

MELANGES PEDAGOGIQUES 1970

LES ERREURS EN TRADUCTION

J. BILLANT

C.R.A.P.E.L.

Le présent article relate une expérience de recherche à directions multiples, dont les buts sont essentiellement pédagogiques, mais également linguistiques.

Buts linguistiques: La linguistique devrait fournir à la pédagogie des langues la matière à enseigner, décrite et hiérarchisée. Par exemple, il existe pour le lexique des dictionnaires de fréquence qui indiquent pour chaque mot sa fréquence d'apparition dans le discours. Il serait souhaitable qu'un travail identique fût réalisé dans le domaine grammatical, et que fussent établies des listes classant les principales structures de base par ordre de fréquence.

Il faudrait aussi pouvoir disposer d'une étude comparée de la langue maternelle et de la langue étudiée, pour déterminer les points de convergence, qui posent peu de problèmes dans l'enseignement, et les points de divergence, qui normalement présentent davantage de difficultés et requièrent un apprentissage plus long et minutieux. Mais cette étude comparée n'existe pas encore, et son élaboration serait très longue.

Devant cette carence, certains linguistes et de nombreux pédagogues pensent qu'il serait utile de faire un recensement et une analyse des erreurs les plus fréquentes, afin de déterminer ainsi de façon plus empirique certes, mais aussi plus rapide, les points du système de la langue d'arrivée qui présentent les plus grosses difficultés pour l'étudiant.

Buts pédagogiques: Le travail présenté ici consiste en un recensement des erreurs dans les exercices de traduction ayant le français pour langue de départ et l'anglais pour langue d'arrivée. Le niveau est celui de l'examen à la fin de l'ancienne année de Propédeutique. Cet examen occupait une place privilégiée puisqu'il marquait la transition entre l'enseignement se-

conculaire et l'enseignement sup6rieur, ce qui permet d'envisager deux directions de recherche. D'une part, 6tablir un bilan des connaissances acquises au cours des 6tudes secondaires, et d6gager 6ventuellement les faiblesses de cet enseignement. D'autre part, constater les principales lacunes des 6tudiants 6 leur entr6e en facult6, et rechercher les th6rapeutiques les plus efficaces pour rem6dier 6 cet 6tat de fait.

Toutefois ce travail est conu et entrepris dans un esprit d'ouverture tr6s large quant aux voies 6 exploiter, et toute nouvelle direction apparaissant au cours des recherches sera signal6e et exploit6e au m6me titre que les autres. C'est avant tout une exp6rience qui est entreprise, afin de d6terminer si le recensement des erreurs peut s'av6rer un travail fructueux.

1 - La M6thode de D6pouillement :

Un recensement d'erreurs pose tout d'abord un probl6me de m6thode. Une premi6re possibilit6 serait de recopier int6gralement la faute et son contexte, en r6servant une fiche 6 chaque faute. Dans ce cas les relev6s sont faciles 6 effectuer, mais on obtient un fichier volumineux et peu maniable. Les r6sultats sont ensuite difficiles 6 exploiter, le classement d6licat 6 6tablir. Enfin ce proc6d6 ne rend aucun compte de l'ensemble des erreurs d'une m6me copie, et ne permet aucune comparaison entre les copies.

Il faut repr6senter les erreurs par des symboles plus l6gers 6 manipuler. L'id6e retenue ici est d'6tablir un code 6 l'aide de chiffres et de lettres. Il est alors possible d'envisager l'organisation de ce code en vue d'une analyse des erreurs : les symboles ne servent plus seulement 6 renvoyer 6 un fichier de fautes, mais rendent compte 6galement du type d'erreur commis. L'int6r6t de ce proc6d6 est 6vident, car les symboles ainsi obtenus peuvent 6tre exploites directement.

Cependant l'6laboration de ce code pose de s6rieux probl6mes, car il repose sur une analyse structurale de la langue, qui est un ensemble tr6s complexe, et toute sch6matisation est contestable. D'autre part, s'il veut rester pratique et claire, le code ne peut retenir que de grandes divisions regroupant sous des titres assez g6n6raux des fautes diverses.

1• Description du code

- La premi6re division, la plus g6n6rale, est celle entre lexique (L) et grammaire (G)

- Dans chacune de ces deux grandes classes, on distingue ensuite entre erreur de signifiant (A) et de signifié (B). Cette division est intéressante, elle distingue des fautes de type tout à fait différent, et qui d'autre part relèvent de domaines distincts de l'apprentissage.

- Les autres divisions du lexique sont :

A l'intérieur des fautes de signifiant :

1. Les erreurs de rection.
2. Les fautes d'orthographe.
3. Les mots n'existant pas dans la langue d'arrivée.
4. Les erreurs de structure.

A l'intérieur des fautes de signifié :

1. Les erreurs de nuance dans le paradigme.
2. Les erreurs de compatibilité.
3. Les erreurs totales de sens.
4. Les erreurs sur la compréhension du texte.

