieu de « ne quittez pas s'il vous plaît ou bien un instant s'il vous plaît ». Le segment « en ligne » n'est pas tout à fait compréhensible relativement à la partie



précédente de la structure. Pour reproduire « the end does not always justify the means », on a affaire dans l'exemple 37 à « l'abouti ne justifie pas le moyen toujours ». Le groupe nominal « l'abouti » a brouillé le style français dans l'unité équivalente « la fin ne justifie pas toujours les moyens ». La traduction de « Tell him I was glad to meet him » dans l'exemple 38 est un autre exemple d'une traduction faible car cette structure commence et se termine par des expressions débiles à savoir « Lui-dit » et « de le rencontre ». On peut en déduire que la connaissance des expressions fixes est inadéquate chez les étudiants et cela pourrait être à la cause de ce problème.

### **Non-sens**

Le non-sens est une traduction qui est dépourvu de sens. C'est un manque de signification. Il existe aussi des non-sens dans les productions des étudiants et nous voulons donner des exemples à partir de ces unité lexicologiques : « She is a book-worm (C'est un rat de bibliothèque) » ; « It was the first time I slept in the open (C'était la première fois que j'ai dormi à la belle étoile) » ; « It's the last straw that breaks the camel's back (C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase) ».

39. Elle est **assidiré** R13 DT1/ Elle est très **stidieuse** (R13. DT2)

40. C'était le premier fois que j'ai **dormi en ouverture** (R10. DT4)

41. C'est **la derniere exercice qui metre fin du travail** (R12. DT8)

L'unité « she is a book-worm » veut dire qu'elle fréquente très souvent la bibliothèque et passe son temps à lire et à compulser des ouvrages. Les mots « assidiré » et « stidieuse » dans l'exemple 39 rend la production des étudiants

dépourvue de sens car ces mots ne sont pas des mots français. L'étudiant procède par la technique de modulation en changeant le point de vue au niveau du mot « book-worm ». Le mot « assidéré ou stidieuse » détourne complètement le sens de la structure. Donc, « Elle est assidéré » et « Elle est très stidieuse » ne veulent rien dire par rapport à « she is a book-worm » qui se traduit « c'est un rat de la bibliothèque ». Encore « to sleep in the open » signifie dormir dehors en plein air. Le segment « en ouverture » dans l'exemple 40 ne porte aucun sens par rapport aux autres éléments dans l'énoncé, c'est-à-dire qu'on ne peut pas préciser exactement ce que cela veut dire relativement aux autres constituants du groupe. Ici, l'étudiant a fait une traduction d'une façon littérale du segment « slept in the open » pour arriver à « dormi en ouverture » et en se faisant rend la structure incompréhensible. On a aussi recueilli dans l'exemple 41, cette traduction « C'est la dernière exercice qui met fin du travail » pour « It's the last straw that breaks the camel's back ». Or, cette unité veut dire c'est le petit détail supplémentaire qui rend une situation intolérable ou insupportable et qui provoque parfois une situation violente. C'est évident que l'étudiant a fait une modulation afin de changer le point de vue de l'expression. Alors, ce qui est reproduit dans l'exemple 41 n'a aucune signification.

### **Faux-sens**

Une traduction qui n'est pas vraie ou qui est contraire à la vérité ou au sens voulu à l'origine est un faux-sens. Il y a autant de faux-sens dans tout ce que les étudiants ont produit. Prenons les structures suivantes pour illustrer ce phénomène : « No matter what people say, the end does not always justify the

means (On a beau dire, la fin ne justifie pas toujours les moyens) » ; « He looked the picture of health (Il respirait la santé) » ; « It's the last straw that breaks the camel's back (C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase.) ». Pour traduire ces énoncés, voici ce qu'ils ont écrit:

42. La fin **justifie le debut** (R7. DT5)

43. Il va **mourir dans un moment** (R11. DT6)

44. C'est le **dernier effort qui finit le travail** (R12. DT7)

L'expression « ... the end does not always justify the means » comme nous avons déjà indiqué signifie que l'emploi de n'importe quel moyen pour parvenir à un objectif n'est pas en tout temps justifiable. Son équivalence en français est « la fin ne justifie pas toujours les moyens ». Mais dans l'exemple 42, l'emploi du mot « début » qui veut dire le « commencement » a trahit le message original. Le message original emploie le mot « moyen » qui veut dire tout ce qui est mis en œuvre pour réaliser une fin. C'est clair que le changement de point de vue effectué par l'étudiant dans ce cas n'a pas produit le résultat attendu. Traduire « the end does not always justify the means » comme « la fin justifie le debut » est un faux-sens car ce sens ne cadre pas avec le sens de départ. Dans l'exemple 43, on a « Il va mourir dans un moment » pour l'énoncé « He looked the picture of health ». Ce dernier a comme sens « avoir la santé ou être en bonne santé ». Dire qu'il va mourir dans un moment est un faux-sens car le sens voulu est qu'il est en bonne santé. L'étudiant, ici, procède également par une modulation erronée qui mène à un faux-sens. Or, cette expression a son équivalence comme « Il respirait la santé ». L'exemple 44 est traduit à partir de la structure « It's the last straw that

breaks the camel's back » et on entend par cela que c'est le petit détail supplémentaire qui rend une situation intolérable ou insupportable et qui provoque parfois une réaction violente. Alors, cette traduction « C'est le dernier effort qui finit le travail », faite à partir d'une modulation fautive, est un faux-sens parce qu'il ne s'agit pas ici de travail mais de réaction.

On pourrait conclure là que, les étudiants, après avoir recourir à l'anglais et en utilisant des techniques de traduction d'une façon erronée, ont tendance à détourner le sens de ce qu'il y a à dire en français. Ce problème relève du fait que les choix que font les étudiants aux termes des unités linguistiques en ce qui concerne le passage vers le français n'est pas le meilleur et il faut ajouter que les langues elles-mêmes imposent leurs choix à cause du rapport qui existe entre elles. On a vu à travers l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères qu'un apprentissage d'une langue supplémentaire ne peut pas être tout à fait détaché de la langue déjà acquise. L'étudiant fera recours toujours à cette langue. C'est pour cela que si les différences et similarités entre les deux langues en contact ne sont pas mises en relief au cours d'un apprentissage et avant la traduction d'un texte, il y aura des difficultés au niveau de la traduction des textes et de l'expression écrite particulièrement en matière des unités figées.

### **Erreurs liées aux ULs**

Les erreurs liées aux unités lexicologiques sont des erreurs de correspondance, c'est-à-dire que chaque réalité peut s'exprimer aisément à partir des choix propres des éléments linguistiques de la langue cible pendant un contact de deux langues. Elle recouvre le rendement des unités lexicologiques plus ou

moins exactes (REUL  $\pm$  exact), le rendement des unités lexicologiques portant de sens (REUL + sens) et le rendement des unités lexicologiques non-portant de sens (REUL – sens).

**Tableau 20 : rendement erroné des unités lexicologiques**

<b>Erreurs liées aux ULs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
REUL $\pm$ exact	19	3,9
REUL + sens	227	46
REUL – sens	247	50,1
<b>Total</b>	<b>493</b>	<b>100</b>

**Source :** données terrain 2015.

Le rendement des unités lexicologiques plus ou moins exact représentent 3,9 pourcent des erreurs de correspondances et forment les erreurs les moins fréquentes dans cette catégorie. Il y aussi le rendement des unités lexicologiques portant de sens, c'est-à-dire que malgré le fait qu'elles sont des erreurs, elles ont au moins gardé le sens de l'énoncé original, qui constituent 46 pourcent tandis que 50,1 pourcent forment le rendement des unités lexicologiques non-portant de sens, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas pu garder le sens de l'énoncé original.

#### **Rendement des unités lexicologiques plus ou moins exactes (REUL $\pm$ exact)**

Ces erreurs adviennent lorsque l'étudiant, connaissant la forme exacte ou correspondante et cherchant à la produire, produit une forme erronée. Pour les structures suivantes : « No matter what the prime Minister said, it was obvious that, all things being equal, this measure would cause unemployment in many industries (Peu importe ce que le Premier ministre a dit, il était évident que, toutes choses étant égales par ailleurs, cette mesure aurait entraîné le chômage dans de

nombreuses industries) » ; « Her best friend lives at a stone's throw (Sa meilleure amie vit à deux pas) » ; « All is well that ends well (Tout est bien qui finit bien), certaines étudiants produisent une forme qui n'est pas loin d'être exacte de la forme appropriée.

45. **Toutes les choses étant égales** (R6. DT20)

46. Son meilleur ami **habite un pas d'ici** (R8. DT5)

47. **Tout est bien fini bien** (R16. DT17)

La forme « all things being equal » est traduite comme « toutes les choses étant égales » dans l'exemple 45, ce qui n'est pas tout à fait inexact mais manque certains éléments linguistiques pour être exact en français. Ici, l'étudiant a employé un procédé appropriée qui est la technique de l'équivalence. La forme équivalente dans la langue cible c'est « toutes choses étant égales par ailleurs ». Dans l'exemple 45, le déterminant « les » n'est pas nécessaire et le retranchement de « par ailleurs » rend le groupe inexact mais cette traduction n'est pas privée de son sens. La traduction dans l'exemple 46 « Son meilleur ami habite un pas d'ici » est tout près de ce qui se dit en français pour « Her best friend lives at a stone's throw ». L'expression exacte est « Sa meilleure amie vit à deux pas ». Ce qui différencie cette forme de la forme de l'étudiant est « un pas » au lieu de « deux pas » et ce qui manque dans cet exemple est la préposition « à », une marque du groupe prépositionnel « à deux pas » fonctionnant comme un complément circonstanciel de lieu. Malgré le fait que le sens est perceptible en ce qui concerne l'exemple 47, qui a été traduite de la base « all is well that ends well » à « tout est bien fini bien », cette forme ne manque que le pronom relative

« qui » pour équivaloir l'expression réelle « Tout est bien qui finit bien ». On peut conclure que bien que les structures produites soient erronées, le procédé de traduction est employé avec justesse. À notre avis, ce problème peut être attribué au fait que les groupes liés qui forment une partie intégrale des langues ne sont pas bien maîtrisés et même des fois négligés.

