

Quels enseignements tirer d'une analyse étiologique d'erreurs de traduction en classe de FLE ?

Kagiso Jacob Sello

Université de Botswana

Abstract. This study aims at advocating for an etiological analysis of errors made by students in a French as a Foreign Language class rather than a typological analysis of errors. Indeed, unlike the latter where error categories are established beforehand and every error identified must correspond to one of the categories thus established, the former leaves room for categories of errors that the researcher might have not thought of when establishing these categories. The observations that came up when analyzing translations of students studying French as a Foreign Language shed some light onto several shortcomings of the typological error analysis approach and illustrated the benefits of an etiological approach.

Keywords: error analysis, typological approach, etiological approach, foreign languages, learning, teaching.

I. ERREUR INHÉRENTE À L'APPRENTISSAGE

Dans tous les contextes d'apprentissage, il est inévitable que l'apprenant fasse un certain nombre d'erreurs. Elles semblent être un passage obligé dans l'acquisition des connaissances. Cuq et Gruca affirment : « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (2003 : 349). Le même constat était déjà présent chez Condorcet selon qui, « [i]l est impossible qu'aucun Élève ne se soit trompé dans les règles qu'on lui a données pour exemples. » (1794 : 111). Rousseau, quant à lui, voyait même dans l'erreur le moyen de bien apprendre puisque « [si l'élève] ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien » (1762 : 185).

Toutefois, le fait que l'erreur soit inévitable lors d'un processus d'apprentissage n'est pas une excuse pour récidiver. *Errare humanum est, perseverare diabolicum*. Cette maxime doit en effet être citée dans son intégralité, ce qui en change complètement l'interprétation car, si la première partie du proverbe, communément connue, tend à excuser l'erreur comme une condition inhérente à l'apprentissage humain, la deuxième partie, moins connue, invite à apprendre à travers l'expérience et considère la récurrence d'une même erreur comme inexcusable.

Si la présence de l'erreur dans l'apprentissage n'est contestée par personne, la manière dont l'enseignant et les apprenants doivent l'appréhender est, par contre,

l'objet de nombreuses controverses. Pour Rousseau, l'apprenant doit apprendre par lui-même à reconnaître ses erreurs et réussir à mettre en place les moyens destinés à les faire disparaître :

[...] S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs ; attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même, ou tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. (1762 : 219)

En d'autres termes, l'intervention de l'enseignant n'est nécessaire que lorsqu'il y a des erreurs que l'apprenant n'arrive pas à identifier par lui-même. Cette intervention doit se limiter à la proposition d'indices qui l'aideront à détecter ces erreurs tout seul. Ce n'est en aucun cas le rôle de l'enseignant de corriger les erreurs à la place de l'apprenant. L'opinion de Condorcet est différente dans le sens où pour lui c'est le rôle de l'enseignant d'accompagner et d'aider l'élève à détecter les erreurs et à les corriger. Selon lui,

[l']instituteur a dû le remarquer, et montrer en quoi consistoit l'erreur, et quelle en étoit la cause. Il doit ici rappeler ce fait, pour faire sentir aux Élèves l'utilité dont il est pour eux de savoir reconnoître eux-mêmes leurs erreurs. (1794 : 111)

Nous constatons que les points de vue de ces deux auteurs divergent quant aux étapes à suivre pour faire disparaître l'erreur. Ils s'accordent néanmoins sur le fait qu'il faut apprendre à l'apprenant à identifier les erreurs par lui-même et à être capable de les éliminer. Et pour ce faire, il faut qu'il soit capable non seulement de les reconnaître, mais également d'en chercher les causes. Par ailleurs, ce n'est pas l'erreur, mais la façon dont les enseignants et les apprenants la traite et le statut qu'on lui attribue qui peuvent ou non servir l'apprentissage. Par voie de conséquence, l'approche qu'on adopte est primordiale. Il va sans dire que considérer l'erreur comme un indice sur la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et d'enseignement n'a pas du tout le même impact sur l'enseignement et l'apprentissage que de la voir comme la conséquence d'un niveau d'intelligence inférieur ou d'un dysfonctionnement.