Les termes de germanisme, barbarisme, néologisme . . . , ont été volontairement bannis afin de ne pas mêler des termes traditionnels à une approche basée sur la linguistique moderne.

- Les autres divisions de la grammaire sont d'abord :
catégorie (I) et fonction (II)

Puis à l'intérieur des fautes de catégorie: voix (1), mode (2), temps (3) aspect (4), genre (5), nombre(6), cas (7), degré (8), détermination (9) personne (10), vérité (11).

A l'intérieur des fautes de fonction, celles qui portent sur la connexion (1) et celles qui portent sur l'aspect linéaire (2). Le détail des différentes fonctions est noté a, b, c, . . . ainsi que les mots sur lesquels porte la faute.

- Exemple: la faute "the adress" est notée LA2 a.

L : lexique, A : signifiant, 2 : orthographe, a: substantif.

2. Intérêt de la méthode.

a) Intérêt pour le recensement d'erreurs.

Elle permet une description cohérente des erreurs. Le spectre obtenu indique la nature linguistique de la faute sans considération de ses causes: l'analyse gagne ainsi en rigueur.

Le code est d'une utilisation pratique. L'erreur est relevée une fois pour toutes sur une fiche, et désignée ensuite par son symbole. Les symboles obtenus sont parlants, ils indiquent immédiatement à quel type de faute on a affaire.

Enfin et surtout, ce système de notation permet d'exploiter les résultats sur deux axes :

En notant sur une fiche toutes les erreurs relevées dans une même copie, on peut ensuite :

- calculer la fréquence de répétition d'une faute sur l'ensemble des copies
- calculer la fréquence de répétition d'un même type de faute chez un étudiant.

Ceci permet de faire des comparaisons entre copies, d'établir des moyennes. La comparaison entre les meilleures copies et les moins bonnes permet d'envisager :

- la recherche du seuil au-delà duquel certaines erreurs ne se produisent plus.
- la recherche d'une possibilité de classement des erreurs par ordre de gravité.

b) Intérêt pour les correcteurs.

Les avantages soulignés plus haut font penser que cette méthode peut-être utile également aux correcteurs. Certes il peut sembler qu'un correcteur expérimenté n'a pas besoin d'une méthode aussi élaborée pour déceler qu'une copie renferme des erreurs de temps ou des fautes portant sur l'ordre des mots. Mais dans bien des cas, les fautes ne présentent pas entre elles une analogie aussi apparente : seule l'analyse linguistique et la mise en symboles peut alors mettre en évidence leur parenté ; en dégageant de grands types d'erreurs, elle permet de rapprocher des fautes apparemment très diverses mais qui relèvent d'une même lacune dans les connaissances de l'étudiant.

Ce mode de description distingue très nettement les erreurs de morphologie et les erreurs d'emploi. C'est un point essentiel : le correcteur réagit parfois subjectivement devant une erreur de morphologie qui lui paraît choquante bien qu'elle soit en réalité moins grave qu'une erreur d'emploi. Au contraire, le code présenté ici met sur le même plan des éléments comparables. C'est un facteur d'objectivité.

Le correcteur peut établir son barème d'après les symboles. Ainsi le barème prévoit tous les cas possibles. Il est assez long et minutieux à établir, mais ensuite, il peut être appliqué indifféremment à tous les textes proposés aux étudiants. Ceux-ci sont donc toujours jugés selon les mêmes critères ; c'est encore un facteur d'objectivité et d'équité.

3. Limites de la méthode.

a) Ambiguïté de certaines classifications.

Les relatifs "whose" et "whom" trouvent leur place dans la catégorie du cas. L'opposition "which/who/that" est traitée dans la catégorie de la détermination. Certaines autres erreurs de relatif sont classées dans les fonctions. Si l'on veut ensuite étudier plus particulièrement les erreurs portant sur le relatif, cette dispersion peut être gênante. Mais elle peut aussi susciter une remise en question de l'enseignement du pronom relatif : au lieu de la considérer comme un système autonome aux fonctions multiples, peut-être serait-il préférable de l'aborder par paliers successifs, en l'intégrant à l'étude des différentes fonctions, le relatif sujet avec l'étude de la fonction sujet, ... La difficulté à déterminer ce que recouvre exactement chaque classe pose des problèmes pédagogiques nouveaux : cette analyse laisse envisager la possibilité d'une étude des éléments de la langue non plus par ensembles paradigmatiques mais par types de comportement.

b) Complexité de certaines fautes.

Une erreur de signifiant peut entraîner une erreur de signifié : le choix est alors difficile.

Le problème de la rection est souvent ambigu. Dans bien des cas il se situe à la limite du lexique et de la grammaire. Du point de vue de l'apprentissage, il est du domaine du lexique. Du point de vue de la faute, on peut l'analyser comme une erreur de connexion. Il est donc parfois nécessaire de noter conjointement plusieurs analyses pour une seule erreur. Toutefois ce procédé ne doit pas être utilisé avec excès car il alourdit les résultats.