### **Rendement des unités lexicologiques portant de sens (REUL + sens)**

Elles sont produites quand l'étudiant ne sachant pas les formes correspondantes du groupe linguistique lié de la langue source en la langue cible, reproduisent dans la langue cible des formes qui préservent le sens original. Nous voulons illustrer ces erreurs à partir des structure : « Think before you speak (Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler) » ; « Her best friend lives at a stone's throw (Sa meilleure amie vit à 2 pas) » ; « In the agricultural sector, WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA (Dans le secteur agricole, les règlements de l'OMC entrent parfois en conflit avec celles de l'ALENA) » et « He passed his exam with flying colours ( Il a réussi son examen haut la main) ». Les exemples suivants sont produits par les répondants.

48. **Pensé avant de parler** (R17. DT3)

49. Sa meilleure ami **habite très proche** (R8. DT4)

50. Les règles de l'**ONC** oppose parfois ceux de l'ALENA (R4. DT7)

51. Il a réussi avec **un mention très bien** (R9. DT10)

Le sens de l'expression « Think before you speak » est qu'il faut être prudent et bien prendre son temps de réfléchir longuement avant de parler afin de ne pas risquer de regretter ce que l'on dit. Ce qui est reproduit dans l'exemple 47

n'est loin de ce sens mais n'a pas été dit par le truchement de son équivalence en français qui s'exprime dans ces termes « Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler ». On peut dire que dans l'exemple 49, le sens de l'énoncé original « ...WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA » n'est pas perdu car les éléments employés pour la traduction de cette structure « Les règles de l'ONC oppose parfois ceux de l'ALENA » ne sont pas loin de « les règlements de l'OMC entrent parfois en conflit avec celles de l'ALENA ». Les éléments tels que « ONC » et « oppose » restent les unités qui ne précisent pas réellement le sens de cette structure. Néanmoins, on peut déduire leurs significations dans la structure. En plus, « Il a réussi avec un mention très bien » dans l'exemple 50 semble garder le sens de l'énoncé « He passed his exam with flying colours » qui signifie réussir avec aisance ou très facilement. Cependant, réussir avec mention très bien ne veut pas nécessairement dire réussir très facilement. C'est dire que les apprenants détiennent une compréhension de certains groupes figés mais ne savent pas comment les rendre exactement dans la langue cible.

#### **Rendement des unités lexicologiques non portant de sens (REUL – sens)**

Celles-ci résultent du fait que l'étudiant ne sait pas les formes correspondantes des unités lexicologiques et il reproduit des formes qui perdent le sens de l'énoncé original. Pour les énoncés suivants « It's the last straw that breaks the camel's back (C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase) » ; « The room was so quiet that one could have heard a pin drop (La chambre était si calme qu'on aurait pu entendre une mouche voler) » ; « He looked the picture of health (Il



respirait la santé) » ; « No matter what people say, the end does not always justify the means (On a beau dire, la fin ne justifie pas toujours les moyens) », c'est patent dans les exemples ci-dessous que le sens de ces structures est perdu.

52. c'était **la dernière paille qui a égorgé le cou du chameau** (R12. DT2)

53. ... qu'on **pouvait entendre un épaingle tomber** (R1. DT4)

54. Il a **vue le photo de santé** (R11. DT14)

55. **La fin aura bien formulé** (R7. DT18)

Si on dit en français que « c'était la dernière paille qui a égorgé le cou du chameau », on pourrait susciter des grimaces de désapprobations car cette expression ne veut rien dire en français. C'est une traduction typiquement littérale chez les étudiants. Ce qui a été censé à traduire est « It's the last straw that breaks the camel's back » qui signifie comme nous avons déjà indiqué ci-dessus une réaction violente est normalement provoquée par un tout petit détail supplémentaire. Son équivalence en français est « C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase ». Étant donné que cette production de l'étudiant n'existe pas en français, c'est difficile d'en déduire ce sens. L'expression « one could have heard a pin drop » qui signifie qu'il y a un silence total et qu'on n'est pas capable d'entendre un moindre son, ne peut pas être traduite mot-à-mot comme dans l'exemple 53. Le constituant « épaingle » n'a pas de sens car c'est un mot qui n'est pas connu dans la langue cible d'où le sens est invisible.

Dans l'exemple 54, l'étudiant est censé traduire « He looked the picture of health » qui a son équivalence en français comme « Il respirait la santé ». Le sens attendu n'est percevable dans « Il a vue le photo de santé » qui est une traduction

tout à fait littérale. Le sens de cette structure aurait dû être « avoir la santé ou être en bonne santé ». Dans l'exemple 55 aussi, l'étudiant traduisait « the end does not always justify the means » et celle-ci veut dire comme nous avons déjà souligné, l'emploi de n'importe quel moyen pour atteindre un but n'est pas en tout temps justifiable. Alors, en partant d'un changement de point de vue ou de modulation, l'étudiant a émis un sens qui n'est pas comparable au sens voulu. Enfin, il est clair que lorsque l'étudiant fait des choix dans la langue cible à partir des choix dans la langue source, il produit des structures qui sont dépourvues de sens car ce qui est dit dans la langue source ne peut être dit de la même manière dans la langue cible. Cela renferme l'idée que les étudiants détiennent une maîtrise insuffisante non seulement des techniques de traduction mais aussi de la plupart des groupes figés, voire les reproduire d'une façon exacte dans la langue cible. En d'autres termes, les étudiants ne possèdent pas autant de correspondances linguistiques en français. Nous pourrions conclure que la compétence culturelle chez les étudiants est limitée car Wlosowicz (2009) souligne que la culture se reflète non seulement dans les valeurs et les coutumes mais aussi dans la langue. Mansilla (2003) aussi affirme que les expressions figées reflètent les symboles existants dans la culture.

Jusqu'ici, nous avons identifié et catégorisé les erreurs recueillies. Nous avons déniché plus de mille deux cent quarante-deux erreurs que nous avons classifiées sous les erreurs grammaticales, les erreurs interlinguales, les erreurs de traduction et les erreurs liées aux traitements des unités lexicologiques. Ces catégories ont été sous-catégorisées pour mieux les analyser. Nous avons alors abordé l'analyse de ces erreurs et il est clair que les erreurs les plus fréquentes

sont liées au traitement des unités lexicologiques. On conclut ici que les groupes linguistiques figés sont l'un des obstacles associés à la traduction et à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela confirme ce que Vaguer (2014) note à savoir qu'un apprenant peut rester sans voix car les expressions figées sont sources de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **Nature des erreurs**

Nous avons fait une trouvaille des erreurs de syntaxe, des erreurs d'accord, des erreurs de genre et des erreurs d'orthographe que nous avons classifiées sous les erreurs grammaticales. Ces erreurs sont des infractions des règles morphologiques et syntaxiques (voir exemples 1 à 19) de la langue française. Cela suggère que les étudiants n'ont pas une maîtrise forte de la langue cible pour faire une bonne traduction et voilà pourquoi ils recourent à la langue intermédiaire, d'où les erreurs interlinguales. Celles-ci comme nous avons présenté dans le tableau 18, recouvrent les interférences syntaxiques, les interférences lexicales et les interférences sémantiques. C'est dire qu'ils imposent la syntaxe anglaise sur celle du français, ils transportent les vocabulaires anglais dans le français et ils s'appuient sur les structures anglaises pour produire de nouvelles structures françaises. Cette démarche entraîne des non-sens, des faux-sens et des structures faibles dans la traduction. Ce procédé de la part des étudiants ignore complètement les unités figées, c'est-à-dire ne respecte pas les limites des groupes lexicologiques dans la langue française. C'est ce qui explique la raison pour laquelle les erreurs associées aux unités lexicologiques sont plus

récurrentes dans leurs traductions. En gros, ces quatre catégories d'erreurs sont intimement liées dans la mesure où l'une conduit à l'autre.

### **Source des erreurs**

Les erreurs que nous venons de présenter ont leur origine des différences et des similarités entre l'anglais et le français. C'est pourquoi la traduction littérale ne se révèle pas possible dans la plus part de cas. Selon Besse et Porquier (1991) toute erreur possède deux composantes à savoir composante d'interférence et composante d'analogie dans des propositions variables. Cela veut dire que les erreurs peuvent provenir de la langue maternelle ou dans notre cas la langue intermédiaire et de ce qu'ils appellent la grammaire intériorisé. Comme nous avons montré, les erreurs grammaticales attestées proviennent directement de la grammaire intériorisée de l'étudiant ou de son système approximatif selon Nemser (1971) qui n'a pas tout à fait développé mais partage des règles avec la langue cible.