1.1. L'erreur en situation d'apprentissage

Avant de s'interroger sur l'approche qui convient à l'analyse des erreurs d'apprentissage en classe de langues, il importe de savoir ce qu'on qualifie d'« erreur ». La question est d'autant plus nécessaire que l'on se sert de cette qualification sans trop de précision.

L'apprenant accomplit une tâche que l'enseignant lui a assignée afin d'obtenir un résultat préalablement déterminé. Si les outils d'évaluation montrent qu'il existe un écart négatif entre le résultat obtenu et le résultat visé, il y a erreur. En d'autres termes, l'erreur est l'écart entre ce que l'apprenant a produit et la représentation d'un fonctionnement normé (Cuq & Gruca, 2003 : 86). L'enseignant

et l'apprenant doivent donc tenter de trouver ce qui a donné lieu à cet écart ou à cette déviation. Cette recherche doit les aider à saisir la logique de l'erreur, à mettre en place des mesures destinées à en réduire la probabilité d'occurrence et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. En effet, les erreurs montrent les efforts intellectuels réels des apprenants pour résoudre une difficulté. Elles sont de ce fait de très précieuses informations concernant les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et le contenu du programme d'apprentissage. Ceci dit, l'analyse des erreurs ne peut être bénéfique que si les résultats qui en découlent sont traduits en objectifs d'enseignement. Ce constat est reflété par les propos de Corder, qui dit qu'on analyserait en vain les erreurs en situation d'enseignement et apprentissage si on n'avait pas pour objectif d'élucider ce qu'apprend l'apprenant et comment il apprend (Corder, 1967 : 166) et de l'aider à apprendre de manière plus efficace (Corder, 1980 : 17-28).

Ce point de vue permet ainsi de passer d'une conception négative de l'erreur, donnant lieu à une sanction, à une conception nouvelle, où la présence de l'erreur indique la présence d'un obstacle que les apprenants n'arrivent pas à franchir. Aussi, l'enseignant et l'apprenant seront-ils motivés à rechercher l'origine de cet obstacle et à mettre en œuvre par la suite tous les moyens nécessaires pour les dépasser. L'erreur n'est jamais le fruit du hasard, elle est induite par une certaine logique qui mérite d'être mise à nu. La visée de l'analyse est donc double, à la fois *diagnostique* et *pronostique*. On retrouve cette même idée chez Porquier & Besse (1991 : 207) pour qui l'analyse d'erreurs est doublement utile car elle permet, d'une part, de mieux comprendre les processus d'apprentissage et d'autre part, d'améliorer l'enseignement. En effet, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à l'élaboration de principes et de pratiques d'enseignement plus appropriés, dans lesquels sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs (*ibid.*).

1.2. Enseignants face à l'erreur

L'analyse des erreurs faites par des apprenants de langues étrangères modifie nécessairement la représentation initiale que l'enseignant se fait de ses élèves et permet de voir ce qui était au départ invisible. En effet, chaque enseignant a ses propres suppositions sur les origines des erreurs commises, mais ces impressions plus ou moins subjectives ne peuvent en aucun cas constituer des arguments scientifiques. Il est nécessaire qu'elles s'appuient sur des preuves et que les sources des erreurs soient définies avec précision. Or, que ces origines prêtent, des fois, à la discussion n'enlève rien à la valeur de l'étude qui a été conduite pour les rendre visibles ; car nous aurions tort d'écarter ces impressions de nos analyses sous prétexte qu'elles sont personnelles et par conséquent non scientifiques. En effet, ces impressions sont aussi importantes que l'analyse elle-même, elles

constituent un fonds d'hypothèses. Précisons néanmoins qu'elles ne prennent toute leur valeur que lorsqu'elles sont vérifiées par un réel processus d'analyse qui permet de mettre en question les perceptions et impressions premières de l'enseignant, le conduisant à reconsidérer ses hypothèses ou ses partis pris pour les consolider ou les infirmer (Goliot-Lete & Vanoye, 2012).