Le code lui-même a des possibilités limitées, il ne permet qu'une analyse sommaire des erreurs, suffisante toutefois pour les buts envisagés ici. Il pourrait être subdivisé davantage si une analyse plus fine était requise.

En fait, les difficultés qui ont été notées sont dues non pas tant à la méthode d'analyse elle-même qu'à l'ampleur du problème qu'elle aborde. Tout essai d'analyse d'une langue pose de délicats problèmes suscités par la complexité même de la langue.

II - Exploration d'une Série de Devoirs.

Parmi les copies d'examen des années récentes, une série a été choisie selon les trois critères de nombre des copies, longueur et nature du texte. La série retenue comporte 78 copies ; le texte, d'A. Gide, est de 361 mots. C'est une narration avec de brefs passages descriptifs et quelques phrases de dialogue.

Pour plus de commodité, le texte est divisé en sections assez courtes comportant un groupe de mots ou une proposition suivant la complexité de la phrase. Toutes les erreurs rencontrées dans une section sont relevées sur une seule fiche. Chaque erreur est relevée avec le numéro de sa section et son symbole.

Les erreurs relevées sont celles qui ont été sanctionnées par le correcteur de l'épreuve. De plus, plusieurs lecteurs anglais se sont prêtés à cet exercice de thème, ce qui permet des vérifications pour certains points douteux.

Les résultats comportent 78 fiches décrivant les 78 copies, et 76 fiches présentant les erreurs relevées dans chaque section.

Les résultats obtenus présentent deux aspects :

- D'une part ils mettent en évidence des erreurs qui se répètent très fréquemment dans les copies.
- D'autre part ils regroupent une multitude d'erreurs isolées ou de faibles fréquences, mais qui appartiennent au même type et indiquent une même lacune dans les connaissances de l'étudiant.

1. Erreurs de lexique.

On relève des erreurs d'orthographe et de morphologie dues à une confusion avec le français.

On note une fréquente imprécision dans l'emploi des verbes de mouvement et des adjectifs.

Il se dégage une impression générale d'imprécision dans les connaissances lexicales qui demeurent très souvent approximatives, aussi bien en ce qui concerne la morphologie que l'emploi des mots.

2. Erreurs de grammaire.

a) Les erreurs provoquées par le texte.

Certaines erreurs sont dues à des difficultés particulières au texte traduit.

Parfois elles portent sur des points testant certaines connaissances précises de l'étudiant, qui doivent toutes faire partie de son "bagage grammatical", mais qui sont présentes ou absentes de l'épreuve au hasard du texte. Exemple, le comparatif d'égalité, ou l'ordre des mots dans "too bright a light".

Mais surtout, il faut remarquer que la complexité de la structure, due à un effet particulier de style, s'ajoute généralement à un problème simple et le masque en partie à l'attention de l'étudiant. Par exemple, une phrase comme : "Depuis quelques jours qu'elle était à Paris, elle attendait..." donne lieu à 58 fautes. Si la phrase avait été "Elle était à Paris depuis quelques jours, et elle attendait ..." les erreurs auraient vraisemblablement été moins nombreuses.

Il faut donc noter l'opposition entre "le point de grammaire" isolé, généralement bien connu, et ce même problème présenté dans une structure complexe.

b) Les autres erreurs les plus fréquentes.

Elles ne découlent pas d'une difficulté particulière du texte, contrairement aux précédentes, et on peut les rencontrer dans n'importe quel passage. Elles ont donc une valeur générale et présentent un intérêt immédiat dans le cadre de ce travail.

Les plus fréquentes sont :

- Des erreurs portent sur l'ordre des compléments.
- Des erreurs d'emploi des temps passés.

Dans tous les cas, les étudiants ont simplement traduit le temps français par le même temps anglais, il s'agit ici d'un manque de réflexion sur la valeur respective de ces temps dans les deux systèmes.

- Des erreurs de rection de verbes et de construction pronominale.

Ces erreurs posent le problème important et délicat des contraintes grammaticales de certains termes de lexique : l'apprentissage des

rections, par exemple, n'est jamais faite de façon systématique. Ces erreurs paraissent souvent choquantes, et on leur confère une gravité qu'elles n'ont pas, puisque dans une certaine mesure ce ne sont que des termes de lexique.

- Des erreurs de détermination portant sur le choix du démonstratif et la traduction de l'article.
- De nombreuses erreurs portant sur la traduction du complément d'attribution, ou double accusatif. Sans doute faut-il mettre en cause l'enseignement de ce problème, qui n'envisage pas assez l'ordre des compléments et le choix de la préposition.

Ce regroupement des erreurs les plus fréquentes permet déjà de dégager quelques grands problèmes essentiels.

c) Les erreurs dispersées.