Parce que ce système n'est pas développé, les étudiants s'appuient sur l'anglais afin de combler leurs difficultés. Or comme nous avons montré dans l'analyse, il existe des divergences et quelques ressemblances entre la langue anglaise et la langue française d'où les erreurs interférentielles. Besse et Porquier (1991) soulignent aussi que les erreurs interférentielles ne sont pas des fautes issues des différences entre les deux langues mais de l'inadéquation du système de correspondances que l'élève se construit face à ces différences. Cela renferme l'idée que les langues sont différentes même s'il y a des ressemblances et

l'étudiant, face à ces différences commet des erreurs quand son système langagier n'est pas bien développé.

Quand nous prenons par exemple quelques erreurs d'orthographe et lexicales sous la catégorie grammaticale comme « resource (R7. DT14); problems (D5. PDT18) et succès (R9. PDT20) » on peut dire que là où les deux langues sont similaires, c'est-à-dire qu'il y a des éléments linguistiques identiques, ils les transportent vers la langue cible en ignorant complètement sa morphologie propres dans l'autre langue. Cette assertion est confirmée chez Sahv (2009) qui souligne que le français est influencé par l'anglais chez les étudiants turcs à cause de grandes ressemblances entre les deux langues.

Là où les deux langues sont différentes et ne sachant pas les formes correspondantes dans la langue cible, ils procèdent au calque ou à la traduction directe comme dans les exemples 21, 27 et 28 etc., ou de modulation fautive comme dans les exemples 29, 31 et 40 et cela amène à un faux-sens ou un non-sens. C'est dire que lorsqu'ils ne savent pas les unités correspondantes de la langue cible par rapport la langue source, et à force de réexprimer la même réalité ou le sens original, ils sont entravés. Ils recourent alors à des stratégies qui renversent ou détournent le sens de l'énoncé source.

### **Conclusion partielle**

Nous voulons conclure que le domaine de difficulté des étudiants en licence de FLE en dernière année à l'Université de Cape Coast demeure le choix des techniques de traduction et le rendement des unités de traduction. Ces difficultés indiquent que l'étudiant qui ne maîtrise pas bien les particularités et les

caractéristiques de deux langues en présence ne peut pas faire une bonne traduction. Il faut dire que les langues sont différentes même s'il y a des similarités entre elles. C'est pour cela que Ringbom (1994) signale que les aspects par lesquels les langues sont différentes vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage et nécessiteront une emphase particulière dans l'enseignement.

Willems (1997) aussi estime qu'une connaissance pour le moins chez l'enseignant des convergences et différences essentielles sur le plan grammatical et lexical entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peuvent qu'être profitable. C'est dire que l'enseignement doit aussi envisager à mettre en évidence aux étudiants non seulement les techniques de traduction et les unités lexicologiques mais aussi les différences entre la langue seconde, dans notre cas, et la langue cible. Une fois que les unités lexicologiques et les procédés de traduction sont bien maîtrisés et les divergences et les convergences entre la langue anglaise et la langue française sont bien connues par les étudiants, la traduction et l'expression à l'écrit en langue étrangère pourrait s'avérer plus fructueux.

## CHAPITRE CINQ

### CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVE DIDACTIQUE

L'erreur démasque la connaissance imparfaite de la langue que l'étudiant apprend. C'est dans ce contexte que cette étude a cherché à identifier les erreurs stylistiques (erreurs liées à la grammaire, au lexique et au sens) dans la traduction anglais-français des étudiants en licence en dernière année en FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast au Ghana. Nous avons dit que les erreurs stylistiques à l'instar de Vinay et Darbelnet (1995) sont des erreurs qui sont liées aux caractéristiques propres de deux langues en contact, c'est-à-dire que les erreurs qui se produisent lorsqu'il y a un passage d'une langue à l'autre. Nos objectifs sont de dénicher les erreurs les plus récurrentes de notre public, élaborer sur leur occurrence et proposer des remèdes pour que les futurs étudiants puissent surmonter ces erreurs dans leurs traductions et leurs expressions écrites. Alors dans ce chapitre, nous voulons tirer notre conclusion générale, puis aborder la perspective didactique de cette recherche, et d'autres perspectives de recherche cultivables.

#### **Conclusion générale**

Nous avons procédé avec la collecte de données à l'aide d'un questionnaire et un document de traduction. Le questionnaire est destiné aux étudiants pour recueillir des données non-structurales comme l'âge, le programme et les informations linguistiques des étudiants. Il ressort du questionnaire que les

étudiants ont acquis plusieurs langues avant l'apprentissage du français langue étrangère. Les répondants ont admis que l'anglais est leur langue la plus utilisée dans leurs activités quotidiennes et cette langue influence des fois le français à l'écrit et à l'oral plus que d'autres langues. Dans cette optique, nous avons procédé à l'analyse du document de traduction. Le document de traduction comprend des phrases et un petit texte sous forme de dialogue destinés aussi aux étudiants pour récolter les erreurs. Nous avons corrigé les documents avec un collègue qui vient de terminer son mastère en linguistique et didactique. La correction a révélé autant d'erreurs que nous avons classifiées sous quatre catégories à savoir les erreurs grammaticales, les erreurs interlinguales, les erreurs de traduction et les erreurs liées aux unités lexicologiques.

Les erreurs grammaticales comprennent erreurs de syntaxe, erreurs d'accord entre deux groupes dans la phrase, erreurs liées aux genres des mots et erreurs d'orthographe dont ces dernières sont les plus fréquentes dans cette catégorie suivies des erreurs de genre. Nous avons conclu que ces erreurs proviennent du système approximatif des étudiants qui est en train de se développer vers le système de la langue cible. Étant donné que ce système n'ait pas complètement développé, les étudiants recourent à la langue intermédiaire pour combler leurs difficultés dans leur traduction.

Les erreurs interlinguales recouvrent les interférences syntaxiques, les interférences lexicales et les interférences sémantiques dont les interférences sémantiques sont plus récurrentes que les autres erreurs dans la catégorie. Il apparaît clairement dans cette catégorie que les étudiants imposent l'ordre des



structures anglaises sur celui des structures françaises ; ils transfèrent des unités lexicales comme les mots et les sigles dans leurs traductions en français et en fin de compte, ils créent de nouvelles structures en français à partir du sémantisme anglais. Pour transporter les éléments de l'anglais vers le français, les étudiants utilisent les techniques de calque, de traduction littérale ou de modulation et cela entraîne des erreurs de traduction.

Les erreurs de traduction englobent la traduction tronquée, la traduction faible, les non-sens et les faux-sens dont les faux-sens sont plus fréquents après les non-sens. La traduction tronquée est produite quand une partie de l'énoncé est retranchée sans la traduire. La traduction tronquée et la traduction faible se produisent parce que l'étudiant ne connaît pas les unités correspondantes dans l'autre langue pour pouvoir exprimer la même réalité en français qu'en anglais. Les non-sens et les faux-sens sont produits lorsque les unités sur lesquelles la traduction doit être faite sont ignorées. Il ressort aussi que les choix des unités de traduction dans la langue cible que font les étudiants ne sont pas les meilleurs et cela découle de la différence qui existe entre la langue anglaise que les étudiants parlent la plupart de temps et la langue française.

Les erreurs liées au rendement des unités figées en français composent les rendements des unités lexicologiques plus ou moins exactes, les rendements des unités lexicologiques portant de sens, les rendements des unités lexicologiques non-portantes de sens. Ces erreurs se produisent lorsque les étudiants ignorent les groupes figés comme les expressions idiomatiques, les proverbes, les locutions adverbiales et verbales ; et réexpriment des réalités en français à partir des

structures anglaises. Il découle de ces erreurs que les étudiants possèdent une maîtrise insuffisante des groupes figés en français. Or, Danlos (1981) signale que lorsque ces constructions sont ignorées, c'est-à-dire qu'une bonne partie du langage a été ignorée.

Enfin, il ressort que les erreurs les plus fréquentes chez les étudiants sont des erreurs qui relèvent du choix des procédés de traduction et de la négligence des groupes linguistiques figés. Ces groupes figés, selon Vinay et Darbelnet (1995), sont des unités dans lesquelles les composants du lexique ne peuvent pas être considérés séparément mais concourent à l'expression d'un seul élément de pensée. La nature de ces erreurs réside dans le fait que les erreurs portant sur le système grammatical des étudiants entraînent d'autres erreurs comme les erreurs interlinguales, les erreurs de traduction et les erreurs lexicologiques. Le système approximatif des étudiants et les nuances linguistiques qui existent entre le français et l'anglais sont à la source de toutes ces erreurs. Il revient à dire que si le système linguistique de l'étudiant n'est pas bien développé, si la différence entre les deux langues ne sont pas mises en relief pendant l'apprentissage du français langue étrangère et si l'apprentissage ne prend pas en compte les unités lexicologiques avant la traduction des textes, les étudiants auront autant de difficultés à l'écrit et à l'oral, même après leur formation. C'est dans ce sens que nous voulons proposer quelques remèdes.

### **Perspective didactique**

Comme nous avons souligné dans notre analyse, le problème qui se pose chez nos étudiants en licence en dernière année de FLE est que leur système

langagier n'est pas bien développé pour aborder la traduction. Les divergences entre la langue qu'ils parlent très souvent (l'anglais) et la langue française leur posent tant de problèmes à l'écrit. Du surcroît, les étudiants se heurtent souvent contre les unités de traduction dans leur production. Nous proposons alors le recours à l'analyse contrastive et le renforcement de l'expression orale et écrite.