II. QUELLE APPROCHE POUR L'ANALYSE D'ERREURS ?

L'analyse d'erreurs en classe de langues étrangères ne doit pas être confondue avec *l'analyse contrastive des langues* mise en place dans les années soixante en réaction aux obstacles d'interférence engendrés par la différence de structure syntaxique entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère. L'analyse contrastive consiste à minutieusement opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer les difficultés liées à l'influence d'une langue sur une autre. Elle a pour objectif de mettre en place des activités pédagogiques mieux adaptées aux difficultés spécifiques et faciliter ainsi le passage d'une langue à une autre. Cette analyse se limite par conséquent à des erreurs interlinguales que rencontrent les apprenants d'une langue maternelle donnée.

Pour Houis (1971), l'analyse d'erreurs compense l'impossibilité ou la difficulté d'effectuer des analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics plurilingues comme c'est le cas dans de nombreux pays africains. En effet, alors qu'il faut impérativement connaître les langues comparées pour comprendre les analyses contrastives, on peut facilement suivre le cheminement de l'analyse d'erreurs même si la langue concernée est inconnue, car les productions erronées des apprenants sont évaluées par rapport à des productions correctes de la langue concernée. En outre, contrairement à l'analyse contrastive qui prévoit les erreurs que peuvent commettre les apprenants et par conséquent limite le champ d'intervention, l'analyse d'erreurs permet d'étudier l'erreur dans sa globalité et ouvre toute une panoplie de moyens d'intervention pour y remédier.

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

2.1. Approche typologique

L'approche typologique est la plus répandue dans les classes de langues étrangères. Elle consiste à chercher des erreurs bien définies dans les productions des apprenants, d'ordre syntaxique, sémantique, lexical, etc. Pour évaluer si les objectifs d'un programme sont atteints ou non, l'enseignant propose souvent un texte ayant un lien avec ce qu'il a enseigné auparavant. Il connaît d'avance la

nature des erreurs qu'il cherche et l'évaluation sert d'outil pour confirmer ses présuppositions.

Cette approche montre vite ses limites dans la mesure où les erreurs qui ne rentrent pas dans le cadre défini par la grille d'évaluation ne sont pas prises en compte et que l'erreur peut également être incomprise ou masquée par les classements à priori (Porquier, 1977). En outre, les origines des erreurs ne sont pas connues et ne constituent pas non plus l'objet de l'évaluation. En effet, savoir sur quoi porte l'erreur (mots, énoncés, etc.) et connaître sa nature (grammaticale, phonétique, etc.) ne donne aucune information sur son origine et par conséquent sur la manière d'y remédier. Tout au plus permet-elle à l'enseignant de saisir ce qui, dans l'apprentissage antérieur, fait l'objet d'une méprise ou d'un manque de compréhension.

2.2. Approche étiologique

La deuxième approche, à l'usage dans le domaine médical et que nous adoptons également, est l'approche dite étiologique. Dans le langage médical, le terme d'*étiologie* désigne à la fois l'étude des causes et des facteurs d'une maladie et l'ensemble de ces causes elles-mêmes. Dans notre contexte, cette approche renvoie donc à l'analyse des productions des étudiants afin d'identifier les erreurs et de repérer leurs origines. Elle est donc de nature analytique, contrairement à l'approche typologique. On ne se contente pas de catégoriser les erreurs mais on s'intéresse également à leurs causes. Cette approche permet ainsi de décoder les contextes dans lesquels les erreurs ont été commises et d'en identifier les origines probables, ce qui aidera par la suite à trouver des solutions adaptées. Comme les types d'erreurs que l'on recherche ne sont pas connus par avance, toutes les erreurs sont prises en compte au fur et à mesure qu'on les identifie. Cette démarche permet également de saisir tous les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. On ne se borne pas aux productions des apprenants, mais on étudie les programmes d'enseignement, le contexte dans lequel se déroule l'enseignement, les méthodes mises en œuvre, etc. Autrement dit, on traite l'erreur dans un contexte global.