Ce qui nous intéresse ici n'est plus la fréquence d'une erreur, mais la dispersion des principaux types d'erreurs. Pour cette étude, un tableau est réalisé, indiquant pour chaque type d'erreur le total des sections où apparaissent des erreurs de ce type.

Certaines erreurs apparaissent rarement : voix, aspect, coordination, genre, nombre. Mais ceci peut varier avec la nature du texte.

Les erreurs de mode sont plus fréquentes, et ce résultat semble indépendant du texte.

Parmi les erreurs les plus répandues, le classement est le suivant

Introduction des compléments	49 sections
Détermination:	43 sections
Ordre des mots :	37 sections
Emploi des temps	32 sections

Ces erreurs dispersées correspondent dans l'ensemble aux erreurs étudiées plus haut.

Deux conclusions essentielles ressortent du travail de recensement présenté ici :

- On peut dégager de grands types d'erreurs qui se produisent fréquemment. Ces résultats peuvent varier d'un texte à l'autre, il semble pourtant qu'ils aient une valeur assez générale.

- Certaines de ces erreurs semblent dénoter une attitude passive des étudiants devant le thème : beaucoup d'entre elles sont de simples calques, d'autres indiquent un manque de réflexion sur la valeur de l'expression, du mot, du temps à traduire. Notons à ce sujet le rôle important que joue la structure plus ou moins complexe de la phrase dans l'apparition d'une faute.

De ces remarques, il convient de tirer des conclusions pédagogiques, mais ces résultats ne portant que sur 78 copies et sur un seul texte il serait prématuré de généraliser à partir d'une seule série de devoirs.

III- Vérifications.

Le travail présenté ici est légèrement différent du précédent: il ne s'agit plus d'un relèvement intégral d'erreurs, mais de vérifications sous forme de sondages pratiques à propos des principales erreurs retenues. Pour que ces vérifications présentent quelque intérêt, il est nécessaire de les effectuer sur un grand nombre de copies, c'est donc le seul critère de choix conservé ici. La série retenue comporte 196 copies. L'épreuve se compose de deux parties :

- Un premier texte, de J.P. Sartre, comporte 12 phrases ou expressions soulignées, à traduire. Ils testent des points de grammaire précis. Nous en retiendrons deux ou trois.
- Un court passage descriptif de 130 mots, de F. Marceau, à traduire intégralement. C'est sur ce texte que sont effectuées les principales vérifications.

Le premier travail consiste à lire un échantillon de 30 copies afin de déterminer les erreurs les plus fréquentes. Seules sont retenues les erreurs qui se présentent sous des formes comparables : certains passages difficiles à traduire donnent lieu à un grand nombre de fautes de types divers suivant l'adaptation qu'en font les candidats : un relevé de ces erreurs ne serait pas significatif, sinon pour signaler la difficulté de l'expression à traduire.

17 points sont retenus dans le texte de F. Marceau. De plus, 3 erreurs sont choisies arbitrairement dans les phrases grammaticales, car elles permettent des comparaisons.

Les résultats sont groupés en un tableau à deux entrées donnant:

- la fréquence de chaque erreur.
- les erreurs qui figurent ensemble dans une même copie.

Les résultats suscitent des commentaires de trois ordres : types d'erreurs, fréquence de ces erreurs et comparaison entre phrases grammaticales et thème.

1. Les types d'erreurs.

Plusieurs erreurs coïncident avec celles du chapitre précédent ;

- 4 erreurs de détermination. C'est un problème délicat qui n'est pas enseigné de façon rationnelle, mais de façon morcelée à l'occasion de l'apprentissage de l'article, de l'adjectif déterminatif, des pronoms. Il gagnerait à être envisagé dans son ensemble.

- 1 erreur de temps.

- des erreurs portant sur l'ordre des mots. Les règles simples sont mal connues, elles sont rarement enseignées, les étudiants les découvrent empiriquement au hasard de leurs lectures.

- deux erreurs de traduction de verbes pronominaux ; elles posent l'important problème des ouvrages de référence, ou l'étudiant pourrait trouver les constructions des verbes indiquées clairement.

Ici encore, certaines erreurs fréquentes sont provoquées plus particulièrement par le texte :

- une erreur de nombre, qui porte sur le pluriel obligatoire avec plusieurs possesseurs.

- une erreur portant sur l'emploi de la forme fréquentative.

2. La fréquence de ces erreurs.

La fréquence des erreurs relevées ici est beaucoup plus faible que dans la série précédente, compte tenu du nombre respectif de copies. Cette différence s'explique en partie par deux facteurs extérieurs au texte :

- La première série est une épreuve proposée à la session de septembre, le niveau est donc plus faible, alors que la seconde série est un examen partiel proposé à tous les étudiants de l'année.