Le recours à l'analyse contrastive dans ce sens peut être justifié par la relation entre les langues déjà acquises et l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'un des aspects de l'analyse contrastive est la description scientifique de la langue à apprendre comparée avec une description parallèle de toutes les langues que l'étudiant a déjà acquises. Selon Fries (1945) et Lado (1957), l'élaboration de ces descriptions contrastives peut fournir des matériaux pédagogiques et les outils les plus efficaces pour l'enseignement des langues. L'étude de Yibo (2001) a montré que les erreurs de transfert négatif proviennent également de l'ewé et de l'anglais mais son analyse n'est centrée que sur l'ewé. Alors, notre étude a montré des erreurs qui proviennent de l'anglais.

Kambou (2001) affirme que ce qui est certain est que la langue maternelle et la langue seconde toutes les deux influencent la langue étrangère dans un contexte multilingue comme le nôtre. Pour améliorer l'apprentissage du FLE dans notre contexte, il va falloir prendre en considération dans l'enseignement/apprentissage les différences entre les structures (les groupes nominaux, les groupes verbaux, les groupes prépositionnels, les groupes adjectivaux, les sigles, les locutions, les proverbes, les expressions idiomatiques) de toutes les langues acquises des étudiants et la langue étrangère. C'est dans ce sens qu'on peut

réduire les erreurs qui découlent des divergences entre les langues maternelles et l'anglais d'une part et du français d'autre part.

Les ouvrages comme *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction* de Guillemain-Flescher, publié en 1981 et *Approche linguistique des problèmes de traduction: anglais-français* de Chuquet et Paillard, publié en 1989 peuvent être modifiés et adaptés à notre contexte pour servir comme des références et à partir desquels les activités de discrimination entre le lexique et les structures des langues nationales et ceux des de la langue étrangère pourraient être conçues pour pallier cette difficulté des étudiants.

Le renforcement de l'expression orale et écrite peut aider à développer le système langagier des étudiants. Notre public constitue les étudiants en licence qui sont au point de terminer leur formation. La grande question qui se pose est que si ces étudiants ont autant de difficultés comme nous avons montré dans notre analyse, on pourrait conclure que ceux qui sont dans leur deuxième ou troisième année auront plus de difficultés. Alors, à notre sens, la littérature et la traduction ne doivent pas être enseignées aux étudiants lorsque leur système langagier n'est pas assez développé. C'est pourquoi ces matières doivent être enlevées du programme de niveau deux cents afin de concentrer sur l'expression écrite et orale et la linguistique. Nous pensons que si les étudiants n'ont pas une maîtrise solide du système langagier de la langue française, ils ne peuvent pas l'appliquer en littérature et en traduction. Lorsque la grammaire et le lexique sont bien maîtrisés, ils peuvent maintenant appliquer ces connaissances à la traduction, la civilisation et la littérature. En d'autres termes, lorsqu'ils auront acquis un champ

lexical vaste et une maîtrise forte de la grammaire des langues en présence, des techniques de traduction et des unités lexicologiques, ils seront capables à aborder avec aisance la traduction, la civilisation et la littérature et cela peut aller plus loin pour réduire l'échec dans l'apprentissage de FLE.

Le problème peut être attaqué lorsque les étudiants arrivent en première année. Il faudra partir par l'identification des besoins langagiers des étudiants à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Les étudiants peuvent ensuite être regroupés selon leurs besoins. Là, l'enseignement peut se dérouler avec des activités permettant d'acquérir des compétences et l'application de ces compétences en grammaire et en vocabulaire dans des contextes appropriés pour ne pas négliger les compétences communicatives orale et écrite et les compétences interculturelles. La lecture et l'écoute des émissions à la radio et la télévision par exemple constituent des activités qui peuvent aider véritablement à renforcer le système langagier des étudiants.

Selon Hamer (2007), les exercices de lecture, d'écoute et de rédaction permettraient aux étudiants d'améliorer tout aspect de la langue : la reconnaissance des mots, l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. C'est-à-dire que les étudiants ne doivent pas être seulement encouragés mais aussi guidés à faire la lecture des documents authentiques en français comme des magazines, des journaux, des nouvelles et des informations à la télé et la Radio.

### **Perspective de recherche future**

Nous avons trouvé dans cette étude de nombreuses erreurs que nous avons regroupées dans quatre catégories. Chaque catégorie comporte des sous catégories

et il y a certaines qui sont plus récurrentes que d'autres. Nous avons expliqué leur nature et leur source. Nous avons proposé que l'analyse contrastive puisse aider à pallier les difficultés qui émanent des différences entre l'anglais et le français pendant la traduction. Ce que nous n'avons pas pu trouver qui pourrait être l'objet d'une autre recherche est de déterminer si ces erreurs sont auto-correctibles ou si elles sont fossilisées. Cela implique plusieurs interventions pédagogiques préalables pour pouvoir exposer les résultats de notre présente étude aux étudiants. Une fois que les étudiants reconnaissent leurs difficultés, de nouvelles données peuvent être collectées par le truchement de notre méthodologie et analysées pour tester si ces catégories d'erreurs se répètent de nouveau. Là, on pourrait tirer la conclusion sur leur statut de fossilisation. En plus, les sous-catégories des erreurs que nous avons présentées et les erreurs qui relèvent du niveau de langue que nous n'avons pas pu exploiter peuvent être creusées davantage.

## BIBLIOGRAPHIES

- Arditty, J. (1986). Autour de l'hypothèse de l'interlangue. A. Giacomi et D. Véronique (éds), *Acquisition d'une langue étrangère – perspective et recherches*. Aix-en-Provence, Université de Provence, pp.17-23.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et de discours écrit des guides de voyage: régularités discursives et perspective didactique*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Bally, C. (1970). *Précis de stylistique*. Paris : Georg.
- Bariki, I. et Babatunde, O. T. (2010). Linguistique et enseignement de la traduction : quelques points de rencontre. *Linguistique et applications pédagogique*, pp. 245 – 257. Ibadan : Clean Slate Books.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Blanche, F. (1984). *Les pensées*. Paris : Le cherche-Midi éditeur.
- Boztaş, I. (1992). *Yabancı dil öğretimi ve çeviri*. Ankara : Hacettepe Üniversitesi.
- Brousseau, G. (1994). *Perspectives pour les didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic Theory of Translation*. London : OUP.
- Calas, F. (2007). *Introduction à la Stylistique*. Paris : Hachette.
- Calvet, L. J. (1971). Comparaison morphosyntaxique du système des pronoms personnels en français et bambara. *Le Français dans le monde* no 81. pp. 60 – 77.

- Capelle, M.-J. (1987). Traduction pédagogique: réhabilitation, restauration, rénovation dans retour à la traduction. *Le Français dans le monde*, pp. 128-136.
- Câslaru, M.-D. (2013). L'interlangue des apprenants roumains des FLE au Carrefour des langues romanes (étude de cas sur les apprenants roumains étudiant aussi l'italien et l'espagnol). Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- Cary, E. (1962). Noblesse de la parole. *Babel*, vol. 3, no 1, pp. 40 – 59.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The Hague: Mouton.
- Chuquet, H. et Paillard, M. (1994). *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Paris : Ophrys.
- Corder, P. (1967). The significance of Learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, pp. 161 – 169.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9 n°2, pp. 147 – 159.
- Corder, S. P. (1980). Que signifie les erreurs des apprenants. *Langage*, n° 57, pp. 9 – 15.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: OUP.
- Cressot, M. (1969). *Le style et ses techniques*. Paris : Sueil.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.



- Dabène, M. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *ELA* n° 101, pp. 393 – 400.
- Dabène, L. (1999). Les langues régionales. *LIDIL* n° 20, pp. 16 – 23. Grenoble :  
Université Stendhal.
- Danlos, L. (1981). La morphologie des expressions figées. *Langages*, vol 63, pp.  
53 – 74.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue  
française*, vol. 8, no. 1, pp. 31 – 62.
- Delen Karaagaç, N. (2012). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte:  
analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. In  
*The Journal of International Social Research*, vol. 5, pp. 175 – 195.
- Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. *TTR*, vol.  
5, no 1, pp. 25 – 39.
- Demirtas, L. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour  
améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie* n° 2, pp. 125 –  
138.
- Deval, K. (2000). L'erreur : un obstacle à analyser. Consulté le 22 juin 2014 sur  
[http://fradet.net/img\\_g/memoires/memoire\\_pe1.pdf](http://fradet.net/img_g/memoires/memoire_pe1.pdf).
- Dommergues, J. V. (1973). *La double origine des erreurs de syntaxe dans  
l'emploi d'une langue étrangère*. Thèse de troisième cycle, Univ. de Paris  
VII.
- Dramé, M. F. (2008). Le milieu social comme facteur bloquant l'acquisition  
parfaite d'une langue étrangère : analyse des erreurs de prononciation du  
français commises par des locuteurs anglophones en milieu africain.

*Ecritures plurielles* n°3, pp. 208 – 220.

Dubois, J. et Lagane, R. (1993). *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Larousse.

Duskova, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *IRAL* Vol. 7 no 1, pp. 11-36.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: Michigan University Press.

Gass, S. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An introductory Course*. London: Routledge.

Gross M. (1982). Une classification des phrases ‘figées’ du français. *Revue québécoise de Linguistique* Vol. 11 no. 2, pp. 151-185.

Gutt, E.-A (1991). *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Basil Blackwell.

Guillemin-Flescher, J. (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Paris : Ophrys.

Hamer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.