III. RENSEIGNEMENTS D'UNE ANALYSE ÉTIOLOGIQUE D'ERREURS DE TRADUCTION EN CLASSE DE FLE

Les résultats discutés ci-dessous sont extraits d'un projet plus large qui visait, à travers une analyse étiologique des erreurs de traduction dans une classe de

FLE à l'université du Botswana¹, à mettre en évidence les données de l'environnement d'apprentissage sur lesquelles une intervention est requise pour améliorer la qualité du programme de traduction offert au sein du département de français et le rendre plus efficace (Sello, 2013). Tous les apprenants qui ont fait l'objet de cette étude sont botswanais. Ils ont une maîtrise du setswana, la langue nationale, et de l'anglais, la langue officielle et d'enseignement aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ces apprenants ont déjà accumulé entre 700 et 800 heures de français.

Les remarques discutées ci-après sont celles qui nous semblent les plus intéressantes et riches en informations par rapport à notre hypothèse selon laquelle une analyse étiologique des erreurs nous renseignerait mieux qu'une analyse typologique quant aux sources éventuelles des erreurs commises par les apprenants de FLE. Les traductions analysées sont du français vers l'anglais.

3.1. Maîtrise insuffisante de la lecture

Les résultats nous ont révélé que certaines erreurs de traduction commises par les étudiants concernent la maîtrise de l'objet sur lequel ils doivent travailler et qui conditionne la réussite d'une traduction : le texte. Les étudiants sont incapables de répondre aux exigences de la traduction parce qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la compétence en lecture. Nous avons observé que, souvent, les étudiants considèrent les textes comme une suite de phrases isolées. Ils sont souvent incapables de construire la signification des groupes de mots et de phrases, ainsi que de construire une représentation globale du texte qu'ils lisent.

Nous avons également observé que, entre autres éléments textuels, les étudiants avaient des difficultés à comprendre la fonction des signes de ponctuation dans la construction du sens du texte. Nous avons identifié un certain nombre d'erreurs qui seraient liées directement à la non maîtrise de la ponctuation, ce qui a entraîné des interprétations erronées. Le problème de la ponctuation n'est donc pas anodin, car celle-ci est primordiale dans la maîtrise de la compétence textuelle et de la compétence en lecture. Elle permet d'organiser et de présenter le texte et facilite ainsi sa compréhension, car elle apporte des informations supplémentaires au message transmis par les mots et accompagne l'agencement de ceux-ci et des phrases en marquant leur rôle respectif dans l'ensemble du texte. Ignorer la ponctuation dans la structure syntaxique peut avoir des conséquences sérieuses sur le sens de la phrase.

3.2. Maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue

Nous avons également identifié des problèmes liés aux règles qui gouvernent le fonctionnement linguistique, soit celles qui contrôlent le

¹ Les résultats sont extraits de la thèse doctorale que nous avons soutenue en mars 2013 : *Analyse matricielle définitoire : Outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères* (Paris-Sorbonne IV).

fonctionnement des unités lexicales ou celles d'ordre syntaxique qui permettent de construire des phrases grammaticalement correctes, ainsi que des phénomènes plus locaux, comme l'accord grammatical. Au niveau du lexique, nos analyses ont révélé le fait qu'un nombre important d'erreurs lexicales sont attribuables à une méconnaissance du lexique des langues concernées par la traduction, ce qui empêche les apprenants à lire efficacement et à produire des textes bien rédigés.

Parmi les erreurs liées à une maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue, les résultats ont démontré que les étudiants ne connaissent pas les propriétés combinatoires, sémantiques et formelles des unités lexicales, c'est-à-dire les contraintes qui limitent la capacité d'un mot à s'associer avec d'autres. Par exemple, la majorité des étudiants a traduit l'expression *to make someone happy* par *faire quelqu'un heureux* au lieu de *rendre quelqu'un heureux*. Ces erreurs ne nous surprennent pas dans la mesure où les propriétés combinatoires ne font jamais l'objet d'un enseignement systématique et méthodique en classe de langues. Cela met donc en lumière la nécessité de consacrer davantage d'efforts à l'enseignement du fonctionnement global de la langue qui permet un apprentissage solide du lexique.