- La première série date de l'ancien examen de propédeutique, alors que la deuxième se situe après la réforme : elle s'adresse à des spécialistes qui ont bénéficié d'un cours de grammaire et de séances de travaux pratiques. Dans certains cas, ils semblent en effet mieux réagir que les étudiants de l'année précédente.

Les erreurs les plus fréquentes sont

- l'ordre des éléments
- les erreurs de détermination
- les erreurs portant sur la forme réfléchie
- l'emploi des temps. Une comparaison des erreurs de temps dans les deux séries montre que leur fréquence varie avec la complexité du contexte. Cette remarque est vraie pour la plupart des écarts de fréquence.

3. Comparaison des phrases grammaticales et du thème.

Cette comparaison, faite sur trois points précis, montre que les fréquences des mêmes erreurs dans les phrases grammaticales et dans le thème sont tout à fait comparables. Ce résultat découlant d'un choix arbitraire montre que les difficultés présentées par le thème suivi et par les phrases grammaticales isolées sont tout à fait comparables, contrairement à ce qu'on aurait pu penser.

L'ensemble de ces vérifications confirme les résultats obtenus dans la première série. Mais surtout, la confrontation d'erreurs comparables met en relief l'importance du contexte dans l'apparition d'une erreur de grammaire.

IV - Test de Contrôle.

Il ne s'agit plus ici d'observer au hasard des textes les erreurs qui se produisent, mais de placer artificiellement les étudiants dans les conditions favorables à l'apparition de certaines erreurs précises. Un test a été construit spécialement dans ce but.

1. Elaboration du test

Le but de ce test est double :

- Contrôler si certaines erreurs relevées fréquemment dans les épreuves de thème se reproduisent ici dans des proportions comparables.
- Essayer surtout d'observer à quel niveau des études en faculté les principales difficultés grammaticales étudiées précédemment se trouvent surmontées par les étudiants. Pour cela il est nécessaire de placer tous les étudiants dans les mêmes conditions, d'où la nécessité d'un test commun.

Seules quelques erreurs sont retenues, certaines à cause de leur fréquence élevée, d'autre parce qu'on suppose qu'elles doivent être surmontées assez rapidement à ce niveau.

La même difficulté est présentée sous deux formes, le plus souvent sous trois formes différentes, dans des phrases de complexité inégale. Il ne suffit pas qu'un étudiant surmonte une difficulté une fois et dans un seul contexte pour qu'on soit sûr qu'il l'a surmontée définitivement. Trente points sont testés en dix phrases. Le test est réalisé par tous les étudiants aux quatre niveaux :

169 étudiants de 1ère année de 1er cycle
92 étudiants de 2ème année de 1er cycle
50 étudiants de certificat L
19 étudiants de CAPES

2. Les résultats.

Ils sont relevés dans quatre tableaux indiquant à la fois la fréquence de chaque erreur et les erreurs qui apparaissent ensemble sur une même feuille de test.

a) Comparaison avec les résultats des études précédentes.

Seuls les résultats de 1ère année sont utilisés pour cette comparaison, puisqu'ils se situent au même niveau :

Dans l'ensemble, ces résultats sont tout à fait comparables aux précédents. Là où des écarts de fréquence se produisent entre les erreurs de même type, ils s'expliquent par le contexte qui présente une sorte de gradation dans la difficulté. L'importance du contexte a déjà été soulignée précédemment.

Toutes les erreurs se présentent avec une fréquence suffisante pour prouver l'importance du problème envisagé.

b) Les résultats aux différents niveaux.

Quelques pourcentages indiquent une remontée au niveau du certificat L ou même au niveau du CAPES. Cette anomalie semble venir en grande partie des nombres relativement faibles sur lesquels sont calculés les pourcentages pour ces deux années.

Par ailleurs, le tableau des résultats présente une évolution favorable et encourageante des pourcentages qui décroissent de façon assez régulière d'une année à l'autre.

Plusieurs problèmes sont nettement résolus dans le courant des quatre années, certains dès la 2ème année, d'autres en 3ème année.

Enfin une majorité de problèmes dont la fréquence décroît régulièrement peuvent être considérés comme résolus au niveau du CAPES étant donné leur très faible pourcentage à ce niveau.

Les erreurs qui disparaissent totalement au cours des quatre années sont de deux types :

- Celles qui correspondent à l'application de règles précises.
- Celles d'ordre lexico-grammatical.

Certaines erreurs au contraire persistent jusqu'au bout des études universitaires. Ce sont :

- l'ordre des éléments dans la phrase.
- la détermination du substantif.
- le double accusatif.

Il suffit de consulter les grammaires descriptives pour être convaincu de la complexité de ces problèmes.