Hamers, J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Huerta, P. M. (2008). Compréhension et traduction des locutions verbales. *Meta* :

*journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 53, n° 2, pp. 378 – 406. Consulté le 24 avril 2015 sur <http://www.erudit.org/documentation/eruditUserPolicy.pdf>.

Humbolt, W. V. (2000). *Sur le caractère national des langues*. Paris: Seuil.

Igbeneghu, B. (2013). Quel modèle privilégié pour mieux appréhender les phénomènes interlinguistiques: analyse d'erreur ou analyse contrastive ? *The Journal of International Social Research*, vol. 6, n° 28, pp. 138 – 145.

Jakobson, R. (2000). On Linguistic Aspects of Translation. *Translation Study Reader*, pp. 113 – 118. London-New York: Routledge.

Johnstone, R. (2002). À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Khader, K.T. (2010). *Difinitions of Stylistics*. Consulté le 15 mai 2013 sur <http://site.iugaza.edu.ps/kkhader/>.

Kramersch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Kambou, M. K. (2001). Contrastive Analysis in Multilingual Societies: A Methodological Issue. D. D. Kuupole (ed). *New Trend in Languages in Contact in Africa*. Cape Coast: University Press.

Krashen, S. (1983). Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory. Gass, S. and Selinker L. (éd.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newberry House.

Kuupole, D. D. & Bariki, I. (Eds) (2010). *Applied Social Dimensions of Language*

*use and Teaching in West Africa*. Cape Coast: University of Cape coast Press.

Kwadzo, G. N. (2008). Le français face au poids des autres langues au Ghana.

*Revue des étudiants en linguistique du Québec*, n° 2, vol. 2, pp. 77 – 88.

Lavault-Olléon, E. (1987). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction.

*Le Français dans le monde*. Paris: Numéro spécial Août – Septembre: Retour à la traduction.

Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: théorème pour la traduction*. Paris: Payot.

Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Arbor : UMP.

Leclerc, J. (2009). *Aménagement linguistique dans le monde*. Québec : TLFQ, Université Laval.

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Son.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT Journal*, n° 3, vol. 37, pp. 256 – 261.

Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*, London: Longman.

Maingueneau, D. (1999). *Syntaxe du Français*. Paris: Hachette.

Mansilla, A. (2003). Das Symbol in Sprache und Kultur. Untersuchungen zur deutschspanischen Phraseologie. Burger, H. (ed.). *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Phraseologie und Parömiologie*, Band 14. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Marinova-Todd, S. F. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning.

*TESOL Quarterly*, vol. 34, n° 1, pp. 9 – 31.

Marquilló-Larruy, M. (2003). *Interprétation de l'erreur*. Paris: CLE international.

Mikov, G. (2003). *Linguistic Stylistics*. Nitra: Univerzita Kontantna Filozofa.

Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners.

*International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, n° 2, pp. 115 – 123.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants

universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de

Makerere Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*,

n°3, pp. 209 – 223.

Newmark, P. (2001). *About Translation*. Sydney: Multilingual Maters.

Nida, E. A., et Taber, C. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden:

E.J. Brill.

Nida, E. A., et Taber, C. (1964). *Toward a Science of Translation*. Leiden: E. J.

Brill.

Pergnier, M. (1981). Théorie linguistique et théorie de la traduction. *Meta*, vol.

26, n° 33, pp. 225 – 265.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problème et perspective. *Étude de*

*linguistique appliquée*, n° 25 pp. 13 – 24.

Rahmatian, R. et Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme

dans les processus d'apprentissage. *Plume*, Paris, n° 2, pp. 105 – 123.

Ringbom, H. (1994). *The Encyclopedia of Language and linguistics*. Pergamon:

Pergamon Press.

- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator*. London – New York: Routledge.
- Rodger, V. W. (1995). *Apprendre à traduire*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.
- Rodger, V. W. (1998). *Mieux traduire, mieux s'exprimer : cahier d'exercice pour l'apprentissage du français écrit et parlé*. Toronto: Canadian Scholars' Press and Women Press.
- Savh, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, n°2, pp. 179 – 184.
- Scavée, P. et Intravaia, P. (1979). *Traité de stylistique comparée. Analyse comparative de l'italien et du français*. Bruxelles: Didier.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, pp. 209 – 231.
- Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Malaysia: PPSB.
- Stolz, C. (1999). *Initiation à la Stylistique*. Paris: Ellipses.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Ukoyen, J. (1994). La traduction et la pédagogie des langues vivantes. *Revue nigériane d'études françaises*, pp. 35 – 52.
- Ünsal, G. (2003). Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergie Turquie*, no. 6, pp. 87 – 106.
- Vaguer, C. (2001). Expressions figées et traduction : langue, culture, traduction

automatique, apprentissage, lexicque. H. Champion (éd). *LEXICA. Mots et Dictionnaires*, pp. 391 – 411. Consulté le 19 novembre, 2014 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00980140>.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : PUM.

Vinay, J. P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.

Vinay, J. P. and Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English. A methodology for translation*. Traduit et édité par Sager, J. C. and Hamel, M. J.. Amsterdam: John Benjamins.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contac: Findings and Ploblems*. New York: Mouton.

Willems, D. (1997). *Approche contrastive et compréhension multilingue : de la théorie à la pratique*. Belgique : Université de Grand.

Wlosowicz, T. M. (2009). La compréhension du français comme L3: les influences interlinguales et le rôle de la compétence culturelle. Consulté le 22 Mars 2015 sur [http://130.79.201.195./uploads/media/WLOSOWICS.\\_Teresa.pdf](http://130.79.201.195./uploads/media/WLOSOWICS._Teresa.pdf).

Yllera, A. (2001). *Linguistique contrastive, linguistique comparée ou linguistique tout court?* Madrid : UNED.

Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/ apprentissage du français au Ghana: écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

## ANNEXE A

## EXEMPLES D'ERREURS ATTESTÉES

## Erreurs grammaticales

Item	Orthographe	Genre	Accord	Syntaxe
DT1	Méssure R6, dissent R7, chamon R12	La secteur R4, son ligne D5, une message D6	...ce qui a commit ce crime R15, la police a été ordonné de prendre R14, pouvez-vous appelez encore... D4	Dit à lui que D8, tout est bon que ce qui terminer bien R16,
DT2	Exame R9 résoulu R3		NATO voulait résoulu R5, j'étais content de lui rencontre D8	J'ai dormi en dehors R10
DT3	Albans R5, dites lui D8		La police avait été démandes de faire R15, pouvez-vous appelez après D5	mon grand- père... est très en bonne santé R14
DT4	Mésure R6, Albans R5	Le premier fois R10, le dernier paille R12, une message 6	La salle était si silencieux que... R1, les règles de WTO parfois conflit avec ceux de NAFTA R4	Vous êtes arrivé dans l'après midi hier R3, l'abouti ne justifie pas le moyen toujours R7
DT5	Bien sure D6, pouvez rappeller plus tard D5	Le chambre R1, cette terrible crime R15	J'étais content de... D8, la police était dit de... R15, mon grand- père est 101...R14	Lui-dit que j'étais content de...D8, tu es venu hier à l'après midi. R3
DT6	Bien sûre R7 un aigue R1, dependera R6		La police a été informé R15	
DT7	Ce mesure R6		Tu est venu hier R3,	Il est très en bonne santé R14
DT8	Empruté R2, metre R12, jusifié R7	Cette crime R15, la cimetière R1	Cette solution seront les cause du...R6, les règles de WTO parfois conflit avec avec cela de NAFTA R4	J'ai l'empruté le livre depuis trois mois R2, la fin n'est justifie pas le moyen R7
DT9	Entrendre R1, meilleur R8	Cette crime R16, une message D6	Tu est arrivé hier R3, elle est très intelligent R13	J'ai empruté le livre d'elle R2
DT10	Albanians R5	Un aiguille R1, un mention R9, ce	La police était demandé de trouver...	Réfléchissez avant parler



		mesure R6, cette crime R15	R15, pourrais-je parlé à... D3	R17
DT11	Damblé R9, albaniens R6, il sera content d'entre cela D9	A la téléphone D1	J'ai emprunter ce livre R2, pouvez-vous appelé D5	C'est un sérieux étudiant R13
DT12	Cet mesure R6, la suit R7, la victim R15 tien D3	Son ligne D5, tout chose R6	Les règlements de WTO varient des fois avec celles de NAFTA R4, la premier fois R10, la police était commandé d'aller trouver... R15	La salle était trop calme que l'un pourrai entendu
DT13	Pouquoi D8, instruié R15 premier R10	La secteur R4, son ligne D5, le premier fois R10	WTO règles de temps en temps croise avec celle de... R4, il sera contente D9, quelqu'un pouvait entendu R1	Dire à lui D8, j'étais content à lui rencontre D8
DT14	Le ministeur R6, justie R7, ressource R7	Le premier fois R10, le photo R11, le couleur R9	Quelqu'un va entendu un R1, vous vous appelais D5, vous pouvez laissez un message D6	Il est s'adpter comme R14, le gendarme à instructé de mouver au ciel et au terre pour... R15
DT15	On ma dit R3, son ligne D5, son meilleur amie habit à deux pas R8.	La moindre bruit R1, la secteur R4, un mention R9	J'étais content de lui rencontrer D8, toutes choses soient égaux R6	Couchée en dehors R10
DT16	Il a réussit a son exam R9, des albaniens R5, veuillez D3		Une mouche volé R1, cette procédure causerais R6, la fin ne justifient pas R7	Elle est un rat de la bibliothèque R13
DT17	Calm R1, évidemment D7, puisse appeller après D5	Son meilleure amie	Je ne peut pas D6, je le donne D3,	Tu es arrivé hier à l'après midi R3, j'ai dormit en dehors R10,
DT18	Peux-tu appeller D5, les problems D5	A la centre d'agriculture R4, un aiguille, le ligne D6	J'étais heureux de lui voir D8, mon grand père est cent-un an R14	C'était ma première fois de je me suis couchée R10
DT19	La lingne D5, toujours R14,	Cette crime terrible R15, ce mesure R6	Que ce soit dire les gens R7, le WTO règlements oppose des fois... R4	Pouvez-me passer à M. Jones D2, tu es arrivé hier l'après midi