D'autres erreurs ont mis en évidence le fait que les étudiants ont une maîtrise insuffisante des catégories et fonctions grammaticales des mots. Ils sont ainsi incapables de distinguer les catégories grammaticales des mots, ce qui entrave considérablement la compréhension. Par exemple, ils confondent les noms et les verbes en français. Sans comprendre les fonctions des mots qui constituent l'énoncé, il est impossible de comprendre le sens de l'énoncé source et de le traduire efficacement.

Certains des problèmes de traduction identifiés sont liés à la structure syntaxique de la langue à partir de laquelle on traduit. Certains énoncés étaient longs et grammaticalement complexes, accroissant ainsi considérablement la difficulté pour le traducteur. Et, comme les étudiants traduisent la forme au détriment du sens, la traduction de telles phrases s'est souvent avérée incompréhensible. Il est donc nécessaire de donner aux apprenants les moyens appropriés pour interpréter et traduire un énoncé et de leur proposer de travailler sur des textes qui sont linguistiquement et thématiquement au niveau de leurs compétences. La complexité de la tâche devrait être adaptée au bagage cognitif et au niveau linguistique des apprenants. Les activités proposées devraient porter sur des textes ayant trait à ce que les apprenants maîtrisent déjà dans les deux langues concernées par la traduction, des sujets avec lesquels ils sont familiarisés ou ont pu se familiariser au préalable (Dejean Le Féal, 1993 : 163). En effet, la traduction, selon notre conception, n'est pas une activité qui évalue la compréhension d'une ou plusieurs langues, mais plutôt qui en dépend. Elle vise par conséquent à évaluer si l'apprenant est capable, quand on lui donne les moyens nécessaires, de transférer efficacement le sens d'un texte d'une langue à une autre.

Les analyses ont également mis en évidence un problème d'influence de la syntaxe de la langue source sur la langue cible. Souvent, les étudiants comprennent ce qu'ils lisent et choisissent le lexique approprié, mais ils ne parviennent pas à se détacher de la structure de la langue source. Ils semblent oublier que, dans chaque langue, les mots sont choisis et agencés d'une manière propre pour composer des énoncés véhiculant le sens. Une modification de l'agencement des mots peut changer le sens de l'énoncé et ce problème devient plus grave lorsqu'il est question de transférer du sens d'une langue à l'autre. Autrement dit, les étudiants ne sont pas conscients du rôle de la syntaxe dans la construction du sens et encore moins du fait que chaque langue a une syntaxe propre.

Le problème de l'influence de la syntaxe d'une langue sur une autre a mis en évidence une autre question : le travail sur le fonctionnement de la langue, à travers la reformulation (sous la forme de restructurations, transformations ou paraphrases) est souvent négligé en classe de LE. En effet, le fait que les étudiants traduisent la plupart du temps en calquant la structure syntaxique de la langue source est un signe d'incapacité à dire la même chose de façon différente. Or, ce travail peut s'avérer utile dans le sens où, en reformulant l'énoncé, les étudiants peuvent comprendre qu'il est possible d'exprimer un même sens en employant diverses formes linguistiques ou énoncés.

3.3. Documents de référence

Les analyses nous ont également permis de relever que bon nombre d'erreurs de traduction ont pour cause l'absence ou un manque de variété des documents de référence. En effet, à part les dictionnaires bilingues de petit format, dont la plupart ont des insuffisances évidentes, les étudiants ne disposent parfois d'aucun document de référence qui pourrait les aider à mieux traduire : livre de grammaire, documents écrits sur le sujet traité dans les langues concernées, dictionnaires monolingues, ressources de l'Internet, etc.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que, la plupart du temps, ces cours sont assurés par des enseignants de langues qui n'ont pas de connaissances approfondies quant à la pédagogie de la traduction. En outre, ces enseignants ont tendance à réduire la traduction à une forme de bilinguisme. Pour eux, on est traducteur du moment où l'on est bilingue. Or, être bilingue n'est qu'une des nombreuses compétences qu'il faut acquérir pour être traducteur. L'accès à l'information et à la documentation ne doit par conséquent être une option pour le traducteur, surtout s'il est débutant, mais est une obligation et nécessité. Si l'on ne lui permet pas l'accès à une documentation complète et de qualité, on ajoute une difficulté supplémentaire à la tâche. Le manque de documents de référence tend en outre à aggraver un mauvais usage de la technique du calque syntaxique.