L'application de ce test comporte quelques inconvénients. Il est corrigé de la même manière à tous les niveaux, or au niveau du CAPES, on peut penser que certaines inversions de compléments par exemple sont faites consciemment par l'étudiant pour produire un certain effet de style, alors qu'au niveau de 1^{ère} année, il s'agit à coup sûr d'une erreur. Le test ne distingue pas non plus les variantes d'une même erreur : certaines sont des fautes graves, d'autres de simples maladroites, mais elles sont toutes comptées de la même façon.

Malgré les insuffisances signalées, ce test met en évidence une évolution des erreurs au cours des quatre années, et matérialise la notion de progrès. Il permet de dégager des tendances générales. La ou les phrases proposées comportent une gradation de la difficulté, l'étude des résultats montre qu'un problème est résolu par étapes, et souligne une fois encore l'importance du contexte.

Cette formule du test grammatical peut être intéressante encore pour bien d'autres usages. Par exemple, un test de ce genre peut être appliqué en début d'année, afin de déterminer les lacunes auxquelles il faudra porter remède, en cours d'année ou en fin d'année pour contrôler les acquisitions, bref chaque fois qu'on désire contrôler rapidement et efficacement les connaissances grammaticales d'un ensemble d'étudiants.

V- Conséquences Pédagogiques et Thérapeutiques.

Il s'agit moins d'un exposé de principes que d'une série de remarques suggérées par les analyses précédentes. Elle a pour point de départ une comparaison des 78 copies de la première série étudiée, réalisée à partir de deux tableaux.

1. Le tableau des fréquences.

Pour chacune des principales erreurs étudiées, ce tableau indique le nombre d'erreurs dans les copies notées 14 et 15, dans les 40 copies au dessus de 10 et les 38 en dessous de 10.

a) Les copies au-dessus et en dessous de 10

Certaines erreurs sont presque aussi fréquentes dans les meilleures copies que dans les plus faibles

- Les erreurs de temps, de mode.
- Les erreurs de détermination.
- Les erreurs d'introduction et de construction des compléments et quelques autres erreurs isolées.

Toutes ces erreurs ne permettent donc pas départager les candidats. Elles signalent par contre des problèmes complexes délicats à résoudre sur le plan des thérapeutiques.

Certaines erreurs sont nettement plus fréquentes dans les copies en dessous de 10. Ce sont

- La forme pronominale
- La structure des compléments
- Tous les problèmes de rection et d'autres erreurs isolées.

Il serait évidemment dangereux de déduire de la présence d'une de ces fautes que le niveau de l'étudiant est faible, puisque ces erreurs sont faites aussi par de bons étudiants quoique dans de moins fortes proportions. Cependant, la présence simultanée de plusieurs de ces erreurs dans une même copie est certainement le signe de lacunes sérieuses.

De façon générale, ces résultats confirment ceux du test : les erreurs fréquentes chez les plus faibles sont aussi celles qui disparaissent dès la 2ème ou la 3ème année.

b) Les copies ayant obtenu 14 et 15

Au nombre de 10, elles se caractérisent par deux critères, l'un qualitatif et l'autre quantitatif;

- Certaines erreurs ne s'y rencontrent jamais. Ici encore, il ne suffit pas que ces erreurs n'apparaissent pas pour qu'une copie soit jugée très bonne, mais à l'inverse, la présence d'une de ces fautes dans une copie semble l'exclure des meilleures.

- Ces 10 copies se distinguent surtout des suivantes par la densité beaucoup moins forte des erreurs qu'elles contiennent. Ceci se confirme lorsqu'on lit l'une ou l'autre d'entre elles : les fautes, parfois graves pourtant, sont suffisamment espacées pour que l'impression générale reste favorable. Le critère quantitatif semble donc essentiel.

2. Le tableau de répartition des erreurs.

Afin de préciser cette distinction quantitative entre les copies aux différents niveaux, un tableau est réalisé. Il comporte une partie pour les copies supérieures à 10 et une autre pour les copies inférieures à 10. Pour chaque copie, il indique la fréquence des grands types d'erreurs: erreurs de lexique et erreurs de grammaire, erreurs de catégorie, de connexion, d'aspect linéaire, puis plus en détail les erreurs de temps, de détermination ... En bas de chaque colonne est indiquée la moyenne par copie. Ces moyennes sont pondérées pour être comparées.

a) Comparaison entre les deux parties du tableau.

On calcule les écarts entre les moyennes des deux parties du tableau. Ils vont de 13,70 à 5,30, avec une forte concentration entre 8,40 et 9,20. À part le premier écart, 13,70, les variations de fréquence entre les erreurs des différents types ne semblent pas très significatives. Aucune erreur ne se distingue des autres par une fréquence beaucoup plus élevée en-dessous de 10. La différence entre les bonnes copies et les plus faibles paraît donc être d'ordre quantitatif encore plus que d'ordre qualitatif.

b) La notation des copies.