DT20	sucèss R9, Je vous met à ppareil D3, pouvez-vous appeller D5	Le photo R11, la sucèss R9, un lance R8	J'ai entendu que tu est venu hier R3, j'étais content de lui rencontrer D8, elle est un ami des livres R13	La fin ne toujours pas justifie le moyen R7, il a reçu l'examen avec la sucèss R9
DT21	Primèr ministre R6, dehair R10, mèsure R6	Un aiguille R1, le premier fois R10, le photo R11	Les règles de NATO combattent avec ceux de NAFTA R4, mon grand-père est 101, mais ... R14, j'étais heureux de lui rancontré D8	Pouvez me parler à D2, NATO cherchait de mettre en fin de la persecution de l'Albanéens R5
DT22	Calm R1, terrible R15, albanians R5	Ce mesure R6, la dernière effort R12, le police R15	Puisse-je parle D1, Sa ligne est engagé D4	Vous êtes arrivés hier l'après-midi R3

Erreurs de traduction

Item	Non-sens	Faux-sens	Tronquée	Faible	Contresens
DT1	...que quelqu'un peut-etre attend R1, elle est assidéré R13	Il a une bonne guerrison R11, n'import comment que le gens dissent on ne peut pas justifiez la fin R7		Tout est bon que ce qui terminer bien R16, il a réussi son examens avec la distinction R9	
DT2	Elle est très stidieuse R13, son meilleure ami habite très peu d'eux R8	...que vous êtes arrivé l'après-midi du lendemain R3, il est vraiment fort R11 La police a tout fait pour trouver... R15		...soyez un peu plus en ligne D3	... ce n'est pas tout à fait que cette mesure pourrait ... R6 la fin ne peut jamais justifier les moyens R7
DT3		Elle aime les livres R13, j'ai emprunté le livre avec elle R2	C'est evident que ( ) cette décision causera...R 6,		
DT4	C'était le premier fois que j'ai dormi en ouverture R10	C'est le dernier paille qui casse le dos du chameau R12	Il a réussi son examen ( ) R9, elle est ( )R13	Sur le téléphone D1, l'abouti ne justifie pas le moyen toujours R7	
DT5		La fin justifie le debut R7, elle est intelligente R13	Il a réussi son examen ( ) R9, il était clair que ( ) ce mesure peut causer le chômage dans... R6	Tout est bonne qui termine boine R16, sur le téléphone D1, lui-dit que j'étais content de... D8	
DT6	On pouvait entendre le bruit d'un aigue tombé R1	Il va mourir dans un moment R11, c'est la dernière pièce qui tue le cheval		Pentientez un peu je vais vous mettre sur la line D4,	La fin va se justifier R7, dis lui que j'étais heureuse de

		R12		à la ligne D1	ne pas le voir D8, il sera déçu de ce message D9
DT7	On pourrait entre le son d'un clou tombé R1, elle est trop studieuse R13	C'est le dernier effort qui finit le travail R12		Je vous lié avec lui D3, Dans le secteur de l'agriculture R4	
DT8	Il regarda la photo de santé R11, c'est la dernière exercice qui met fin du travail R12	La chambre est comme la cimetière R1, mon grand-père... est très fort R14		NATO été cherché d'arrêter la persecution de l'Albanians dans Kosovo.	
DT9		C'est la dernière paille qui casse l'arière du chameau R12, elle est très intelligent		Sur le portable D1, dans le secteur agricole R4	
DT10	Qui conque les gens disent R7,	Toutes choses qui terminent bien c'est la meilleurs R16, la fin n'est pas toujours justifiable R7	C'est la dernière paille qui crache le dos de ( ) R12	Au portable D1	Sa meilleure amie habite loin R8
DT11	Il a réussi d'ambler ses examens R9,	On pouvait entendre le bruit d'une fourmi R1, c'est ce petit problème qui m'énerve R12	J'ai appris que tu es arrivé hier dans l'après ( ) R3, NATO parlait d'abolir la persécution d'al ( ) R5	Tout va bien qui se termine bien R16	
DT12	S'il vous plaît je vous pas l'appel D3	C'est la dernière chaume qui fatigue le chameau R12, elle est très intelligente R13		Hello tien, s'il vous plaît je vous pas l'appel D3	J'ai prêté le cahier d'elle R2
DT13	Toute est marche R16,	Elle est intelligente R13,	C'était la dernière ( )	Dire à lui que j'étais	

	la police était instruié à faire tous... R15	Mon grand-père... a d'énergie comme un violon R14	D12, sa meilleure ( ) n'habite pas loin R8, peut un port, le prime ministre di ( )	content à lui rencontre D8	
DT14	Le jettement d'un lappider R8, j'ai dormi en déplier R10, la fin ne justie pas la ressource R7	Je venais encore plus vite D8, l'organisation du travail du monde quelque temps conflit avec les choses de l'amerique nord R5	Quelqu'un va entendu un ( ) R1, sa meilleur ( ) vit dans le jettement d'un lappider R8	In n'était pas c'est que les gens disent la fin ne justie pas le ressource R7, dans secteur d'agricultur e l'organisati on du travail du monde quelque temps conflit avec les choses de l'amerique nord R5	
DT15	La police a été instructé a faire tout possible R15	La fin est plus important que le commencement R7, Mon grand-père... est solidement fort R14		On ma dit qui tu t'es arrivé hier soir R3, je vais lui faire passer en ligne D3, puis-je me parler à D2	
DT16		NATO demandait la fin de... R5, la fin ne justifient pas les moyens R7	( ) Tourner la langue sept fois avant de parler R17		
DT17	... on entend un bruit pin drop R1, ...regardé le dessin de	Mon grandpère a 101 mais il est fort R14	Tout est bien ( ) fini bien R16	Dans le secteur d'agricultur e, ...principes	

	santé R11			de WTO sont conflict avec les NAFTA R4	
DT18	Il a vu la photo du santé R11,	Halo, arrêtes s'il te plaît D3, quelque soit la parole des gens, la fin aura bien formulé R7,	Tout est bien ( ) R16	S'était ma première fois de je me suis couché à l'air libre.	
DT19	C'est la dernière paille qui rompre le dos d'un Camel R12, ce que ce soit dire R7	Envoyer lui mon regard D8, il serait content de vous connaître D9			
DT20	La police était instruté à bien chercher pour voir qui était responsable pour la crime possible R15, je vous met à ppariel D3	Elle est un ami des livres R13, mon granpère a cent-et-un ans mais il est Fort R14	Tout est bien ( ) R16 ... tu est venu hier dans l'après midi ( ) R3		
DT21	Quelle qu'on dit l'enfin ne donne pas le meilleur R7, il était obvious que toute etre la même R6	C'est la dernière baton qui écrasse le dos de chameon R12 ...les règles de WTO des fois combatent avec ceux de NAFTA R4	Il a vu le photo de ( ) R11 tu es arrivé l'apres-midi ( ) R3		
DT22	On pouvait entendre la tombée d'une etincelle.aigui lle R1, regardé la santé de la photo R11	C'est la dernier effort qui a terminé tout R12, elle est intelligente R13			

Erreurs d'ULs

Item	Plus sens	Moins sens	Plus ou moins exact
DT1	C'est la première fois que j'ai dormi dehors R10, j'ai emprunté le cahier d'elle R2	Tout est bon que ce qui terminer R16, il a une bonne guerrison R11, quelqu'un peut-être attend. R1, il est évident que également R6	NATO cherchait de mettre fin à la persécution des Albanians... R5, la police a été ordonné de... R15
DT2	Il a réussi son examen sans problème R9, ... vous pouvez entendre une aiguille tombée R1	Il est vraiment fort R11, c'était la dernière paille qui a égorgé le cou du chameau R12	
DT3	Il a réussi à son examen très bien R9, pensé avant de parler R17	Il regardait l'image de la santé R11, c'est la première fois que je dorme dans le publique R11	Tout est bien finit bien R16, sa meilleur amie vie à un pas de chez elle R8
DT4	Il semblait en bon santé R11, sa meilleure ami habite très proche R8, NATO cherchait de terminer la persecution des Albans à Kosovo R5	... qu'on pouvait entendre un épaingle tomber R1, c'est le dernier paille qui casse le dos du chameau R12	Tout est bien finit bien R16
DT5	La police était dit de trouver... avec tous les moyen possible R15, il semble d'être en bonne santé R11	C'était la première fois que j'ai dormi en publique R10, c'est le dernier travail qui determine le resultat R12	Son meilleur ami habite un pas d'ici R8
DT6	Il faut réfléchir bien avant de parler R17,	Tout est bien R16, c'est la dernière pièce qui tue le cheval R12	
DT7	Les règles de l'ONC oppose parfois ceux de l'ALENA R4, L'OATN cherchait à mettre fin à la... R4	Elle est trop stidieuse R12,	Tout est bien qui termine bien R16
DT8	Son meilleiure ami n'est pas lion d'ici R8, il a reussi son examen parfaitement R9	C'était impossible que tout sera bien, cette solution... R6	Tout est bien qui fini bien 16
DT9	Il faut penser avant de parler R17, on a demandé à la police de faire tous ce qui est possible de trouver...	Tous les choses d'être egal cette mesure... R6	Malgré ce que le premier ministre ministre a dit R6, malgré ce que les gens disent R7