À cela s'ajoute le fait que les cours de traduction n'ont pas de programme d'enseignement bien défini et sont souvent assurés par des enseignants qui n'ont

aucune connaissance en matière d'enseignement de la traduction. Ainsi, l'absence d'objectifs clairement définis laisse souvent croire aux enseignants qu'en faisant des exercices de thème et de version, ils préparent les étudiants à la traduction professionnelle (Lavault-Olléon, 1998 : 79). En outre, ce type d'enseignement est, selon Pergnier (1998 : x), une tradition si bien ancrée dans les instituts et centres offrant des cours de langue étrangère que l'on s'interroge peu sur les finalités de cet exercice et encore moins sur la légitimité de ces approches pédagogiques.

Un problème récurrent concernant l'usage des documents de référence a trait à l'utilisation du dictionnaire bilingue. Nos analyses ont révélé que son usage entraîne souvent les étudiants à faire des choix de lexique inappropriés. En effet, certaines erreurs observées montrent que les étudiants comprennent le sens du lexique employé dans l'énoncé source, mais ne sont pas capables de choisir le lexique contextuellement équivalent dans leur traduction. Ainsi, dans *to raise the perhaps obvious point*, le verbe *raise* a ainsi été traduit par *élever* ou *augmenter*.

Ceci voudrait dire que, en dépit de sa popularité auprès du public d'apprenants de langue étrangère et du fait qu'il soit le seul document de référence disponible, le dictionnaire bilingue n'a pas été intégré profitablement dans l'apprentissage des langues et de la traduction. En effet, aucune indication sur l'utilisation du dictionnaire n'a été mise en place dans les cours de langues ou de traduction. La conséquence de cette négligence est que les étudiants, incapables de bien utiliser le dictionnaire, se trouvent en difficulté, car ils n'ont pas les connaissances linguistiques suffisantes qui leur permettraient de choisir parmi les équivalences proposées.

Or, l'emploi du dictionnaire nécessite une prudence toute particulière, une attitude de réserve. Chacune des informations trouvées doit être traitée avec circonspection, étant donné que, dans un dictionnaire bilingue, « les mots inconnus de la langue étrangère conduisent automatiquement aux mots connus de la langue maternelle ou vice-versa » (Galisson, 1991 : 17). Par conséquent, les étudiants, qui ne sont pas formés à cet emploi réfléchi du dictionnaire et qui en sont très dépendants et se comportent, à notre avis, comme si toutes les réponses à leurs questions pouvaient aisément s'y trouver.

Mais il serait réducteur de limiter l'utilisation d'un dictionnaire en classe de langue étrangère qu'au dictionnaire bilingue. Le dictionnaire monolingue doit également faire l'objet d'apprentissage pour les nombreux avantages qu'il présente. Certes, il est souvent difficile de se servir d'un dictionnaire monolingue lorsqu'on a une maîtrise insuffisante de la langue étrangère. Or, ce dictionnaire fournit des informations plus détaillées. En effet, dans un dictionnaire monolingue, le mot est présenté dans ses dimensions syntaxiques, lexicales, et l'on donne plus de précisions sur les collocations, les connotations, les registres, etc. Conséquemment, ce dictionnaire expose davantage les apprenants à la langue cible, ce qui peut stimuler le désir d'apprendre.