Une copie notée 15 comporte de 18 à 30 erreurs. Une copie notée 8 en compte 55 à 60, les seules erreurs de lexique allant de 30 à 42. Il est certain qu'avec une notation sur 20, le barème ne peut distinguer comme il le faudrait entre les erreurs de gravité différente. Ce phénomène explique la constatation faite plus haut : la quantité d'erreurs semble plus pertinente que la qualité de ces erreurs.

La comparaison de deux paires de copies illustre le manque de rigueur d'un barème établi dans ces conditions.

- Copie n° 2, notée 8, et copie n° 49, notée 10

Le total des erreurs est le même : 50 et 51. Leur répartition par types d'erreurs est absolument identique.

- Copie n° 30, notée 15, et copie n° 63, notée 15

Le total des erreurs est respectivement 18 et 31. Cet écart est confirmé par la comparaison par types d'erreurs.

A la lecture de ces copies, on s'aperçoit que certaines erreurs ont été moins sanctionnées dans la seconde que dans la première, certaines ne sont même plus relevées du tout. Dans ces deux cas, les copies comparées sont séparées par 47 et 33 copies corrigées entre temps. Ce fait n'est pas un hasard, il confirme une impression ressentie tout au long du dépouillement, c'est à dire que la sévérité du correcteur décroît au cours de la correction d'une série de copies.

Conséquence pédagogiques de cette étude.

1. Véritable valeur du thème

Il apparaît qu'au niveau de la 1ère année, le thème ne peut être qu'un exercice de contrôle des connaissances grammaticales des étudiants, étant donnée l'importance des lacunes constatées. Or les remarques précédentes montrent que le thème n'est pas un exercice approprié pour le contrôle des connaissances grammaticales.

- Le nombre d'erreurs est tellement important que le barème ne peut plus opérer une discrimination bien nette entre les fautes.

- La diversité des erreurs est telle que la comparaison entre copies est difficile à faire et le barème impossible à établir d'avance de façon rigoureuse, à moins qu'il ne se base sur la grille suggérée au début de cette étude.

- Le devoir est long, fastidieux à corriger : si l'étudiant a oublié une phrase, cet oubli passe inaperçu, de même que les oublis dus au correcteur sont fréquents.

- Au début, les moindres erreurs sont sanctionnées. Au bout d'un certain nombre de copies, à force de voir se répéter toujours une même erreur, le correcteur la trouve moins grave et ne la sanctionne plus tant, ou parfois plus du tout.

- L'entourage de la faute a une influence sur la façon dont elle est sanctionnée : une faute isolée est sanctionnée davantage que la même faute

entourée d'autres plus graves. De même, une copie corrigée après une bonne copie paraît plus faible, et inversement.

- Il n'est pas tenu compte dans le barème des aspects positifs de certaines copies.

Tous ces phénomènes sont autant de facteurs de subjectivité et d'inégalité.

Le test grammatical au contraire présente des avantages incontestables, que l'on peut opposer point par point aux critiques faites au thème : il contrôle un nombre limité de problèmes gradués, adaptés à l'enseignement reçu, et non laissés au hasard des textes. Le barème est établi une fois pour toutes avant la correction, et on peut envisager d'accorder certains points positifs ; la correction est plus rapide, plus rigoureuse, et identique pour toutes les copies. Le test grammatical présente donc d'incontestables avantages de rigueur et d'objectivité.

Mais le test est absolument limité à un contrôle des connaissances grammaticales ou lexicales, et il ne remplace en aucune façon le thème, qui trouve naturellement sa place à un niveau avancé des études. L'erreur est de vouloir faire jouer au thème un rôle pour lequel il n'est pas fait : il n'est plus adapté en tant qu'examen de fin de 1^{ère} année de 1^{er} cycle, car les connaissances grammaticales de l'étudiant sont insuffisantes. Ce n'est qu'au bout de deux années, lorsque les étudiants ont maîtrisé les principaux problèmes, que le thème retrouve toute sa valeur en tant qu'exercice de traduction d'une langue dans une autre avec le respect des nuances, du style, de l'esprit du texte et de la langue. Il peut même figurer au programme du premier cycle comme exercice très formateur.

2. Directions pédagogiques.

De nombreux enseignements peuvent être tirés des observations et des expériences menées au cours de cette étude.

a) Remarques sur l'enseignement secondaire.

- La morphologie est généralement bien acquise.

- De nombreux points de grammaire précis sont également bien connus. Mais lorsqu'ils apparaissent dans une structure complexe, les erreurs sont bien plus nombreuses. L'enseignement traditionnel isole les problèmes et les présente sous une forme simple : il serait bon dans une deuxième étape, de replacer cette forme dans des contextes complexes et variés.

- Certains problèmes sont trop valorisés, au détriment d'autres plus importants.
- Enfin certains problèmes ne sont pas enseignés du tout, notamment les problèmes de syntaxe.