	R15		
DT10	Il se sent très bien R11, il a réussi avec un mention très bien R9	La dernière paille qui crache le dos de R12	
DT11	Quel que soit ce que disent les gens, la fin ne détermine pas toujours des moyens R7, c'était la première fois que j'ai dormi en plein air R10	Il a réussi d'abord ses examens R9 midi, ça c'est bien R4	La fin ne détermine pas toujours des moyens R7
DT12	Avant de parler, pensé bien R17, il se senti bien R11, sa meilleure ami habite juste à côté R8, la fin ne justifie pas la suit R7	C'est la dernier chaume qui fatigue le chameau R12	NATO cherchait de mettre fin à la persecution R5, il a réussi son examen après s'avoir bien travailler R9
DT13	Il a passé son examen avec succès R9, c'était le premier fois que j'ai dormi dehors R10, penser avant de parler R17	Quelqu'un pouvait entendu R1, peut un port R6, toute est marche R16	NATO cherchait à mettre fin la persécution R5
DT14	J'ai emprunté un cahier d'elle R2, c'est correcte R3, sur le téléphone D1	Il a vue le photo de santé R11, elle est un ver de cahier R13, il n'était pas l'affaire que le ministre a dit R6	Toutes qui est bien fini bien R16, toute chose sont égale R6
DT15	La moindre bruit sera entendue R1, il réussit son examen avec un mention très bien R9	Tous ce qui sont bien s'orientent bien R16, il faut d'effort dur pour s'effectuer un travail dur R12	Son meilleur amie habit à deux pas de chez lui R8, toutes choses soient égaux R6
DT16	Il avait l'air d'être en bonne santé R11, c'était la première fois que j'ai dormi dehors R10	WTO R4, NAFTA R4, NATO R5	Toute chose étant égale R6, la fin ne justifient pas les moyens R7
DT17	Elle apprend beaucoup R13, son meilleur amie habite tout près R8	On entend un bruit pin drop R1, j'ai regardé le dessin de la santé R11	La fin ne justifie pas les moyens R7, tout est bien fini bien R16
DT18	Elle lit trop R13, la police devait tout faire pour arrêter... R15	La fin aura bien formulé R7, cette mesure causerait des problèmes des emplois des industries R6	
DT19	Que ce soit dire les gens, la fin ne justifie pas toujours le résultats	Importe que dire le ministre, il était évident que à tout	



	R7, il a réussi dans l'examen avec succès R9	égalité R6, elle est un ver de papier R13	
DT20	Penser avant de parler R17, j'ai emprunté le livre d'elle R2	Il a regardé le photo de la santé R11, il était ma première fois pour dormir en l'air R10	Toutes les choses étant égales R6
DT21	Sa meilleur amie habite juste ici R8, elle apprend beaucoup R13, pouvez l'appeler après D5	On pouvait entendre un aiguille R1, que le que soit le premier ministre a dit... R6, NATO cherchait de mettre en fin de... R5	
DT22	Sa meilleure amie habite près d'ici R8, il l'a emprunté le livre trois mois plus tard R2, il a réussi son examen avec succès R9	... dormi dans la place ouverte R10, ... regardé la santé de la photo R11, ... entendre la tombée d'une étincelle.aiguille R1	La fin ne justifie jamais la moyen R7, toutes choses sont égales R6

Erreurs interlinguales

Item	Sémantique	Syntaxique	Lexicale
DT1	C'est la première fois que j'ai dormi dehors R10, ...pour trouver qui ce qui a commis ce crime terrible R15	J'ai emprunté le cahier d'elle R2, il a réussi son examens avec la distinction R9	Son examens R9, régulation R4, WTO/NAFTA R4, distinction R9, NATO R5
DT2	Vous pouvez entendre une aiguille tombée R1	Certaines régulations de WTO se conflient avec celles-ci NAFTA R4	Exame R9, Stidieuse R13
DT3	Il regardait l'image de la santé R11, c'est la dernière goutte qui casse le dos du chameau R12		Régulations de WTO R4, Mr Jones D2
DT4	...entendre un épaingle tomber R1, sur le téléphone D1	J'ai emprunté le cahier d'elle R2, les règles... conflit avec ceux de...R4	
DT5	Sur le téléphone D1, on pourrait entendre le bruit d'un epingle tombe R1	cette terrible crime R15, les regulations du WTO conflit des fois avec celle de NATO R4	Measure R6, Mr Jones D2, NATO/NAFTA R4
DT6	Les regulations de WTO R4		Line D1/D2/D3, regulations R4
DT7	Réfléchissez avant de parler R17	Ce terrible crime R15 j'ai emprunté le livre d'elle R2	Studieuse R13
DT8	Il regarda la photo de santé R11	Les règles de WTO parfois conflit avec... R4	Exame 9
DT9	C'est correct R3, la fin ne toujours pas justifie les manières R7, c'est la dernière paille qui casse l'arrière du chameau R12	Dans le secteur agricole R4, les régulations de WTO des fois conflit avec R4	Silent R1, régulations R4, correct R3, halo D3/D4
DT10	On pouvait entendre le son d'un aiguille quand il tombe R1,	Réfléchissez avant parler R17, j'ai emprunté un livre d'elle R2	Crache R12 Mr. Jones D2, NATO R5
DT11	Il faut penser avant de parler R17	C'est un sérieux étudiant R13	
DT12	Sur l'appel D1, c'est la dernier chaume qui fatigue le chameau R12	J'ai prêté le cahier d'elle R2	Victim R15, Hello D2/3, Mr. Jones
DT13	Sur le téléphone D1, il	WTO règles de temps	Halo D1, Albanians in

	a d'energie comme un violin R14	en temps croise... R4, ce terrible crime R15	Kosovo R5, c'est correct R3
DT14	Il est s'adapter comme un violin R14, vous pensez avant vous parlez R17, sur le téléphone D1	...l'organisation de travail du monde quelque temps conflit avec les choses de l'amerique D4, j'ai emprunté un cahier d'elle R2	Exams R9, obvio R6, la resource R7 instructé de mouver R15
DT15	J'ai emprunté un livre d'elle R2, dans le secteur d'agriculture R4, la police a été instructé à faire... R15	Je me suis couchée en dehors R10, la police a été instructé à faire... R15	Conflict R4 instructé R15
DT16			Son exam R9
DT17	J'ai regardé le dessin de santé R11, principes de WTO sont conflit avec les NAFTA R4	Principes de WTO... R4, peut laisser un message D6	Calm R1, pin R1, drop R1, l'exame R9
PDT18	...entendre le bruit d'un aiguille tombé R1, il a vu la photo du santé R11		...résoudre les problems de persécution R5, il est très an bonne santé
DT19	Sa meilleure amie habite à un lance de pierre R8, les règles de WTO R4, NATO cherchait pour mettre la fin à R5	J'ai emprunté le livre d'elle R2, la police était instructé à bien chercher R15, La fin ne toujours pas justifie le moyen R7	La salle était silent R1, le ministère a dit... R6, la police était instructé R15
DT20			
DT21	Pensez avant parler R17, Tout est bien D9, sur le téléphone D1	Le police était istruit de faire toutes les choses... R15	... son exam R9, Dans le secteur agric R4, Mr Jones D2, unemploi R6
DT22	Le police était instructé de faire... R15, ... dormi dans la place ouverte R10, regardé la santé de la photo R11	La régulations WTO R4, ... conflit avec celle de NAFTA R4	C'était obvious que R6, C'est correct R3, ... était très calm R1

## ANNEXE B

## GRILLE DE QUATIFICATION D'ERREURS

## Erreurs grammaticales

Item	Orthographe	Genre	Accord	Syntaxe	Total	Score
DT1	7	3	15	4	<b>29</b>	
DT2	2	0	2	3	<b>7</b>	
DT3	2	0	6	0	<b>8</b>	
DT4	5	3	7	3	<b>18</b>	
DT5	7	2	7	2	<b>18</b>	
DT6	7	1	1	0	<b>9</b>	
DT7	4	0	4	1	<b>9</b>	
DT8	8	2	5	2	<b>17</b>	
DT9	8	2	5	1	<b>16</b>	
DT10	1	4	3	0	<b>8</b>	
DT11	1	1	2	1	<b>5</b>	
DT12	12	2	6	1	<b>21</b>	
DT13	6	3	5	3	<b>17</b>	
DT14	8	8	9	3	<b>28</b>	
DT15	9	4	6	2	<b>21</b>	
DT16	7	0	1	0	<b>8</b>	
DT17	5	1	1	3	<b>10</b>	
DT18	3	3	3	2	<b>11</b>	
DT19	5	2	4	2	<b>13</b>	
DT20	8	1	4	1	<b>14</b>	
DT21	9	5	4	2	<b>20</b>	
DT22	3	3	4	3	<b>13</b>	
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>50</b>	<b>104</b>	<b>39</b>	<b>320</b>	