CONCLUSION

Selon Hashim (1999 : 60) « the language effect is more complex and these errors can be caused even by the target language itself, the applied communicative strategies as well as the type and quality of the language instructions put in place. » Autrement dit, le chercheur ne doit en aucun cas se limiter aux productions des apprenants, mais doit également étudier les programmes d'enseignement, le contexte dans lequel se déroule l'enseignement, les méthodes mises en œuvre, etc. En effet, les apprenants sont des fois mis en difficulté par les enseignants eux-mêmes, chose qui n'est pas mise en évidence par une approche typologique. Ainsi, lorsqu'un enseignant leur demande de raconter leur premier voyage en avion alors qu'ils n'ont jamais pris un avion de leur vie ni vu un de près, le premier obstacle à laquelle la majorité des apprenants se heurtera, selon l'approche typologique d'analyse, sera d'ordre lexical : réserver, embarquer, le siège, décoller, atterrir, le vol, les passagers, etc. Or, si l'on emprunte une approche étiologique, on constate que, même si les symptômes sont lexicaux, les causes le sont moins. Le problème vient de la tâche elle-même. Il est fort probable en effet que ces apprenants ne possèdent même pas ce lexique dans leur langue première ou seconde. L'enseignant n'a donc pas su adapter la complexité de la tâche au bagage notionnel et linguistique des apprenants, aux réalités avec lesquelles ils sont familiarisés ou ont pu se familiariser au préalable.

Nous constatons à partir de cet exemple que l'approche typologique est axée davantage sur l'apprenant, ce qui restreint considérablement son champ d'action, alors que l'approche étiologique a un champ d'action non seulement diversifiable, mais également extensible. Nous pouvons conclure donc que cette approche est de loin la plus adaptée pour identifier, analyser et remédier à l'erreur en classe de langues étrangères. Une analyse étiologique permet de se faire guider par les erreurs pour mieux identifier leurs sources au lieu de passer du temps à se demander dans laquelle des catégories établies par avance les situer. Cette analyse ne ferme donc pas les portes aux éventuelles sources d'une erreur et la traite dans sa globalité en prenant en compte tous les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie

- Condorcet, J.-A.-N. de Caritat (1794) *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* (2^e éd.), Paris, Chez Bachelier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Corder, S.P. (1980) « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » in *Langages*, 14^e année, n° 57, pp. 17-28.
- Corder, S.P. (1967) « The significance of learner's error » in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 161-170.

- Dejean Le Féal, K. (1993) « Pédagogie raisonnée de la traduction » in *Meta : journal des traducteurs*, vol. 38, n° 2, pp. 155-197.
- Goliot-Lete, A., F. Vanoye (2012) *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin.
- Hashim, A. (1999) « Crosslinguistic influence in the written English of Malay undergraduates » in *Journal of Modern Languages*, 12 (1), pp. 59-76.
- Houis, M. (1971) *Anthropologie de l'Afrique noire*, Paris, PUF.
- Lavault-Olléon, É. (1998) « La traduction comme négociation » in J. Delisle, H. Lee-Jahnke (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa/Arras, Presses de l'université d'Ottawa/ Artois Presses Université, pp. 74-95.
- Pergnier, M. (1998) « Préface » in J. Delisle, H. Lee-Jahnke (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa/Arras, Presses de l'université d'Ottawa/Artois Presses Université, pp. IX-XVI.
- Porquier, R. (1977) « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives » in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, pp. 23-43.
- Porquier, R., H. Besse (1991) *Grammaires et didactique des langues*, coll. « Langues et apprentissage des langues », Paris, Édition Didier.
- Rousseau, J.-J. (1966) *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion.
- Sello, K. J. (2013) *Analyse matricielle définitoire : Outil linguistique au service de la conception d'un programme de traduction pour des étudiants de langues étrangères* (thèse de doctorat non publiée).

Kagiso Jacob SELLO, PhD, lecturer at the Department of French of the Faculty of Humanities at the University of Botswana. He teaches French as a Foreign Language. His areas of interest are error analysis in the context of teaching/learning a foreign language and equipping foreign language students with basic translation skills.