Deux conclusions ressortent de cette critique :

- La nécessité de hiérarchiser les problèmes grammaticaux et de déterminer une progression répartie sur plusieurs années.
- L'urgence d'accorder aux problèmes de syntaxe une place primordiale et de limiter l'étude sous forme paradigmatique au minimum

indispensable. b) Nécessite d'un cours de grammaire en faculté.

Cette nécessité est amplement prouvée par la présente étude. Les problèmes à enseigner seraient décelés par des analyses d'erreurs, ce cours ayant pour but de combler les lacunes des étudiants. Il est souhaitable d'aborder un problème dans son entier et non par points fractionnés au hasard des textes. Ce cours doit également sensibiliser les étudiants aux problèmes que pose la traduction :

- leur faire prendre conscience des convergences et des divergences entre les deux langues, afin d'éviter les calques si fréquents.
- leur faire distinguer les contraintes impératives et les cas où le choix est possible.

Ce cours devrait donc être basé sur une étude comparée des deux langues, par le biais de l'analyse d'erreurs et de l'étude de textes parallèles. Il n'appartient pas au professeur de faire seul ce travail d'observation et d'analyse, il est souhaitable que les étudiants soient associés aux recherches et en tirent eux-mêmes les conclusions.

Enfin, ce cours ne peut tout traiter, il doit donc avant tout sensibiliser les étudiants aux problèmes et leur donner une méthode de travail leur permettant ensuite de se perfectionner seuls.

c) Nécessite d'un cours de thème.

Certaines fautes dénotent une erreur d'attitude de l'étudiant vis à vis du thème, or cet exercice n'est pas enseigné systématiquement. A la faculté, les étudiants se trouvent brusquement en présence de textes littéraires longs où toutes les phrases contiennent plusieurs difficultés très diverses dont aucune n'est mise en relief. De plus, ce texte porte la

marque d'un auteur, d'un genre, d'une époque.

Il faut apprendre à l'étudiant à lire le texte attentivement, à relever les structures complexes et à les ramener aux structures simples correspondantes. Il faut l'entraîner à déceler les problèmes grammaticaux et à utiliser ensuite dictionnaire et grammaire. Il doit arriver aussi à distinguer les passages qui peuvent être traduits tels quels et ceux qui doivent être transposés. Enfin, à un niveau supérieur, ce travail doit s'accompagner d'une analyse de style.

d) Problème des ouvrages de référence.

Le problème posé ici est celui des contraintes grammaticales de certains termes lexicaux, soulevé à maintes reprises dans cette étude. Il n'existe pas d'ouvrage de référence concernant ces problèmes. C'est le type du problème d'usage qui se résout à force de lectures et d'observations. Il faut inciter les étudiants à concrétiser ce travail en se constituent un répertoire de tous ces termes relevés au cours de leurs lectures. On peut même envisager une mise en commun de ces relevés : les étudiants participeraient ainsi à une recherche commune dont la valeur pédagogique n'a pas besoin d'être soulignée. On pourrait également soumettre à des lecteurs anglais des exercices du type : possible, impossible. On obtiendrait ainsi un éventail des réactions possibles, qui serait un précieux ouvrage de référence.

Cette réflexion pédagogique fait apparaître la nécessité d'apporter des modifications importantes à l'enseignement de la grammaire, et notamment des problèmes de grammaire posés par la traduction.

Conclusion :

Il reste à réfléchir sur l'intérêt et la portée de la présente recherche. Ses aspects sont variés, l'étude des erreurs étant menée sous les trois formes successives du dépouillement intégral, des vérifications et des tests. Les résultats sont présentés de façon à fournir des renseignements non seulement sur la fréquence des erreurs, mais sur leur répartition dans les copies et sur leur apparition simultanée.

Toutefois ce travail a ses limites, et pourrait être encore plus complet. Tous les résultats ne sont pas exploités de façon détaillée, les grandes classes pourraient être davantage subdivisées ; Les vérifications et le test ne portent que sur quelques erreurs. Le dépouillement intégral ne porte que sur un seul texte et sur un nombre restreint de copies. Il faudrait

l'étendre à un grand nombre de textes, afin de rendre négligeables les facteurs dus à l'auteur, et l'appliquer à un grand nombre de copies, afin que les résultats prennent valeur de statistiques.

Le recensement devrait être effectué sur des copies issues de différentes facultés, et porter sur des étudiants de plusieurs années successives, afin d'éliminer les phénomènes régionaux et ceux qui sont liés à des conditions d'enseignement communes.

Il faut voir ici une première approche dont l'intérêt est triple:

- Il fournit un matériel complet sous forme de relevés regroupés en tableaux directement utilisables.
- Il présente une méthode de dépouillement et d'analyse efficace et pratique.
- Enfin et surtout, il ouvre des perspectives de recherche multiples, et il prouve par les résultats déjà obtenus et les conclusions qui s'en dégagent, l'utilité et l'intérêt de telles recherches.

Il faut donc voir dans cette étude moins une fin qu'un point de départ.