## Erreurs de traduction

Item	Non-sens	Faux-sens	Tronquée	Faible	Contresens	Total	Score
DT1	1	5	0	4	0	10	
DT2	2	9	1	4	1	17	
DT3	0	6	2	0	0	8	
DT4	0	1	3	2	0	6	
DT5	0	5	2	2	0	9	
DT6	2	7	3	2	2	16	
DT7	2	1	0	2	0	5	
DT8	2	7	0	2	0	11	
DT9	0	4	0	2	0	6	
DT10	1	2	1	2	1	7	
DT11	1	4	4	1	0	10	
DT12	0	3	0	2	0	5	
DT13	2	1	6	2	0	11	
DT14	10	1	2	6	0	19	
DT15	5	1	0	5	0	11	
DT16	0	0	2	0	0	2	
DT17	2	1	2	0	0	5	
DT18	1	6	1	1	0	9	
DT19	3	5	0	0	0	8	
DT20	4	3	2	0	0	9	
DT21	3	7	2	0	0	12	
DT22	3	2	0	0	0	5	
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>81</b>	<b>33</b>	<b>39</b>	<b>4</b>	<b>201</b>	

## Erreurs d'ULs

Item	Plus sens	Moins sens	Plus ou moins exact	Total	Score
DT1	6	14	0	20	
DT2	13	12	0	25	
DT3	7	11	2	20	
DT4	13	8	1	22	
DT5	8	11	1	20	
DT6	15	17	0	32	
DT7	9	4	3	16	
DT8	7	11	0	18	
DT9	12	8	1	21	
DT10	8	9	0	17	
DT11	11	10	0	21	
DT12	15	8	2	25	
DT13	14	10	0	24	
DT14	9	13	3	25	
DT15	13	9	0	22	
DT16	4	3	1	8	
DT17	11	12	2	25	
DT18	11	17	0	28	
DT19	12	14	0	26	
DT20	8	15	1	24	
DT21	8	21	0	29	
DT22	13	10	2	25	
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>247</b>	<b>19</b>	<b>493</b>	

## Erreurs interlinguales

Item	Sémantique	syntaxique	lexicale	Total	Score
DT1	6	2	3	<b>11</b>	
DT2	4	1	3	<b>8</b>	
DT3	5	0	1	<b>6</b>	
DT4	9	2	0	<b>11</b>	
DT5	5	2	2	<b>9</b>	
DT6	4	1	3	<b>8</b>	
DT7	2	2	1	<b>5</b>	
DT8	5	1	1	<b>7</b>	
DT9	9	4	3	<b>16</b>	
DT10	7	1	3	<b>11</b>	
DT11	2	1	0	<b>3</b>	
DT12	5	1	1	<b>7</b>	
DT13	8	2	6	<b>16</b>	
DT14	15	2	4	<b>21</b>	
DT15	6	2	1	<b>9</b>	
DT16	3	0	0	<b>3</b>	
DT17	6	1	6	<b>13</b>	
DT18	5	0	4	<b>9</b>	
DT19	6	2	3	<b>11</b>	
DT20	6	3	2	<b>11</b>	
DT21	9	2	6	<b>17</b>	
DT22	8	2	6	<b>16</b>	
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>34</b>	<b>59</b>	<b>228</b>	

ANNEXE C

Document de traduction

Translate the following sentences and passage into French

1. The room was so quiet that one could have heard a pin drop.  
.....  
.....
2. I borrowed the book from her three months ago.  
.....  
.....
3. 'I heard that you arrived yesterday afternoon...' 'that is correct'.  
.....  
.....
4. In the agricultural sector, WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA.  
.....  
.....
5. NATO was seeking to put an end to the persecution of the Albanians in Kosovo.  
.....  
.....
6. No matter what the prime Minister said, it was obvious that, all things being equal, this measure would cause unemployment in many industries.  
.....  
.....
7. No matter what people say, the end does not always justify the means.  
.....  
.....
8. Her best friend lives at a stone's throw.  
.....  
.....
9. He passed his exam with flying colours.  
.....  
.....
10. It was the first time I slept in the open.  
.....  
.....
11. He looked the picture of health.  
.....  
.....
12. It's the last straw that breaks the camel's back.  
.....  
.....





## ANNEXE D

### Document de traduction corrigé

#### Phrases de traduction

1. The room was so quiet that one could have heard a pin drop.  
**\*La chambre était si calme qu'on aurait pu entendre une mouche voler.**
2. I borrowed the book from her three months ago.  
**Je lui ai emprunté le livre il y a trois mois.**
3. 'I heard that you arrived yesterday afternoon...' 'that is correct'.  
**« On m'a dit que vous êtes arrivé hier après- midi... » « C'est exact »**
4. In the agricultural sector, WTO regulations sometimes conflict with those of NAFTA.  
**Dans le secteur agricole, les règlements de l'OMC entrent parfois en conflit avec celles de l'ALENA.**
5. NATO was seeking to put an end to the persecution of the Albanians in Kosovo.  
**\*L'OTAN cherchait à mettre fin à la persécution des Albanais du Kosovo.**
6. No matter what the prime Minister said, it was obvious that, all things being equal, this measure would cause unemployment in many industries.  
**Peu importe ce que le Premier ministre a dit, il était évident que, toutes choses étant égales par ailleurs, cette mesure aurait entraîné le chômage dans de nombreuses industries.**
7. No matter what people say, the end does not always justify the means.  
**On a beau dire, la fin ne justifie pas toujours les moyens.**
8. Her best friend lives at a stone's throw.  
**Sa meilleure amie vit à 2 pas.**
9. He passed his exam with flying colours.  
**Il a réussi son examen haut la main.**
10. It was the first time I slept in the open.  
**C'était la première fois que j'ai dormi à la belle étoile.**
11. He looked the picture of health.  
**Il respirait la santé.**

12. It's the last straw that breaks the camel's back.

**C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase.**

13. She is a book-worm.

**C'est un rat de bibliothèque.**

14. My grandfather is 101, but he is as fit as fiddle.

**Mon grand-père a 101 ans, mais il a bon pied bon œil.**

15. The police was instructed to move heaven and earth to find whoever is responsible for this terrible crime.

**La police a été chargée de faire des pieds et des mains pour trouver l'auteur de ce crime terrible.**

16. All is well that ends well.

**Tout est bien qui finit bien.**

17. Think before you speak.

**Il faut tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler.**

### Texte de traduction

#### On the phone

- Hello, may I speak to Mr. Jones please?
- Hello, hold on please, I'll get you through.
- Thank you
- Sorry, his line is engaged. Can you call again later?
- No sorry I can't.
- Can you leave him a message?
- Yes of course
- Tell him I was glad to meet him and I'll come back as soon as possible
- All right, he'll be glad to hear about that. Bye!

#### Au téléphone D1.

- Bonjour, pourrais-je parler à M Jones s'il vous plaît ? D2
- Bonjour, ne quittez pas s'il vous plaît, je vous mets en relation. D3
- Merci D4
- Je suis désolée, sa ligne est occupée. Pouvez-vous rappeler plus tard ? D5
- Non je ne peux pas je suis désolé. D6
- Pourriez-vous lui laisser un message ? D7
- Oui bien sûr D8
- Dites-lui que j'étais ravi de le rencontrer et que je passerai le chercher dès que possible. D9
- C'est entendu, il sera ravi de recevoir ton message. Au revoir. D10

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE

Below are series of questions designed to collect data on *interlingual errors* in the learning of French as foreign language (FFL). The aim of this study is to understand the difficulties facing students in FFL and find ways to improve on the teaching and learning of French. We implore you to be very sincere in responding as precisely as possible to the questions below. The scores of individual students in section D have nothing to do with their academic records and will not affect their end-of-semester results. You are therefore assured that any information that you provide will be treated with a maximum confidentiality. Very many thanks in advance for your understanding and cooperation.

Section A

18. Age: 18  24  25 - 30  31 - 45
19. Sex: male  female
20. Programme: .....
21. Place of birth:
- a) Town.....
- b) District.....
- c) Region.....
22. Ethnic group .....
23. Permanent residence (town) .....

Section B

24. How many languages do you speak?
- 1  2  3  4  5
- 6
25. List the languages you can speak in order of acquisition
- a).....b).....c).....
- .....
- d).....e).....f).....
- .....
26. Which of the language(s) do you speak

- a) At home?  
.....
  - b) With your friends?  
.....
  - c) At school?  
.....
27. How many years have you been studying English? ..... year(s)
28. How many years have you been studying French? ..... year(s)

**Section C**

29. Where did you do your internship (year-abroad)?  
.....
30. Has your internship helped you improve your knowledge in French?    
No
31. If yes, how has it helped you?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
32. What do you do outside your lecture hours to learn French? (tick as many as applicable)
- a) Listening to French music
  - b) Watching French movies
  - c) Watching French channels in the *salle*
  - d) Reading novels in French
  - e) looking for and speaking with native speakers
  - f) Reading French journals on the internet
  - g) Any other things you do  
.....  
.....  
.....
-

33. Does English normally interfere when you are speaking French? Yes

No

34. If yes, at what level does it interfere? (tick as many as applicable)

- a) sentences
- b) grammar
- c) intonations
- d) speech sounds

35. Does any other language(s) that you speak apart from English interfere when you speak French?

Yes  No

36. If yes, then which of them?

a).....b).....c).....  
.....

37. At what level do they or does it interfere? (tick as many as applicable)

- a) sentences
- b) grammar
- c) intonations
- d) speech sounds